

LA RELECTURE COLLABORATIVE COMME LEVIER DE RÉÉCRITURE ET DE SOUTIEN AUX CORRECTIONS DES TEXTES

Stéphane COLOGNESI

Université catholique de Louvain

Catherine DESCHEPPER

Haute École Vinci

De la naissance de la question de recherche

Faire écrire les élèves n'est pas simple, car il s'agit pour l'enseignant non seulement de soutenir les scripteurs dans leurs productions, mais aussi d'assumer les corrections, accompagnées, parfois, d'un sentiment de découragement tant la tâche d'analyse de l'ensemble est ardue et/ou la sensation que les élèves n'ont pas investi les apprentissages réalisés en classe présente. Mais l'enseignant doit-il porter seul la correction des écrits intermédiaires des élèves ? La correction par les pairs, dans une perspective collaborative, en ce qu'elle permet de doter les élèves de capacités d'analyse critique des écrits apparaît comme une alternative non seulement (et même subsidiairement) destinée à soulager l'enseignant de toutes les analyses de copies, mais surtout propice à inscrire les tâches d'écriture et de lecture dans une perspective réellement interactive. Ainsi avons-nous investigué les effets de cette « relecture collaborative », identifiée comme un temps où les élèves, en sous-groupes, sont amenés à discuter et commenter les textes d'un autre sous-groupe. Plus précisément, nous nous sommes demandé ce que font les élèves, tant des conseils qu'ils reçoivent, que de ce dont ils discutent avec leurs pairs. Pour répondre à cette question, nous avons analysé les données recueillies dans une classe d'élèves de 11-12 ans qui ont écrit une critique de bande dessinée, et avons choisi de suivre spécifiquement le cas d'un sous-groupe.

Repères théoriques

Notre ancrage est situé dans le cadre de l'évaluation formative (Allal et Mottier Lopez 2005) et de l'évaluation par les pairs qui amène plusieurs bénéfices : (1) sociaux, produits par les échanges à partir des productions et la coconstruction du jugement ; (2) métacognitifs, puisque la capacité à se poser des questions tant sur l'ensemble du travail que sur les aspects spécifiques se développe (Bostock 2000) et (3) logistiques, pour le gain de

temps pour l'enseignant (Boud 1989) et la rétroaction multiple reçue par les élèves, levier important de régulation (Hattie et Timperley 2007).

Ainsi, les travaux sur les interactions sociales en situation d'apprentissage (notamment Buchs *et al.* 2008) montrent qu'elles peuvent amener des progrès cognitifs plus importants par rapport à une réalisation individuelle de la tâche. Néanmoins, ce n'est pas parce que les élèves sont placés en groupe qu'ils coopèrent de manière efficace et qu'ils réalisent des sauts qualitatifs (Rouiller et Lehraus, dir., 2008). En effet, B. Galand *et al.* (2008) expliquent que plusieurs éléments complémentaires constituent les principes centraux de la pédagogie coopérative : la définition d'un but commun, accompagné d'une responsabilité individuelle ; la fréquence des interactions ; la formation des élèves aux capacités sociales et l'importance du type de tâche.

En didactique de l'écriture, des travaux comme ceux de M.-A. Ballenghien *et al.* (1994), qui ont étudié les interactions entre élèves autour de productions (deux élèves évaluateurs et l'auteur), ont montré que, comme la relation est symétrique, les élèves interviennent plus, et plus librement, que face à l'enseignant qui donnerait son point de vue. G. Turco (1994) explique par ailleurs que, quand on ajoute la variable âge/niveau des élèves, c'est-à-dire quand les élèves lecteurs sont plus expérimentés par rapport aux scripteurs (des CM2 (cinquième primaire) qui relisent des CE2 (troisième primaire) par exemple), l'efficacité est encore plus grande eu égard à l'explicitation précise des problèmes repérés par les relecteurs et à la qualité des pistes proposées. Néanmoins, les mêmes travaux mettent en évidence que lorsque les scripteurs sont en grande difficulté, ils perçoivent ces propositions comme trop éloignées de ce qu'ils pensent être capables de faire ; et, à contrario, les scripteurs avec des compétences bien affirmées n'acceptent pas un autre regard que celui de l'enseignant. De plus, un climat de discussion et de formulation de remarques constructives est nécessaire pour ne pas « bloquer » les auteurs, et des suggestions explicites semblent utiles pour faciliter la révision. Ainsi, ce type de climat et la mobilisation de critères de réussite objectivés servent aussi bien à l'auteur qu'au(x) lecteur(s) (Turco 1994). Ajoutons que pour que l'interaction puisse être efficace, les élèves ont besoin d'un bagage de savoirs de référence sur lequel s'appuyer.

Dans une contribution précédente (Colognesi et Van Nieuwenhoven 2017), nous avons mis en évidence que, sans un moment dédié à l'apprentissage des stratégies pour commenter les textes des autres, les traces laissées par un sous-groupe dans les textes des autres sont faibles par rapport à tous les aspects qui sont discutés. De plus, les élèves se centrent principalement sur des aspects de surface (Olive et Piolat 2003), c'est-à-dire les relations entre les mots et groupes, les accords et les questions orthographiques, et ceci peut certainement être dû aux retours évaluatifs qu'ils ont l'habitude de recevoir par leurs enseignants. Par contre, après un temps de travail sur le « comment formuler des commentaires » les élèves notent à la fois du positif, ce qui amène un gain pour le sentiment de confiance et d'estime de soi à l'auteur, et proposent des conseils spécifiques inhérents aux différents niveaux du

texte (Bourdin 2002) permettant une révision plus efficace. L'activité dédiée à équiper les élèves de stratégies pour commenter les textes des autres comprend plusieurs étapes (Colognesi et Van Nieuwenhoven 2017, pour plus de détails) : un temps individuel où chaque lecteur analyse et commente un texte intermédiaire d'un élève de même âge qui a reçu la même consigne d'écriture (mais qui n'est pas un élève de la classe) ; une confrontation des différents commentaires émis par les relecteurs et des constats sur ceux-ci ; un temps de discussion sur les commentaires que les élèves aimeraient recevoir (le type, la formulation, la manière de faire), un travail en collectif sur le texte proposé au départ avec la recherche de positif, d'abord, puis de pistes, guidé par l'enseignant qui montre les différents niveaux textuels sur lesquels les commentaires peuvent porter ; la construction de trois outils-référents pour réaliser des commentaires : de quoi peut-on parler (en regard des différents niveaux du texte), comment rédiger des commentaires (par exemple, rédiger des messages positifs pour mettre en évidence les qualités, écrire en dehors du texte pour les aspects globaux, faire des propositions de modifications en expliquant pourquoi et en donnant des choix, etc.), quelles règles appliquer pour des discussions réussies ?

Par ailleurs, nos autres travaux (Colognesi et Lucchini 2018), qui analysent l'évolution des productions des élèves notamment avant et après les rétroactions des pairs, montrent que les interactions amènent trois effets notables. Tout d'abord, elles permettent aux élèves de mobiliser leur déjà-là et de l'utiliser dans les discussions, rendant ainsi opérationnels les savoirs déclaratifs qu'ils ont, et de les ajuster en collectif. Ensuite, elles amènent les élèves à porter leur attention sur les aspects grammaticaux et orthographiques. Enfin, quand elles sont réalisées juste avant la production de la dernière version, elles permettent aux élèves, ensemble, de préparer le texte pour la diffusion, en ce sens que les scripteurs passent le texte au crible des critères finaux d'évaluation et rendent un feedback.

Reste néanmoins à savoir en quoi cette relecture collaborative amène des modifications dans les réécritures suivantes. Plus spécifiquement, que font les élèves des commentaires qu'ils reçoivent et de ce qu'ils disent dans la discussion ?

Cadre de recherche et aspects méthodologiques

Pour répondre à cette question, nous avons suivi une classe d'élèves de 11-12 ans réalisant une critique d'un ouvrage qu'ils ont lu (une bande dessinée). Avant la phase de relecture collaborative, ils sont passés par plusieurs étapes¹ : (1) décider collectivement du projet d'écriture et des paramètres de la situation de production ; (2) rédiger une première version ;

1. Ces étapes sont issues du dispositif « Itinéraires » (Colognesi 2015), construit sur la base des lignes de forces issues du chantier d'écriture (Jolibert 1988), inspirant les quatre premières étapes présentées ici et de l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova 2009 ; Niwese et Basile 2014), mettant en évidence l'importance des discussions autour des textes.

(3) vivre une activité visant à dégager les caractéristiques du genre ; (4) réviser leur première version ; (5) vivre une activité dédiée à rendre explicites les stratégies pour commenter les textes des autres. Arrive alors la relecture collaborative, dont il est question ici, pour laquelle les élèves ont travaillé par trois ou quatre et ont relu et commenté les textes d'une autre équipe. Les auteurs n'étaient donc pas présents et ont reçu le feedback par écrit, sans échange oral à ce stade. Une séance de 50 minutes est dédiée à l'analyse des textes, un texte étant pris en compte pendant une dizaine de minutes.

Les échanges entre les sous-groupes ont été enregistrés et retranscrits. Par ailleurs, les supports utilisés lors des discussions (textes annotés ou documents avec les commentaires) ainsi que les productions avant et après le temps de relecture collaborative ont été récoltés. Sur ces bases, dans une perspective compréhensive, nous avons choisi de réaliser une étude de cas (Merriam 1998 ; Roy 2009) en analysant à la fois le travail d'évaluation d'un sous-groupe d'élèves, choisi pour sa représentativité de l'ensemble des groupes, et aussi les productions avant/après d'un des évaluateurs du groupe.

Principaux résultats

Interactions, traces et effets dans la réécriture

Le groupe de Yuna, Alice et Aymane analyse le texte de Clara. Le tableau 1 donne à voir les interactions qu'ils ont (colonne 1), les traces qu'ils laissent dans la production (colonne 2, c'est Yuna qui prend note) et les effets engendrés ou non dans la version suivante de Clara (colonne 3). Clara a écrit une critique de BD titrée « Les filles au chocolat : Cœur Cerise ».

Interactions	Traces dans la production de Clara	Prise en compte des conseils par Clara ?
- Bon allez allez / on y va / je lis le texte (lecture du texte par Yuna)		
- elle a mis deux fois la même chose - regarde / la couverture est bien dessinée mais au lieu des cupcakes on aurait pu mettre des chocolats. Ça aurait été plus logique étant donné que c'est <i>Les filles au chocolat</i> / elle répète la même chose / deux fois chocolat - Écris / tu pourrais mettre moins de répétition	« Tu pourrais mettre moins de répétitions » écrit en rouge dans la marge.	OUI Modification de la phrase mais la répétition est toujours présente : <i>La couverture est bien dessinée mais c'est dommage qu'ils mettent des cupcakes au lieu de chocolats</i> étant donné que le titre est : « les filles au chocolat » . Modification : un pronom est utilisé pour remplacer le nom d'un personnage (Charlotte – Elle)
- On voit pas la différence entre les parties. - bah oui / on sait pas quand la description est finie et quand elle donne son avis - mets avis - je mets avis ici / en rouge - oui / a / v / i / s et mets deux points ensuite	« Avis » est noté en rouge dans le texte, au-dessus du paragraphe qui explicite l'opinion sur la bande dessinée.	NON
- ça c'est bien / elle met l'auteur / l'édition / la collection - oui mais elle pourrait aussi dire où on peut le trouver le livre hein - hahaha - ben quoi - ben en librairie tiens - ha mais oui	Pas de trace	

- elle explique bien / elle fait bien le résumé du livre - oui sauf qu'elle explique pas bien les personnages et tout ça - oui / et il est un peu trop long le résumé par rapport à l'avis non - ben pour les personnages / c'est bizarre / elle devrait plus préciser c'est qui - mais oui voilà / regarde / Charlotte / Skye / Summer / Coco / c'est qui tout ça - assez bizarres ces noms / haha - écris-le / mets plus d'informations sur les personnages / allez écris-le dans la marge - plus d'informations sur les personnages	« Plus d'informations sur les personnages » inscrit en rouge dans la marge.	OUI Ajouts : <i>Charlotte a déjà 4 filles : Honey, <u>la plus âgée</u>, a 14 ans, Skye et Summer, <u>des jumeaux de</u> 12 ans et Coco, <u>la plus jeune a</u> 11 ans.</i>
- et ici / elle a formulé une phrase un peu / bizarre quoi - oui / elle a mis / je trouve que les personnages bien dessinés - sont bien dessinés - oui sont / s / o / n / t - erreur de verbe	« sont » est ajouté en rouge dans la phrase.	OUI Ajout : Je trouve que les personnages <u>sont</u> bien dessinés et bien expliqués.
- c'est comme là annonça - il est où annonça - là / un jour son père lui annonça - ben quoi - ben ça va pas - mais non mais c'est bon - ben oui passé simple / il annonça - ha mais oui c'est bon - t'as déjà entouré / barre	« annonça » a été entouré en rouge, puis le cercle a été barré. « Conjugaison » est ajouté en rouge dans la marge, puis barré.	Oui Modification des temps dans l'ensemble du texte : on passe de plus-que-parfait / passé simple à passé composé / présent.
- bon / autre chose / faudrait qu'elle mette son avis sur l'histoire / pas sur la couverture - oui / m je trouve qu'elle a bien écrit / mais ça me donne pas envie de lire cette BD - c'est vrai / on sait pas ce qu'elle pense - on aimerait bien connaître son avis - donc je mets / quoi - ben dire si elle aime bien ou pas - je note / tu devrais mettre ton avis sur l'histoire	« Tu devrais mettre ton avis sur l'histoire » écrit en rouge dans la marge.	OUI Ajout d'une phrase : « <i>Quand je lis cette BD, j'ai l'impression d'être ailleurs dans le monde.</i> »
- elle met 4,5/5 mais en tout / ça tient à quoi ça - oui on sait pas si c'est la couverture / son avis / on sait pas quoi - mais moi aussi j'ai mis ça / j'ai mis 4 moi / pour tout / pour tout le livre - bon - mets quand même précision en-dessous là	« Précision » écrit en rouge sous 4,5	OUI Suppression du 4,5/5
- mets aussi qu'elle ne met pas de points négatifs et que ça serait quand même bien - mais si elle veut faire lire le livre elle doit pas mettre de points négatifs - c'est une critique / il faut mettre du positif et du négatif non - ben en tous cas s'il y a des trucs qui ne vont pas elle doit le dire - écris ici point négatif et fais une croix	« X point négatif » en rouge au-dessus de la phrase « <i>Je trouve que les personnages sont bien dessinés et bien expliqués.</i> »	Oui Ajout : « <i>Je trouve que les personnages sont bien dessinés et bien expliqués mais il faudrait qu'ils mettent tout le temps les mêmes couleurs de cheveux tout le long de la B.D.</i> ».
- justement / est-ce que quelqu'un a des points positifs à lui dire / on a trouvé que ce qui ne va pas là - ben oui / il y a des paragraphes / c'est bien - sauf qu'elle ne les a pas séparés - mais on a dit qu'on cherchait du positif - mais quand même elle doit séparer les paragraphes - t'as raison - fais des lignes pour lui montrer et écris / tu vois c'est comme là / on voit pas la différence entre les parties	Une ligne verte est tracée entre le bloc « Avant-gout » et « résumé » et une autre entre le résumé et l'avis. « Avant-gout et résumé sont identiques ? » ajouté en rouge dans la marge.	OUI Ajout : Un interligne a été ajouté à la place de chaque ligne verte.
- le positif donc - on sait bien lire / l'écriture est soignée - j'écris ça - et mets aussi qu'on comprend bien / on comprend bien l'histoire	« Ton écriture est soignée » écrit en noir dans la marge. « On comprend bien l'histoire » écrit en noir dans la marge.	
- Dix minutes / on va passer à un autre texte		

Tableau 1. Suivi d'un groupe d'élèves en discussion et effets dans une production.

Organisation du groupe

Les modalités de travail du sous-groupe, comme explicité *supra*, sont représentatives des six sous-groupes analysés. Ainsi, on constate qu'il y a un va-et-vient entre l'émission d'une idée par un élève, la réaction des autres et, quand le groupe est en accord sur la nécessité de faire changer l'aspect discuté, la formulation d'un commentaire ou d'une piste. De manière formelle, un élève lit le texte à l'ensemble du groupe et ce même élève, en posture de secrétaire, prend note des commentaires. Le temps suggéré de dix minutes est respecté et semble rythmer les échanges. S'il y a bien quelques rires et commentaires distrayants, on observe que les élèves sont à la tâche.

Objets de la discussion

Nous constatons, contrairement aux autres expériences que nous avons eues où les élèves n'avaient pas eu d'activité préalable pour mettre au jour des stratégies pour commenter un texte (Colognesi et Van Nieuwenhoven 2017), que les élèves procèdent à une recherche de points positifs et de points d'attention, et se consacrent aux différents aspects de la compétence scripturale (Dabène 1991). En effet, leur lecture n'est pas seulement focalisée sur les aspects de surface : le groupe passe en revue les idées (ici la discussion sur l'ajout de critiques négatives et le manque de précision sur les personnages, la compréhension de l'histoire), le format (la nécessité de montrer mieux les paragraphes), la grammaire et la conjugaison (les anaphores, le passé simple, les mots manquants), la lisibilité, et envisage même l'impact du texte sur le lecteur (l'attrait du texte, sa dimension critique).

Mais, si la discussion a permis de balayer de nombreuses dimensions du texte, reste qu'elle n'est pas structurée sur des ensembles de compétences ; elle suit en fait la linéarité du texte. Ainsi, les élèves n'envisagent-ils pas, par exemple, la question des répétitions pour l'ensemble de la production, mais au moment où ils l'observent, comme pour la conjugaison ou le découpage en paragraphes. Ce qui est premier, c'est bien le texte et son sens de lecture, avec apparition progressive de commentaires. En résultent d'inévitables reprises de discussions (sur la question du découpage des parties « critique » et « résumé » qui revient inévitablement lors dudit changement de partie, en début puis en fin de discussion). Les élèves ne procèdent donc pas à une relecture « critériée », mais bien à une relecture progressive qui fait apparaître l'un ou l'autre critère.

Traces écrites et prise en compte par le scripteur

La plupart des éléments discutés par le groupe trouvent leur trace dans le texte annoté, de sorte qu'on observe peu de perte entre la phase de discussion (durant laquelle le scripteur n'est pas présent) et les résultats de cette discussion. De la même manière, la plupart des commentaires rédigés

par les correcteurs ont été pris en compte par le scripteur dans sa réécriture. Certains éléments méritent toutefois un commentaire.

La première observation du groupe, qui concerne les répétitions, vient du fait que le scripteur a écrit deux fois le mot *chocolat*, mais le commentaire sur sa copie ne précise pas l'objet de cette répétition (« tu pourrais mettre moins de répétitions »), ce qui crée une distorsion entre l'attendu des lecteurs (supprimer une des deux occurrences de *chocolat*) et la compréhension du commentaire par le scripteur (qui, dans sa réécriture, pronominalise un nom propre). L'absence d'identification du lieu de la répétition a donc suscité une confusion sur son objet, d'une part, et enclenché, d'autre part, un processus classique de pronominalisation, souvent identifié comme régulateur desdites répétitions.

D'autres corrections, finalement supprimées (barrées, et donc néanmoins visibles), sur un verbe rédigé au passé simple et sur la conjugaison semblent inciter le scripteur à modifier son système verbal et à remplacer l'ensemble des combinaisons plus-que-parfait/passé simple par une alternance présent/passé composé. On peut faire l'hypothèse – prudente – que la mise en évidence par les correcteurs d'un doute sur la conjugaison, et plus particulièrement la terminaison des passés simples, a pu avoir un impact sur la confiance du scripteur ou sur sa décision de modifier son système verbal pour aller vers quelque chose de plus commun dans le genre concerné.

Gains et pertes entre les différentes phases du processus

En analysant la discussion entre correcteurs, leurs traces et les réponses données par le scripteur dans sa réécriture, on peut identifier la façon dont le processus engendre des gains et des pertes d'information.

D'une part, la discussion permet une régulation informelle des connaissances entre les membres du sous-groupe, et donc de réaliser des sauts qualitatifs (Rouiller et Lehraus, dir., 2008), aussi bien pour ce qui concerne les savoirs grammaticaux, lexicaux, orthographiques que pour les connaissances liées à la forme du texte et à son contenu. D'autre part, on observe, essentiellement dans la phase de discussion, l'expression d'opinions de lecteurs, dont le caractère nuancé est quelque peu effacé dans les commentaires écrits (qui se présentent comme apparemment partagés par l'ensemble du groupe). Ces « ébauches » de débats sont néanmoins intéressantes dans ce qu'elles traitent de questions essentielles. Par exemple, le groupe s'interroge sur la nécessité de mettre des commentaires négatifs dans la partie « critique » du texte. D'un côté, la dimension critique semble les imposer, d'un autre, s'il s'agit de convaincre un lecteur de lire le livre dont question, il semble maladroit de pointer ses défauts. En définitive, c'est la loi du genre qui s'impose (mettre en avant aussi les aspects négatifs du texte), mais rien ne laisse supposer que le point ait pu faire débat. De la même manière, la discussion sur la « notation » donnée au livre et qui porte sur le fait que la note doit être globale ou ventilée entraîne des désaccords dans le

groupe, puisque certains estiment cette note trop peu explicite alors que d'autres signalent avoir fait de même dans leur propre texte. En définitive, le commentaire rendu pour ce point (« Précision ») entraîne la suppression pure et simple de ladite note dans la version réécrite, qui tend à confirmer l'indécision des élèves sur cette question de notation (pourtant présente dans les textes d'auteurs présentés en exemple préalablement à l'écriture).

Enfin, il apparaît clairement que chaque conseil laissé par les correcteurs au scripteur est bel et bien traité par ce dernier en vue d'améliorer son texte. Ce traitement des commentaires est d'emblée critique, puisque Clara ne se contente pas d'encoder des corrections locales ou d'adhérer aux demandes du groupe (en témoignent par défaut les erreurs d'appréciations sur l'objet des répétitions) et raisonner puisque le texte de Clara bouge bien au-delà d'un simple toilettage.

Nous nous sommes dès lors demandé si la posture de correcteur du texte d'autrui, et si les éléments discutés dans le groupe avaient eu également un impact visible sur les réécritures personnelles des membres du groupe, autrement dit, s'ils avaient transféré les observations et discussions élaborées à partir du texte d'autrui sur leur propre texte, indépendamment et au-delà de la relecture critique qui en avait été faite par d'autres.

Effets dans la réécriture des évaluateurs

Nous avons analysé le texte de Yuna (l'élève qui a pris note) et cherché à voir si les aspects discutés autour du texte de Clara ont été réinvestis dans sa propre réécriture. Le tableau 2 reprend les aspects discutés par le groupe de Yuna (colonne 1), l'état de cet aspect dans son texte avant la réécriture (colonne 2), et ce qu'il en est dans la version suivante (colonne 3). Nous avons également identifié, dans la dernière colonne, si la modification pouvait avoir été suggérée par les correcteurs du texte de Yuna ou si elle intervenait indépendamment de leurs commentaires (en gras dans le tableau).

Éléments de discussion présents dans le groupe de Yuna	Version de Yuna avant la relecture collaborative	Version de Yuna après la relecture collaborative
Répétitions	/	/
Sous-titres	Pas de sous-titres	Les sous-titres « <i>le résumé</i> » et « <i>mon avis</i> » ont été ajoutés. → conseil formulé par le groupe qui a relu Yuna.
Références du livre (auteur, collection, etc.)	Nom de l'auteur indiqué	Ajout de l'édition sous celui de l'auteur. → pas repris dans les commentaires reçus.
Détails sur les personnages	Le personnage principal est décrit.	Pas de modification.
Avis personnel sur l'ouvrage	Présence de la phrase « c'est une chouette BD ».	Modification « Je trouve que cette B.D. est super chouette. Si vous la lisez, vous allez beaucoup rire ». → pas repris dans les commentaires reçus.
La question d'une note pour l'ouvrage	Pas de note mais des étoiles attribuées.	Pas de modification.
Points négatifs de l'ouvrage	Pas de point négatif signalé.	Pas de modification.
Séparation pour montrer les paragraphes	Beaucoup d'alinéas dans le texte, parfois entre deux morceaux qui doivent être ensemble.	Modification : séparations pour montrer les différentes parties. Les parties qui devaient être rapprochées le sont. → pas dans les commentaires des autres.

Tableau 2 : Travail de réécriture du texte (Yuna) à la suite de la relecture collaborative.

À la lecture du tableau, on observe que Yuna aménage sa version en fonction d'éléments extérieurs à ceux mentionnés explicitement par ses propres correcteurs. Ces modifications ont été discutées dans son propre groupe de correcteurs, alors qu'il s'agissait de commenter le texte de Clara. On voit donc que certains aspects discutés en posture de relecteur sont réinvestis, alors même que l'élève reprend sa posture de scripteur au profit de son propre texte.

Conclusion et perspectives

L'analyse de cas menée montre l'intérêt d'exploiter la relecture collaborative comme outil d'évaluation formative (Allal et Mottier Lopez 2005) et d'amélioration des écrits intermédiaires des élèves. Loin d'être antinomique, la double posture de relecteur d'autrui et scripteur, sur une tâche similaire, assure un double gain aux bénéficiaires du processus : la phase de collaboration assure une médiation des connaissances globales et locales, mais également un débat interprétatif sur les attendus du genre et la perception des différents lecteurs/scripteurs à la tâche. Plus encore, le travail sur les textes d'autrui autorise un transfert sur son propre texte, de sorte que c'est bien une double relecture qui est effectuée lors de ce moment de révision (relecture par autrui, relecture par soi-même sur la base de la relecture collaborative des textes d'autrui). On observe, dans le travail de réécriture, les traces de cette imbrication des rôles de relecteur et de scripteur, tant il apparaît que les auteurs font bouger leurs textes au-delà des commentaires qu'ils ont reçus, puisqu'ils y intègrent les résultats de leur propre travail de relecture sur autrui.

Il est, certes, évident que de tels dispositifs soient tributaires d'une accommodation de la part des élèves au travail de groupe, à l'organisation du temps et des rôles, à une formation progressive au rôle de commentateur et aux types de commentaires à envisager selon des grilles critériées d'observation en lien avec le genre de texte travaillé, comme le montre G. Turco (1994) ; et donc à la prise en compte des principes de la pédagogie coopérative (Galand *et al.* 2008). Mais il apparaît également que ce travail de formation au commentaire soit particulièrement pertinent, dans la mesure où les relectures collaboratives produisent leurs effets sur les correcteurs d'un moment, qui sont aussi les scripteurs du moment suivant.

Stéphane COLOGNESI & Catherine DESCHEPPER

Références bibliographiques

- ALLAL, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In OECF (éd.), *Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris : OECD-CERI Publication.

- BALLENGHIEN, M.-A., RUELLAN, F., BRASSART, D.-G. & REUTER, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? *Repères*, 10, 115-129.
- BOSTOCK, S. (2000). Student peer assessment. Keele university. *Learning Technology*, en ligne : <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32570036/Student_peer_assessment_->>.
- BOUD, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and evaluation in higher education*, 14, 20-30.
- BOURDIN, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. In M. Fayol (dir.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris : Hermès, coll. « Science Publications ».
- BUCHS, C., DARNON, C., QUIAMZADE, A., MUGNY, G. & BUTERA, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-205.
- COLOGNESI, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat de l'université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian journal of education*, 41(1), 514-540.
- COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Éducation & Formation*, vol. e-307-02, 7-25.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- GALAND, B., BOURGEOIS, E., FRENAY, M. & BENTEIN, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y. Rouiller & K. Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- JOLIBERT, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se Construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from « Case study research in education »*. San Francisco : Jossey-Bass.
- NIWESE, M. & BAZILE, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, 161-162, en ligne <<http://pratiques.revues.org/2063>>.
- OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'homme*, XXXVIII(2), 191-206.
- ROUILLER, Y. & LEHRAUS, K. (dir.) (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- ROY, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- TURCO, G. (1994). Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1. *Repères*, 10, 95-113.

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In OECF (Ed.), *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (241-264). Paris : OECD-CERI Publication.
- Ballenghien, M.-A., Ruellan, F., Brassart, D.-G., & Reuter, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ? *Repères*, (10), 115–129.
- Bostock, S. (2000). Student Peer Assessment. Keele University, *Learning Technology*. Repéré à : https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32570036/Student_peer_assessment_-
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris : Hermès Science Publications.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105–205. doi: 10.4000/rfp.1013
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Thèse de doctorat). Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, (e-307-02), 7–25.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9–22.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jolibert, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique: PUN.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education"*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, (161-162). Repéré à <http://pratiques.revues.org/2063>
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII(2), 191–206.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (dir.) (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Turco, G. (1994). Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés chez des élèves de CM1. *Repères*, 10, 95-113.