Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs

Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs ou outiller les élèves à formuler des *feedback* efficaces pour réécrire

Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain,
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP –
Place Cardinal Mercier 10 bte L3.05.01
1348 Louvain-la-Neuve
stephane.colognesi@uclouvain.be
catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

RÉSUMÉ. La visée de cette communication est de rendre compte des effets d'un étayage spécifique destiné à permettre aux élèves de 5è et 6è primaire de porter un jugement critique sur les textes d'autrui - et conséquemment sur leur propre texte - en rédigeant des commentaires utiles à la réécriture et au développement de la posture d'auteur de chacun. Concrètement, nous avons mobilisé deux classes dans lesquelles le dispositif Itinéraires (Colognesi, 2015) a été proposé dans son ensemble. Dans la première, classe contrôle, nous avons laissé les élèves organiser et gérer par eux-mêmes les temps d'interactions en sous-groupe. Dans la seconde, classe expérimentale, nous avons inclus ladite séquence. Notre question de recherche étant de savoir ce que l'activité proposée peut apporter comme plus value par rapport à une gestion autonome du temps d'échange et de rédaction de feedback sur les textes. Une analyse quantitative et qualitative a été menée, sur la base d'une grille permettant d'identifier les progrès – ou non – des élèves des deux classes dans les différentes dimensions de la compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Lord, 2009) et en exploitant les interactions vécues dans les deux groupes et les traces laissées à destinations des pairs. Nous terminons par des perspectives en termes de recherche et d'implications pratiques.

MOTS-CLÉS : interactions – feedback – production d'écrits – relecture critique

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Amener les élèves à écrire des textes n'est pas chose aisée pour les enseignants. Les temps de productions semblent longs, complexes à corriger, et les savoirs enseignés ne sont pas toujours transférés dans les écrits (Tisset & Léon, 1992 ; Bucheton, 2014). Du côté des élèves, les séances d'écriture semblent également difficiles à gérer. Certains sont pris de panique dès qu'il s'agit d'entrer en écriture, découragés par les expériences antérieures. Ils n'ont dès lors que peu ou pas de motivation à élaborer de l'écrit. D'autres, qui produisent dès qu'on leur propose un incitant, restent perplexes quant aux *feedback*[1] reçus au moment de la correction. A tout le moins, l'élève reçoit une note, sans trop comprendre à quoi elle peut correspondre, ou une grille avec des indicateurs. Si, comme le signalent Gagnon, Monnier et Dolz (2014, p. 3), les grilles « constituent une aide non seulement pour fixer le seuil de réussite, mais également pour communiquer le résultat à l'élève », on constate néanmoins que, dans certaines classes, les critères sont trop complexes tant dans le libellé des notions que dans la longueur des informations qui y sont contenues. Comment, dans ce contexte, oser écrire et s'améliorer en écriture ?

Nous avons mis au point un dispositif d'écriture, que nous avons appelé Itinéraires (Colognesi, 2015), dans lequel les scripteurs sont amenés à interagir et à rédiger des commentaires permettant aux pairs-auteurs d'améliorer leurs productions (dans une optique d'aide pour les autres, et de transfert des aspects discutés pour soi). Ainsi, les pairs, dans la dimension sociale et collaborative qu'ils apportent, deviennent un levier motivationnel et régulatif.

Nous avons alors confirmé que les élèves, lorsqu'ils doivent se mettre dans la peau de lecteurs critiques, n'ont pas les outils et les stratégies nécessaires pour fournir un *feedback* efficace. Généralement, lors de leurs premières tentatives de discussions et de rédaction de commentaires dans les textes des camarades, ils ne savent pas comment s'organiser, de quoi discuter et au mieux, réagissent à l'instar de leur enseignant en "corrigeant" (bien souvent en rouge) l'orthographe.

La visée de cet article est de rendre compte des effets d'une séquence didactique développée pour permettre aux élèves de porter un jugement critique sur les textes d'autrui - et conséquemment sur leur propre texte - en rédigeant des commentaires utiles à la réécriture et au développement de la posture d'auteur de chacun.

1. Cadre théorique de référence

Les fondements théoriques déployés dans le cadre de cet article sont en lien direct avec la proposition didactique qui y est émise. Dès lors, dans le premier point, nous définissons ce que nous entendons par compétence scripturale, puisque c'est celle-ci que nous tentons de faire évoluer. Dans le second point, nous envisageons la question des étayages, étant entendu que la séquence analysée ici s'inscrit dans un processus d'écriture long et vient en soutien à la réécriture. Dans un troisième temps, nous considérons la dimension sociale et collaborative, au coeur de notre proposition didactique.

1.1. La compétence scripturale

Dabène (1993, p. 26) parle de l'écriture comme étant « le résultat d'une action langagière constituant une unité de communication scripturale où l'on ne peut dissocier le résultat du processus de production ». Dans ces conditions, l'activité d'écriture inclut trois pôles principaux : le sujet scripteur, le processus d'écriture et le produit de cette activité. Reuter (2002, p. 58) complète cette définition en précisant que l'écriture est « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré ».

Ainsi, dès lors qu'il écrit, le scripteur active sa compétence scripturale, définie par Dabène (1991) et Legendre (2005, p. 257) comme étant « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité dans le processus d'écriture et permettant l'exercice d'une activité langagière ».

---

[1] A l'instar de Mottier Lopez (2015), nous utilisons davantage le terme *feedback* plutôt que rétroaction eu égard à son utilisation dans une large revue de la littérature. Le feedback peut porter « sur différentes dimensions de l'activité de l'élève, dont la réussite de la tâche, la façon de la réaliser, les démarches d'autorégulation pour y parvenir, les qualités personnelles de l'élèves (Mottier Lopez, 2015, p.60 se basant sur la méta-analyse de Hattie & Timperley, 2007).

Le Tableau 1 détaille ces trois pôles, qui co-existent en précisant, pour les pôles relatifs aux savoirs, les aspects du texte qui sont travaillés, ainsi que les niveaux du texte qui sont activés, étant entendu, comme le rappelle Bourdin (2002) qu'écrire ne se fait pas en une fois, et que « la production écrite est une activité complexe qui implique de multiples niveaux de traitements ».

<table>
<tr><td rowspan="5">Le savoir et savoir-faire textuel</td><td>Aspects socio-pragmatiques (visée illocutoire, questions de lisibilité, etc.)</td><td>Niveau 1 : visée illocutoire – situation de communication</td></tr>
<tr><td>Aspects encyclopédiques (mondes rapportés)</td><td>Niveau 2 : élaborer des significations</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspects génériques et textuels (organisation en fonction du genre, reprise de l’information, etc.)</td><td>Niveau 3 : organisation générale du texte</td></tr>
<tr><td>Niveau 4 : cohérence entre phrases et groupes de phrases</td></tr>
<tr><td>Aspects linguistiques (lexique, morphologie, syntaxe phrastique et textuelle, etc.)</td><td>Niveau 5 : unités lexicales et morpho-syntaxiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Le savoir-graphier – savoirs sémio-tiques</td><td>Aspects graphiques : relations entre les graphèmes et les phonèmes</td><td>Niveau 6 : aspects orthographiques</td></tr>
<tr><td>Aspects matériels - sémiotiques : outils, tracés des lettres…</td><td>Niveau 7 : le non verbal</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Les représentations et le rapport à l’écriture</td><td colspan="2">Dimension affective (investissement de l’écriture)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dimension axiologique (opinions et attitudes vis-à-vis de l’écriture)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dimension conceptuelle / idéelle (conception de l’écriture et de son apprentissage)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dimension praxéologique (liens entre le sujet et l’écriture)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dimension métascripturale (verbalisation de sa pratique d’écriture)</td></tr>
</table>

Tableau 1. *Les composantes de la compétence scripturale et les niveaux du texte afférents (Colognesi & Lucchini, 2016)*

Au regard de ce tableau, on perçoit toute la complexité de l’activité d’écriture. Elle nécessite donc un accompagnement, soutenu notamment par l’enseignant via des étayages.

1.2. La question des étayages

Tous les travaux dans le domaine s'accordent à dire qu'écrire est une situation complexe, qui nécessite d'être accompagné pour surmonter les obstacles rencontrés. Cette « construction interactive » se caractérise par des démarches d'étayage, mises au point par Bruner (1996) suite aux travaux de Vygotsky (1934) liés au concept de zone proximale de développement. Comme le dit Barth (1993, p. 165) « la métaphore de l’*étayage* convient bien pour décrire cette **forme de médiation** qui, de façon passagère, **soutient la construction** aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide ».

L’étayage s’inscrit donc dans les compétences professionnelles de l’enseignant. A cet effet, Bucheton (2009) a déterminé trois types fonctions que peuvent prendre les étayages :

- les fonctions de soutien où « le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage – focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations) » (Bucheton, 2009, p. 271) ;
- les fonctions d’approfondissement où un focus est placé par l'enseignant sur un aspect de la démarche et/ou des productions d’un élève pour l’amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation-explication) ;
- les fonctions de contrôle où l’enseignant s’assure de la justesse des réponses des élèves, les valide.

Au delà de l’enseignant et des étayages spécifiques qu’il peut apporter pour soutenir l’écrivant dans la tâche complexe de production d’écrit, les pairs peuvent également constituer un appui essentiel, par les interactions sur et pour les textes.

1.3. La dimension sociale

Les néo-piagétiens (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979, par exemples) ont montré dans plusieurs recherches que « les enfants confrontés à des tâches de résolution de problèmes (...) apprennent plus vite et de façon plus durable lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir avec des pairs dans le processus d'apprentissage » (Bourgeois, 2006, p. 32). Dans ces conditions, on apprend mieux à plusieurs, comme l'explique largement la note de synthèse de Buchs, Darnon, Quiamzade Mugny & Butera (2008). Vygostky (1997, p. 271) met d'ailleurs en évidence que « la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle ».

Dans cette perspective, l'apprentissage coopératif apparaît comme une voie d'accès au développement des connaissances avec une double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre (Rouiller Barbey & Lehraus, 2003) et se fonde sur les cinq principes du *cooperative learning* (Johnson, Johnson et Holubec, 1994) : 1) une interdépendance positive entre les membres des groupes, puisque, selon Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden (1996), l'optique du groupe est une réussite collective de la tâche générant des apprentissages individuels ; 2) la responsabilisation individuelle et collective face à la tâche; 3) le développement systématique d'habiletés de coopération; 4) la promotion d'interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints; 5) une réflexion critique sur les processus à l'œuvre dans les groupes.

Dès lors, les élèves travaillent ensemble autour d'une tâche commune, orientée vers un même objectif (Baudrit, 2005) en se soutenant mutuellement via des pratiques d'entraide et de partage, en étant à l'écoute les uns des autres, en connaissant et reconnaissant leurs besoins respectifs (Gillies & Ashman, 1996). C'est donc en collaborant avec la volonté et le besoin d'entraide mutuelle que l'on peut optimaliser les chances d'apprentissage. A cet effet, Brown et Campione (1995) mettent en évidence dans leur étude que des élèves qui collaborent autour d'une tâche complexe à résoudre peuvent acquérir non seulement des connaissances déclaratives, mais aussi des stratégies de compréhension et de raisonnement (pensée par analogie, inférences, argumentation, …).

Dans cette logique, les interactions entre pairs se positionnent comme un élément clé de la construction des savoirs. Mais ce n'est pas parce qu'on regroupe les élèves autour d'une problématique qu'il y a d'office un saut qualitatif qui s'opère (Johsua & Dupin, 1993). En effet, le travail en collaboration comme lieu d'élaboration de nouvelles conduites cognitives et sociales nécessite comme clé de voûte un conflit socio-cognitif, point de départ du développement des connaissances communément construites. Il s'agit d'un processus impliquant un double déséquilibre : interpersonnel – lorsqu'il y a opposition entre deux sujets – et intrapersonnel – quand un sujet remet en cause ses propres représentations.

Ainsi, les interactions sociales peuvent générer des progrès cognitifs plus importants que si les personnes réalisent une tâche seules. C'est « l'hypothèse fondamentale de la théorie du conflit socio-cognitif : cet effet structurant du conflit cognitif est accru lorsqu'il s'inscrit dans une relation sociale, ou, en d'autres termes, lorsqu'il se double d'un conflit social » (Bourgois & Nizet, 1999, p. 158). Dès lors, proposer aux élèves de partager leurs résolutions peut apporter trois adjuvants que le travail seul ne permet pas.

Premièrement, le fait de confronter à plusieurs permet de prendre conscience de l'existence d'une part d'autres réponses, et, d'autre part, de stratégies possibles pour y arriver (Doise & Mugny, 1997). Cette prise de conscience est « indispensable à la décentration » (Buchs & al., 2008, p. 111).

Deuxièmement, échanger ensemble les points de vue permet à chaque participant de l'interaction de bénéficier d'informations nouvelles dont il « n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 160). Ces informations peuvent être mobilisées par l'individu pour « construire de nouveaux instruments cognitifs » (Buchs & al., 2008, p. 111).

Troisièmement, le fait de devoir se mettre ensemble engage les partenaires dans la recherche d'une solution : c'est l'enjeu social. Comme le rappellent Bourgeois et Nizet (1999, p. 160), « les conflits que les partenaires ont à résoudre, (...) ne sont pas purement cognitifs, ils sont avant tout de nature sociale et dans cette mesure, les partenaires seront plus activement engagés dans la recherche d'une solution. (...). » Les régulations cognitives font ainsi naître le besoin entre les partenaires d'établir une relation spécifique d'entente. Buchs et al. (2008, p. 111) expliquent que finalement c'est cette volonté de se mettre d'accord qui amène les individus à « coordonner leurs actions et leurs idées ».

Eu égard à ces trois éléments, nous pouvons signaler que favoriser les interactions entre pairs amène des bénéfices et des éléments favorables à condition que la régulation du conflit se fasse de manière socio-cognitive, c'est-à-dire « lorsque celui-ci est résolu par un travail de réorganisation cognitive – et donc d'accommodation

des structures de connaissances mobilisées – chez les partenaires de l'interaction » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 163).

En conclusion, pour la séquence explicitée ici, où le temps de travail tient compte des cinq principes d'Abrami et al. (1996), nous avons privilégié des moments où les élèves sont en interactions autour de tâches communes, afin de développer une communauté d'apprenants qui collaborent et développent ensemble leurs compétences. Ainsi, les élèves verront que « pour rédiger leur texte, ils ne sont pas seuls » (Ruellan, 2005, p. 40).

2. La séquence didactique proprement dite

La séquence explicitée ici s'inscrit, de manière plus large, dans le dispositif Itinéraires (Colognesi, 2015), qui amène les élèves à faire évoluer leur texte avec comme leviers les étayages, les interactions et les médiations métacognitives. Trois semaines sont nécessaires, à raison d'une séance par jour, au déploiement complet du processus d'écriture qui vise à faire écrire un texte descriptif. L'annexe 1 propose une schématisation qui permet de se faire une idée des différentes étapes du dispositif et identifie, via la flèche placée, la séquence de commentaires sur les textes dont il est question ici.

Au niveau de la tâche d'écriture, les élèves sont invités à décrire leur doudou d'enfance (physique et pensées) avec comme intention de permettre à autrui, à la lecture du texte, de reconnaître / retrouver ledit doudou.

Le Tableau 2 donne à voir les différentes étapes par lesquelles les élèves sont passés dans la séquence didactique analysée. Elle intervient après la rédaction d'une deuxième version du texte de chacun et a pour objectif d'outiller les élèves pour qu'ils puissent laisser des commentaires efficaces dans les textes des autres afin de les amener à améliorer leur production, en relecture collaborative (voir annexe 1).

Intention et mise en projet	- Evocation avec les élèves des **différentes étapes** par lesquels ils sont passés pour construire leur production : un temps d'annonce de la tâche, un premier jet, une activité où on a analysé des modèles d'auteurs pour déterminer le format attendu, une réécriture suite à cela; - **Explicitation** par les élèves de l'évolution perçue entre le premier jet et la deuxième version : quelles différences voit-on ? Pourquoi ? Quels sont les éléments qui ont aidé à faire ces modifications ? ; - **Annonce de l'intention** : « nous allons travailler en coopération en commentant les textes des autres. Le but est d'aider chacun à améliorer son écrit. Avant cela, nous allons réfléchir sur comment nous allons faire cela, et sur quoi nous pouvons donner des commentaires aux autres pour qu'ils améliorent leur production. »; - **Lecture individuelle du document élève** « Un texte à commenter » : il s'agit d'un texte d'une élève d'une autre classe (Valéria, 10 ans) à qui on a demandé la même tâche d'écriture. C'est sa deuxième version (mêmes conditions que la classe).
Réalisation de la tâche, seul, puis en sous-groupe	- **Individuellement**, **les élèves commentent** le texte, comme ils veulent. Ceux qui sont bloqués ou qui ne savent pas comment faire sont invités à écrire les questions qu'ils se posent. - Après une dizaine de minutes de réflexion individuelle, **pause métacognitive** : est-ce que ça vous semble simple ? Compliqué ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Comment vous y prenez-vous ? - Elaboration collective d'une **liste d'aspects à prendre en compte pour rédiger des commentaires** (prise de note sur panneau) : de quoi pouvons-nous parler quand on commente un texte ? ; - En duos ou trios, **comparaison des propositions et avancement** ensemble dans la tâche : commenter le texte reçu afin que son auteur puisse l'améliorer. L'outil construit vient en support aux sous-groupes; - Second temps d'arrêt et **élaboration collective d'un référentiel sur le comment faire pour rédiger des commentaires** ; - Poursuite du travail en **sous-groupe;** - **Pause métacognitive**: est-ce que ça leur paraît plus simple qu'au début ? Comment s'y prennent-ils maintenant ? A quoi faut-il être attentif? Quelles sont les stratégies utilisées pour que l'auteur du texte – qui recevra les commentaires par écrit – puisse comprendre ce qui est proposé et s'améliorer ? Et puisse être motivé à le faire?
Confrontation en groupe-classe	- Travail au départ du **texte projeté en grand**. D'abord sur la première partie : titre et premier paragraphe. Les élèves expriment des **retours positifs** à dire : quels sont les aspects qui sont déjà corrects, intéressants (le formation des paragraphes par exemple). Discussion

	avec le groupe de l'intérêt de recevoir aussi des commentaires positifs (valorisation, choses sur lesquelles ont peut compter, sensation de ne pas devoir tout recommencer, …); - Les **améliorations** à suggérer sont envisagées. Pour chaque proposition, un lien est effectué avec le référentiel construit : quel type d'aspect (orthographe, accord, idées, forme du texte etc…) et discussion sur la manière de faire passer ce message afin que l'auteur puisse s'améliorer. L'enseignant écrit lui-même sur le texte agrandi les propositions des élèves, de manière bien visible et claire, en utilisant des couleurs; - Poursuite du travail sur les autres paragraphes du texte.
Structuration et traces	- **Pause métacognitive** (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016) : • comment vous y êtes-vous pris ? • quels sont les éléments qui sont importants à retenir quand on rédige des commentaires pour quelqu'un ? • demain, vous allez rédiger des commentaires pour les autres, quelles stratégies allez-vous garder ? - Les réponses des élèves sont consignées et ajoutées aux deux référents construits durant l'activité - L'activité se termine par la constitution d'une **charte de vie pour l'organisation des discussions** sur les textes dans un climat positif et serein.

Tableau 2. *Synopsis de la séquence "rédiger des commentaires pour autrui"*

3. Questions de méthodologie

Notre question de recherche est de savoir quels sont les effets de l'étayage proposé sur les *feedback* émis par les sous-groupes en discussion. Plus spécifiquement, nous souhaitons regarder :

- quels sont les effets de l'étayage proposé dans les productions des élèves ;
- quelles sont les stratégies que les élèves des deux groupes vont mobiliser pour rédiger des commentaires à autrui ;
- quelle est la nature des commentaires laissés par les sous-groupes des deux classes.

3.1. Echantillon

Nous avons mobilisé deux classes dans lesquelles le dispositif Itinéraires a été proposé dans son ensemble. Dans la première, la séquence déployée *supra* n'a pas été expérimentée, nous avons laissé les élèves organiser et gérer par eux-mêmes les temps d'interactions en sous-groupe et de rédaction de commentaires pour les pairs. Dans la seconde, nous avons inclus notre séquence pour aider à réaliser des commentaires. Le Tableau 3 offre une vue d'ensemble de nos échantillons :

Classe 1 Groupe Contrôle	16 élèves de 10-12 ans	Etablissement 1, en milieu socio-culturel faible	Itinéraire sans la séquence "rédiger des commentaires"
Classe 2 Groupe Expérimental	22 élèves de 10-12 ans	Etablissement 2, en milieu socio-culturel faible	Itinéraire avec la séquence "rédiger des commentaires"

Tableau 3. *Classes mobilisées*

3.2. Une analyse quantitative : mesurer les effets de la séquence dans la réécriture suivante

Pour répondre aux questions qui se situent au niveau des effets du dispositif, qu'ils soient globaux ou locaux en lien avec un étayage spécifique, nous avons construit une grille permettant d'identifier les progrès des élèves. Nous avons réalisé cet outil sur la base de trois grandes catégories de critères : « les premiers relèvent de l'intention de communication, les seconds relèvent du genre et les troisièmes relèvent de la maitrise de la langue » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p.147). A l'intérieur de ces trois catégories, les critères activés renvoient aux différentes composantes de la compétence scripturale relatives aux savoirs, savoir-faire, savoir-graphier et sont structurés selon les sept compétences spécifiques en savoir-écrire déployées dans le document Socles de Compétences (2006).

Mentionnons que, par précaution, pour garder toute objectivité à la tâche de correction, chaque écrit a été corrigé par trois correcteurs pour la première expérimentation et par deux pour la seconde, de manière à objectiver la tâche. La note attribuée *in fine* pour chaque item est la moyenne des points des correcteurs.

Nous avons appliqué aux résultats obtenus un test d'analyse de la variance – ANOVA – afin de comparer les moyennes des différentes réécritures entre elles (et donc des différents items évalués aux différents temps d'écriture). De plus, en conjonction avec l'ANOVA, pour pouvoir comparer toutes les paires de moyennes, nous avons ajouté un test HSD de Tukey-Kramer.

3.3. Une analyse qualitative : les interactions et les commentaires laissés par les élèves

Afin de comprendre les résultats textuels et la progression des élèves, mais aussi pour analyser la manière dont ils se comportent avec d'autres en discutant des productions, les interactions ont été utiles. Elles ont permis d'étayer la manifestation de certains phénomènes.

Pour exploiter ces interactions, les séquences d'apprentissage ont été enregistrées ou/et filmées, puis retranscrites selon les conventions de transcription régissant les corpus de la bande de données VALIBEL. Nous avons ainsi retranscrit tant les dialogues enseignant/enfant en groupe-classe que les interactions en sous-groupes d'élèves qui collaborent.

De plus, nous avons collectionné les différents commentaires émis par les élèves des classes 1 et 2 afin de pouvoir les analyser.

4. Résultats

Pour rappel, l'activité vécue consiste à analyser collectivement un texte écrit par un élève de l'âge des scripteurs et ayant reçu le même incitant à l'écriture. La réflexion issue de cette situation-problème a ainsi amené le groupe-classe à prendre position et à élaborer des stratégies et un référentiel quant au comment (de quelle manière peut-on commenter un texte d'autrui, quels moyens utiliser ?), au quoi (de quoi peut-on parler ?) et aux conditions (quelles habiletés sociales utiliser pour travailler en groupe autour des textes ?).

Premièrement, nous présentons les résultats des trois classes aux premiers jets afin de voir si elles sont statistiquement comparables. Deuxièmement, nous considérons les versions 2 et 3 des textes, étant entendu que dans la classe 1, il y a eu un temps de relecture et de commentaires géré par les élèves; et que dans la classe 2, le temps de commentaires s'est réalisé à l'issue de l'étayage explicité dans le Tableau 2. Troisièmement, nous proposons de mettre le focus sur les commentaires et de montrer les différences relevées entre ce que les élèves ont effectué comme travail de *feedback* dans la classe 1 (commentaires en sous-groupe sans l'étayage) et dans la classe 2 (commentaires en sous-groupe à l'issue de l'étayage).

4.1. Comparaison des résultats des deux classes au premier jet

Les premiers résultats que nous présentons, via le Tableau 4, indiquent les moyennes obtenues par les élèves à la rédaction du premier jet. Nous pouvons ainsi contraster les deux classes au temps 1, rédaction du premier jet, point de départ du processus d'écriture.

Ainsi, quand on compare les deux groupes au temps 1 (l'écriture du premier jet), l'analyse révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre eux. Dès lors, nous pouvons dire que les deux groupes d'élèves ont des performances comparables - au début du processus.

Moyennes	Intention de communication est respectée /4	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /7	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté /3	Utilisation de comparaisons /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /10	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /50	La calligraphie est soignée, lisible /6	Longueur du texte en fonction de la consigne /1
Classe 1	2 (0,89)	2,87 (1,09)	2,37 (1,54)	0,37 (0,50)	0,81 (0,40)	0,18 (0,40)	1,25 (0,44)	2,67 (0,25)	4,19 (0,29)	7,78 (0,12)	35 (3,5)	3,19 (0,98)	0,06 (0,25)
Classe 2	2,3 (0,78)	3,77 (1,44)	1,27 (1,38)	1 (1,02)	0,90 (0,75)	0,18 (0,40)	0,72 (0,82)	5,6 (0,33)	7,28 (3,40)	9,25 (1,47)	34,77 (12,6)	1,36 (1,46)	0,13 (0,35)

Tableau 4. *Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux classes aux variables observées selon le temps d'écriture 1 ; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001*

4.2. Comparaison des résultats des deux classes et effets de l'étayage proposé

Le tableau suivant propose une comparaison des résultats des élèves de chaque classe pour la seconde et la troisième version de leur production, moment entourant l'étape de discussions sur les textes de pairs et d'élaboration de commentaires pour les aider à réécrire.

Moyennes		Intention de communication est respectée /4	Idées pertinentes, et en lien avec la situation de départ /7	Organisation générale du texte /6	Utilisation d'anaphores pour éviter les répétitions /3	Utilisation du lexique, du vocabulaire adapté /3	Utilisation de comparaisons /3	Utilisation d'adjectifs /3	Construction des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes /10	Accords et marque du pluriel (noms, adjectifs) /10	Accord des verbes /10	Orthographe /50	La calligraphie est soignée, lisible /6	Longueur du texte en fonction de la consigne /1
Classe 1	2ème version	2,5 (0,52)	3,25 (0,93)	5,56 (0,51)	0,56 (0,51)	1 (0,51)	0,62 (0,95)	1,50 (0,81)	2,75 (0,25)	5,43 (0,23)	7,83 (0,15)	38,5 (4,55)	3,19 (0,91)	0,25 (0,44)
	3ème version	2,81 (0,40)	4,31 (1,08)	5,81 (0,40)	0,93 (0,25)	1,81 (0,40)	2 (0,73)	2,12 (0,80)	4,72 (0,23)	7,01 (0,22)	8,38 (0,12)	42,1 (3,5)	3,37 (0,95)	0,56 (0,51)
	F (5, 90)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Classe 2	2ème version[2]	2,40 (0,79)	4,13 (1,20)	4,59 (1,66)	1 (0,69)	1,09 (0,42)	0,65 (0,70)	0,68 (0,77)	5,83 (0,26)	7,58 (3,03)	6,95 (2,17)	37,40 (9,79)	1,86 (1,12)	0,31 (0,42)
	3ème version	3,18 (1,13)	4,36 (1,61)	4,72 (1,87)	1,09 (0,92)	1,36 (0,58)	1,92 (1,10)	1,72 (0,93)	6,19 (0,29)	8,63 (2,27)	7,92 (3,43)	40,95 (13,95)	2,09 (1,65)	0,70 (0,42)
	F (4, 105)	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**

Tableau 5. *Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux classes aux variables observées selon le temps d'écriture 2 et 3; * : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001*

[2] Notons que si on compare certains résultats (phrases, verbes) ils sont moins bons qu'au premier jet. Nous expliquons cela par l'ajout de nombreuses phrases, et par le fait que les élèves, au deuxième jet, se sont intéressés aux idées à ajouter plutôt qu'à la grammaire. De plus, au niveau des verbes, on trouve dans le premier jet beaucoup d'occurences de "être" et "avoir" utilisés, au présent, pour décrire. Les élèves ont donc des résultats très satisfaisants sur la base de ces deux verbes connus. Par contre, dans la deuxième version, l'apparition d'une variété d'autres verbes (sous l'influence des modèles lus et des différents paragraphes insérés), a apporté son lot de verbes irréguliers à écrire et a provoqué une diminution significative des résultats.

En observant les résultats, on remarque pour les deux groupes une évolution entre les deux versions, pour tous les items. Avoir discuté des textes des autres et mis en exergue les difficultés semble donc avoir eu un impact bénéfique dans les deux classes sur la réécriture suivante.

Pour la classe 1, qui n'a pas vécu le dispositif « expérimental » et a commenté les textes librement, même si l'ensemble des résultats évoluent sensiblement, seule une évolution significative est présente pour les items relatifs au vocabulaire (lexique et utilisation des comparaisons).

En ce qui concerne la classe 2, qui a vécu ledit dispositif, les résultats nous semblent intéressants dans ce sens qu'ils corroborent à mettre de l'avant l'évolution de la posture d'auteur de chacun. En effet, nous constatons tout d'abord un pic de progression significatif pour l'item relatif à l'intention de communication : qui suis-je en tant qu'auteur, à qui je m'adresse, dans quel but, … Les discussions et les commentaires laissés ont donc permis aux élèves, si on se fie aux résultats, de progresser dans cet aspect discursif et d'être au plus près de la situation de production, et donc de s'installer, comme auteur, dans la visée communicative souhaitée.

Ensuite, deux évolutions significatives se situent au niveau de l'utilisation des comparaisons (comme la classe 1) et des adjectifs. Là encore, puisqu'il s'agissait d'écrire un portrait, on perçoit que les scripteurs ont placé dans leur texte, à l'issue et grâce aux feedback, des termes adéquats renvoyant au genre de texte à produire.

Enfin, on note aussi une avancée significative pour l'item « longueur du texte ». Ce dernier aspect nous semble également renvoyer aux visées poursuivies par notre proposition didactique. En effet, nous pourrions en déduire qu'en recevant des commentaires positifs et valorisant sur leurs productions, les élèves ont été portés à faire fructifier leur texte et à écrire davantage, puisqu'ils ont reçu de la satisfaction suite à la lecture de leurs propos.

Mentionnons encore qu'il nous semble « normal » de ne pas obtenir d'emblée des résultats significatifs dans beaucoup plus d'items que ceux développés, tant dans la classe 1 que la 2. En effet, c'était la première fois que ces groupes étaient confrontés à analyser et discuter de textes d'autrui. Les résultats (Colognesi, 2015 ; Colognesi & Lucchini, soumis) des versions suivantes, notamment celle qui suit la deuxième édition des commentaires sont, eux, très probants. Preuve que les élèves acquièrent, petit à petit, les habilités nécessaires pour discuter des textes ; avec, dans la classe 2 une mise au travail immédiate et plus d'assurance quant il s'agit d'aider les pairs via des commentaires écrits. C'est l'objet du point suivant.

4.3. Comparaison des stratégies utilisées pour formuler des commentaires dans la classe 1 et 2

4.3.1. Classe 1 : difficultés à consigner les débats dans les textes des pairs

Dans la classe 1, à la lecture des retranscriptions, le seul élément commun qui transparaît dans les discussions de tous les sous-groupes est le débat sur les phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes. Nous entendons par phrase sémantiquement et syntaxiquement correctes des propositions acceptables au regard de la situation de communication définie en classe (ceci pour aller au-delà de la notion de phrase graphique majuscule/point). Les phrases syntaxiquement correctes sont des phrases réglées par la grammaire, indépendamment du sens. Ce sont donc la structure, les relations entre les mots et groupes, leurs accords qui sont pris en considération. Les phrases sémantiquement correctes sont, quant à elles, des phrases porteuses de sens, intelligibles dans la mesure où le contenu du message peut être compris.

Dans ce cadre, les élèves s'attachent à relire les phrases, à discuter d'aménagements de la structure syntaxique... On assiste à des conflits socio-cognitifs intéressants tels que ceux proposés dans la Figure 1 :

TUBJU	ils ont tout le temps mis des points et des virgules
TUBCO	oui mais ça c'est normal / non
TUBJU	non c'est pas normal / il y en a qui écrivent leurs phrases sans virgule
TUBCO	oui mais c'est pas bon // là c'est une question / il doit mettre un point d'interrogation
(…)	
TUBBR1	il doit mettre plus de ponctuation / on ne peut pas lui dire que c'est bien / il n'a mis qu'un point / c'est pas assez hein
TUBVA1	oui c'est vrai
TUBLI1	fais une ligne quand il peut mettre un point
TUBVA1	il doit mettre plus de ponctuation / là il a pas mis de point alors qu'il commence une nouvelle phrase / et il n'a aucune virgule
(…)	
TUBGA1	il écrit / mon doudou est gros aussi orange / ça ne va pas
TUBNO2	ajoute un et/ou il peut faire deux phrases

Figure 1. *Verbatim : autour des signes de ponctuation et des phrases*

Néanmoins, si les élèves élaborent beaucoup de discussions intéressantes, ils ne savent pas nécessairement retranscrire le fruit du débat dans les textes, dès lors plusieurs informations se retrouvent ainsi envisagées mais pas consignées par écrit à destination de l'auteur. Ainsi, les verbatims rendent compte de l'écart entre ce qui est discuté et du geste appliqué pour le signaler. La Figure 2 est un exemple de cet écart entre ce qui est discuté (le lexique en l'occurrence, avec des pistes de régulation évoquée) et ce qui est transcrit dans le texte de l'auteur (le sous-groupe décide d'entourer le mot et de noter "pourquoi" à côté, ce qui laisse peu de retour sur ce qui a été discuté et n'amène pas de piste).

TUBVA	hagard / ça veut dire quoi
TUBRO1	au dictionnaire ils disent égaré, qui a l'air hébété pour hagard // un air effrayé et perdu
TUBNO1	ça a du sens ça / j'pense pas / mon doudou était hagard /il aurait du mettre perdu / il a certainement voulu dire égaré alors mais égaré au sens perdu / pas dans le sens effrayé // pourquoi son doudou serait effrayé / surtout au début du texte / il est perdu quelque part ça / c'est possible
TUBVA	t'as raison / il a voulu dire perdu
TUBRO1	on entoure / on lui demande pourquoi
TUBNO1	oui

Figure 2. *Verbatim : écart entre la discussion et les traces laissées dans le texte*

Lorsqu'ils ont reçu leur texte, les auteurs étaient d'ailleurs déçus du peu de retours proposés. Les réactions dans les textes sont essentiellement des annotations, pas de détermination de ce qui est bien, de ce qui plait au lecteur, de ce qui peut être gardé, peu de rétroaction au-delà des aspects phrastiques et orthographiques. Cet aspect a été régulé grâce à une discussion suite aux réactions des élèves à l'issue des retours reçus. Ainsi, au second moment de commentaires, les relecteurs ont inscrit des notes au coeur des textes d'autrui, à l'instar de leur enseignant, comme en rend compte la Figure 3. Si on y constate la mise en évidence de difficultés syntaxiques et orthographiques repérées, et aussi des retours sur les anaphores - objet d'apprentissage envisagé lors d'un étayage spécifique (Colognesi & Deschepper, 2013) – il n'y a pas de retour positif et valorisant pour l'auteur. Ce dernier pourra donc ajuster sa production dans les niveaux phrastiques et orthographiques, mais n'a aucune idée des effets que provoque son écrit sur le lecteur.

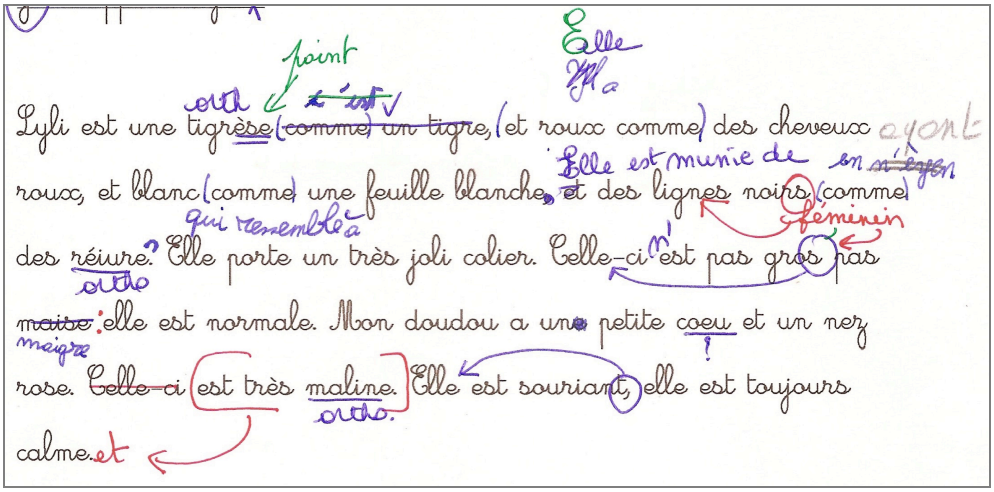


Figure 3. *Classe 1 : Extrait de la 4ème version du texte de TUBLI commenté par les pairs*

4.3.2. Classe 2 : retours positifs sur billets et commentaires pour les différents niveaux du texte

Dans la classe 2, les élèves ont rédigé d'une part des commentaires via des messages « papier » et, d'autre part, on ajouté des conseils dans le texte des partenaires. Cet aspect paraît intéressant dans la mesure où les relecteurs ont ainsi élaboré des messages personnels en dehors des textes, avec des commentaires globaux.

Dans les lignes qui suivent, nous passons en revue dans un premier temps les retours positifs laissés par les lecteurs (c'est l'une des visées de l'étayage) ; et dans un second temps, nous catégorisons les différents commentaires afin de montrer les aspects langagiers qui sont convoqués par les interactants pour aider leurs pairs dans la réécriture suivante.

5.3.2.1. Des retours positifs

Dans la manière de laisser les commentaires, nous remarquons une volonté systématique de proposer du positif à l'auteur. Cette façon de faire n'était pas du tout présente de manière significative dans l'expérimentation précédente, nous pouvons donc l'attribuer à l'étayage spécifique proposé, puisque c'était un des objectifs déclarés.

A lire les commentaires rédigés par les élèves pour leurs pairs, ces éléments positifs sont de deux ordres. Premièrement, on rencontre des valorisations générales qui, certes, n'aident pas trop l'auteur à savoir ce qui est bien de manière spécifique, mais qui permettent d'amener un sentiment de performance, une amélioration du rapport à l'écrit et de la motivation pour continuer. L'élève pourra donc penser que, puisque les autres réagissent positivement à son écrit, il peut aborder la prochaine (ré)écriture d'une manière plus sereine et plus assurée. Voici quelques exemples de ces propos (orthographe non corrigée) :

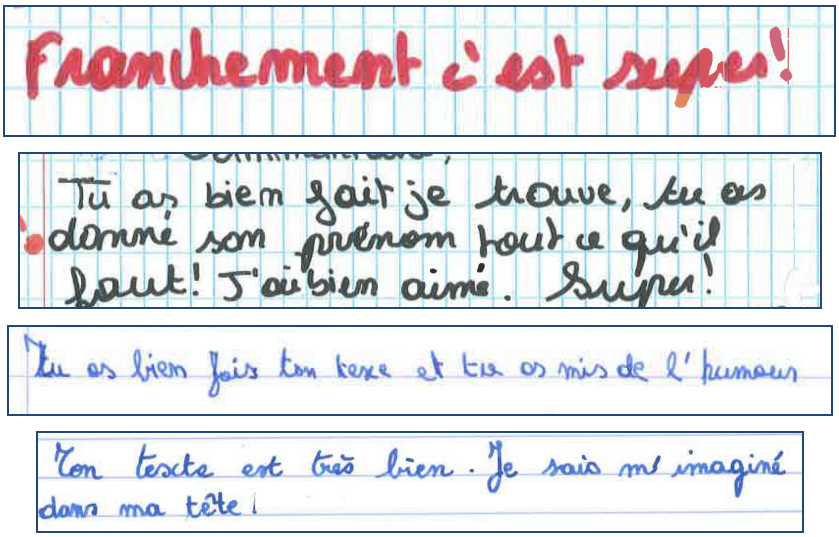


Figure 4. *Classe 2 : Commentaires positifs laissés par les élèves pour leurs pairs*

Deuxièmement, d'autres renforcements sont quant eux très ciblés et permettent de savoir les aspects qu'il est possible de conserver pour se concentrer sur le reste. Les extraits ci-dessous, par exemples, renforcent la situation de communication et les idées véhiculées dans les productions :

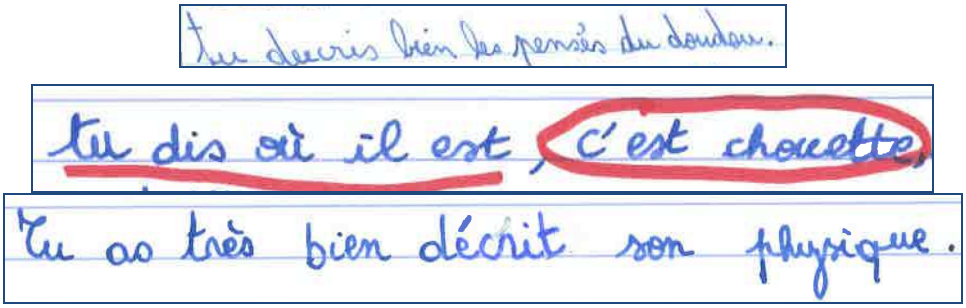


Figure 5. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication et des idées*

D'autres renforcements positifs laissés par les relecteurs font référence aux aspects travaillés dans les étayages spécifiques, tels que les éléments relatifs à l'organisation générale du texte (titre, paragraphes, …) ou aux réseaux anaphoriques, comme l'illustrent les extraits suivants :

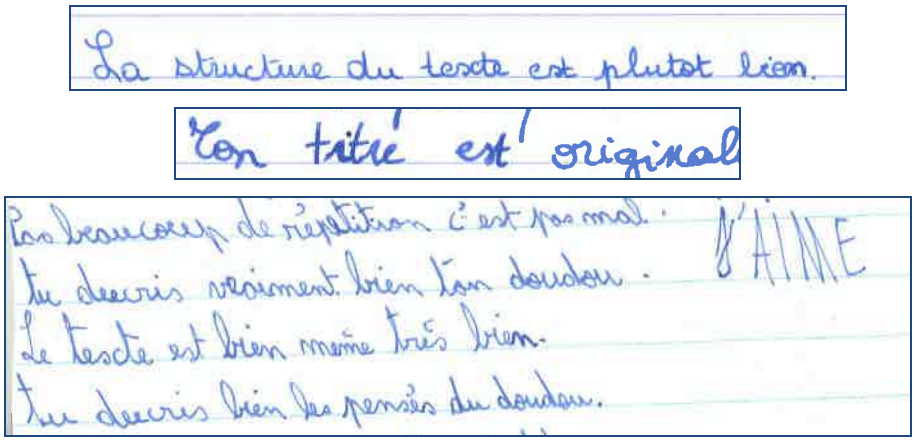


Figure 6. *Classe 2* : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte

D'autres encore, plus rares néanmoins, tournent autour des phrases, du lexique et des aspects non verbaux :

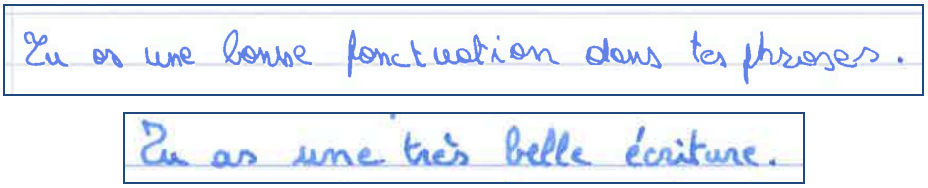


Figure 7. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique, lexical et non verbal*

Au regard de tous ces commentaires, on voit comment les élèves ont pu non seulement amener des retours positifs mais aussi les diversifier à travers les différents niveaux textuels. Et s'ils ne servent pas directement à la réécriture suivante au niveau du contenu des textes, ils sont assurément un gain pour le sentiment de confiance et d'estime de soi en tant qu'auteur.

5.3.2.2. Des *feedback* spécifiques

En analysant les commentaires des élèves, nous remarquons que nous pouvons les répertorier dans les différentes composantes de la compétence scripturale. Au niveau de la quantité et la fréquence des commentaires en fonction de chaque composante, il ressort que ce soit – comme lors de la première expérimentation – dans un premier temps, les commentaires liés aux premiers niveaux du texte qui priment (situation de communication, contenu, format). Ainsi, comme le montrent les extraits suivants, on retrouve des commentaires relatifs :

- à la situation de communication et la tâche d'écriture, faisant des liens avec la tâche d'écriture :

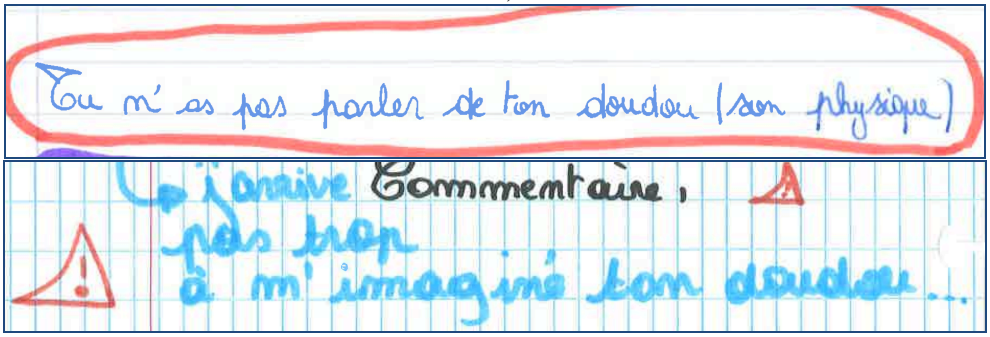


Figure 8. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la situation de communication*

- au sens, aux idées contenues dans les productions. On trouve ainsi des relecteurs qui posent un avis sur les aspects qui devraient être amplifiés ou modifiés :

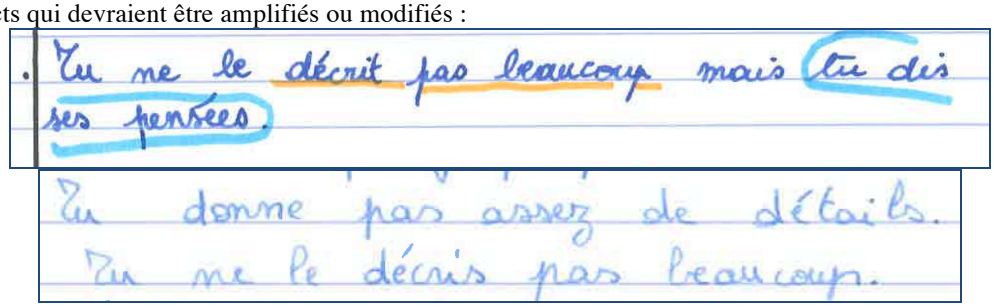


Figure 9. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'élaboration des conte***nus**

Ou encore des commentaires qui visent à ajouter l'un ou l'autre élément dans le texte :

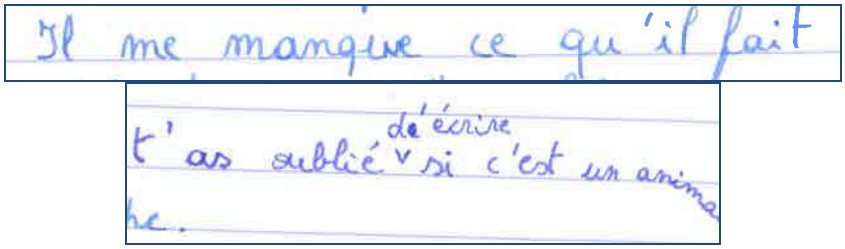


Figure 10. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau des idées*

- au format et de l'organisation générale du texte, les élèves posant un regard sur les différentes parties qui devraient composer le texte :

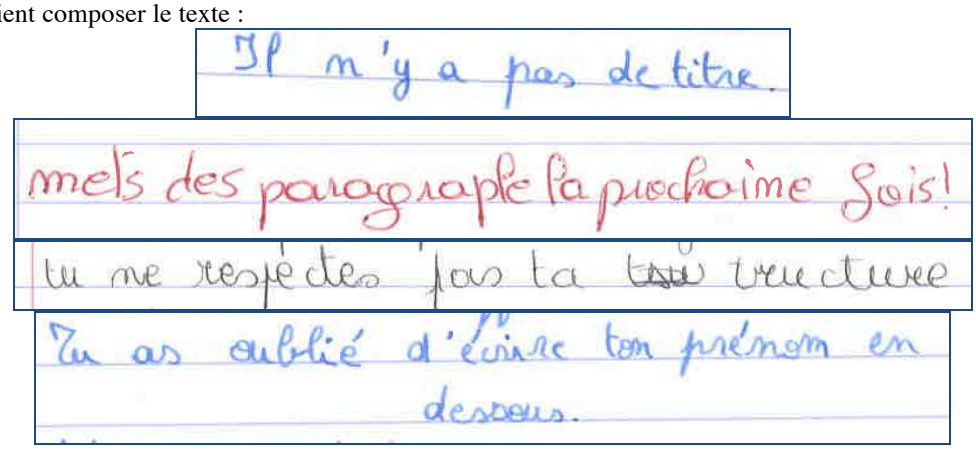


Figure 11. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de l'organisation du texte*

- à la cohérence des phrases et des groupes de phrases, mettant en exergue le réseau anaphorique, type de commentaire retrouvé de manière forte et récurrente dans les propositions de modification des élèves relecteurs :

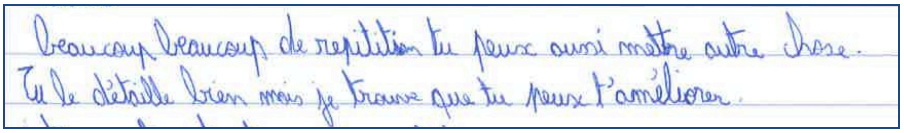


Figure 12. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau de la cohérence textuelle*

- au niveau des aspects lexicaux et grammaticaux. Le lexique est peu commenté de manière générale. Les élèves font occasionnellement référence aux mots, parfois de manière précise mais cet aspect n'a pas été fortement discuté :

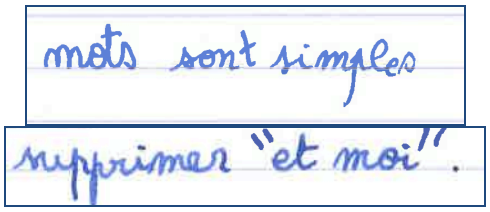
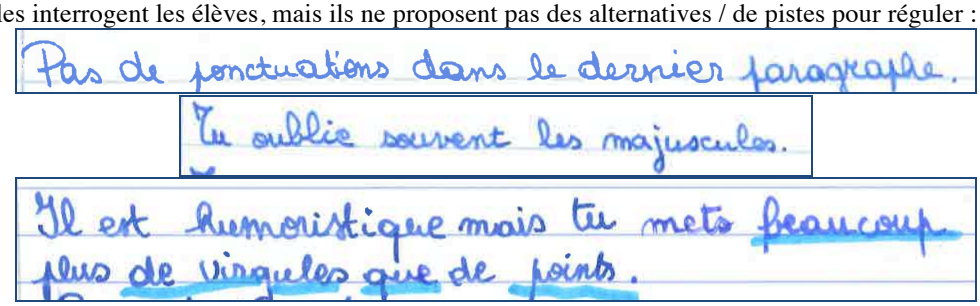


Figure 13. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau lexical et grammatical*

- au niveau phrastique, l'attention des relecteurs est portée sur la ponctuation lorsque le texte en est complétement dépouillé. Ainsi, l'absence de point, de majuscule, la longueur des phrases ou la quantité de virgules interrogent les élèves, mais ils ne proposent pas des alternatives / de pistes pour réguler :



D'autres commentaires s'attachent à la valeur sémantique des phrases :



Figure 14. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau phrastique*

- au niveau des aspects orthographiques, centrés sur le mot. Il faut reconnaître que ce domaine est absent des commentaires laissés dans les textes. On trouve plusieurs fois la mention « trop de fautes d'orthographe » sans nécessairement de précisions sur les mots qu'il serait nécessaire de modifier, ni d'évocation des règles utiles pour résoudre le ou les problèmes identifiés :

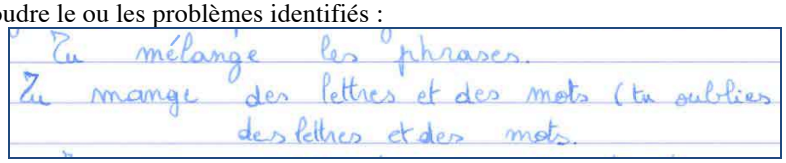


Figure 15. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau orthographique*

- au niveau du non verbal, de la mise en page, de la lisibilité et de la longueur du texte en lien avec la situation de communication, plusieurs commentaires mettent cet aspect en exergue :

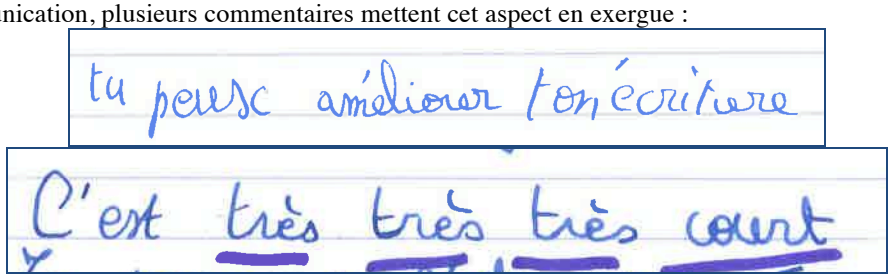


Figure 16. *Classe 2 : Commentaires laissés par les élèves au niveau non verbal*

Ici encore, les commentaires sont variés et afférents aux différents niveaux textuels. Ils donnent des retours plus ciblés et situent les aspects qui sont nécessaires à prendre en compte dans la réécriture suivante. Pour les niveaux linguistiques et orthographiques, ce sont les retours directement dans les textes qui sont clairement à favoriser, eu égard au caractère trop général des commentaires ici proposés.

5. Discussion

L'analyse a porté sur un premier temps de discussion et de rédaction de commentaires suggéré à deux classes d'élèves d'une même tranche d'âge. Si la classe 1 a montré de l'intérêt à la tâche de partage et de relecture des textes des autres, les discussions ont tourné essentiellement autour des phrases et des mots (lexiques, syntaxe, orthographe) et les autres aspects de la compétence scripturale n'ont pas été envisagés. De plus, les relecteurs ont éprouvé des difficultés à consigner le fruit de leurs discussions dans leur texte, n'ayant pas les stratégies pour le faire.

A contrario, dans la classe 2, dans laquelle l'étayage a eu lieu, les élèves, équipés des stratégies mises en évidence, ont élaboré des commentaires à deux niveaux : ils ont d'abord analysé la production de manière globale, en renvoyant à l'auteur du positif et des valorisations pour montrer la portée de son texte; et ensuite se sont intéressés aux aspects textuels. Ici, les différents niveaux du texte sont envisagés. Nous avons montré que ce sont les niveaux discursifs, textuels et les liens entre les phrases qui ont fait l'objet de toute l'attention des relecteurs, au détriment de la syntaxe et de l'orthographe. Cette logique est, à notre sens, tout à faire normale étant entendu que c'est tout d'abord le discours, puis le texte auquel on s'attache, pour ensuite exploiter dans un second temps les niveaux locaux que sont la phrase et le mot (qui ont été activés lors de la seconde séance de relecture).

Dès lors, à l'issue l'analyse, il nous semble pouvoir dire que la première visée de l'étayage – développer des commentaires positifs et motivants pour les partenaires – est rencontrée. En effet, les différents messages offerts aux autres relèvent les aspects intéressants mentionnés et développent ainsi les effets produits sur le lecteur, et, par conséquent, accentuent la motivation à réécrire et à s'améliorer encore, assortis d'une production textuelle plus dense. De plus, comme nous l'avons montré ailleurs, ces valorisations des textes de la part des pairs intervient positivement sur le rapport à l'écrit des élèves (Colognesi, 2015).

Nous pouvons aussi dire que le fait d'avoir réfléchi ensemble sur un texte d'élève ayant la même consigne a eu un impact sur la manière dont les groupes ont fonctionné. En effet, un groupe ne s'est pas focalisé sur un aspect particulier (comme le vocabulaire ou l'orthographe, par exemple) ce qui était le cas dans la classe 1. Le panel de commentaires montre bien la variété des sujets discutés et des niveaux textuels envisagés, écho de la mobilisation des différentes composantes de la compétence scripturale.

De plus, que ce soit dans la classe 1 ou 2, dans lesquelles les interactions sont sollicitées autour des textes des pairs, nous retrouvons les différents bénéfices associés à l'interaction sociale et au conflit socio-cognitif. Ainsi, le bénéfice d'informations est intervenu, tant dans le contenu développé dans les groupes pour laisser des commentaires intéressants à l'auteur que dans les répercutions directes dans les écrits des interactants. Le bénéfice se trouve aussi dans la lecture des textes d'autrui, lesquels permettent de trouver des idées et de les mobiliser dans leur écrit. Dans cette optique, les interactions et discussions permettent l'amélioration d'une série de composantes de la compétence scripturale qui ne sont pas envisagées ni individuellement, ni par l'enseignant de manière déclarée.

La décentration, le fait de voir que d'autres mécanismes d'écriture et processus que les siens existent, est également présente. En effet, lorsque les élèves lisent et discutent ensemble des textes des pairs, ils se rendent compte des différentes stratégies et prennent conscience de l'existence, d'une part, des différentes compréhensions et manières de réagir à la consigne et, d'autre part, des habiletés mobilisées pour écrire.

De plus, l'enjeu social a également été activé pour deux raisons. La première, c'est le fait de savoir que son texte va être lu qui enclenche une dynamique particulière (écrire pour être lu par ses pairs est différent qu'écrire pour soi ou être lu seulement par l'enseignant, qui évalue). La seconde, c'est le fait que les partenaires ont été plus activement engagés dans la recherche de commentaires, de propositions pour les autres que s'ils avaient été seuls. Les différents ajustements et régulations cognitives rencontrés lors des débats sont également une manifestation de l'enjeu social, comme le fait de savoir que d'autres vont lire la production, ce qui a permis, notamment, d'apporter une attention particulière à l'aspect non verbal (soin, lisibilité, mise en page).

6. Conclusion

Les capacités des élèves à produire des conseils, des recommandations, des avis ou des commentaires sur les textes de leurs pairs sont tributaires de la manière dont ils ont été, jusque là, évalués eux-mêmes par leurs enseignants, dans le cadre de leurs productions d'écrits antérieurs. On retrouve donc, quand on laisse les élèves opérer sans guidage, une majorité d'interventions liées à l'orthographe (essentiellement grammaticale, car plus facilement justifiable via des recours à la règle), à la diversification du vocabulaire, et au recours à la pronominalisation.

Il semble donc, eu égard à ces difficultés de s'emparer des textes d'autrui (et, par conséquent, de son propre texte) que réaliser une analyse critique ne soit pas « donné » et qu'il faille outiller les élèves dans ce sens.

De plus, cette tâche complexe de relecture se veut plus efficace lorsque les scripteurs sont ensemble à discuter et débattre des textes afin de faire surgir les questionnements et de les résoudre. Ces sauts qualitatifs, qu'ils restent dans l'oralité (groupe 1) ou retranscrit finement pour les autres (groupe 2) ont un impact individuel dans la réécriture suivante, où chacun repense aux débats et organise sa relecture en fonction de ce qui s'est passé dans les échanges (Colognesi, 2015).

Cette question des habilités – ou fait-il dire stratégies – de relecture de textes produits semblent être une question dont la didactique doit s'emparer, aussi bien dans le chef de l'enseignant que dans celui de l'élève, afin de permettre au groupe et à l'individu d'avancer dans les tâches scripturales proposées.

La suite de nos travaux se concentre sur ces interactions au profit de réécritures et des leviers à mobiliser pour équiper les élèves à avancer. Une piste de recherche à investiguer : la métacognition comme facilitateur et tremplin d'apprentissage et correction de l'écrit puisque, comme nous avons commencé à le montrer (Colognesi & Van Nieuwenhoven) que c'est en prenant conscience et en verbalisant ses pratiques de scripteurs et de relecteurs, pour soi et pour les autres, que les stratégies explicites et opératives vont se développer.

Références bibliographiques

Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., DeSimone, C., & Howden, J. (1996). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Montreal: Harcourt Brace.

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves: Leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie,* 11-34.

Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... In E. Bourgeois, E. & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 21-36). Paris, PUF.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : PUF.

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.

Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

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. & Deschepper, C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 95-109). Paris : Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance, 2016-2*, 193-215

Colognesi, S. & Lucchini, S. (Soumis). Enseigner l'écrit : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. Canadian Journal of Education.

Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme trempli pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (Eds), De la métacognition à l'apprentissage autorégulé (pp.111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Communauté Française (2006). *Socles Des Compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, 41*, 9-22.

Dabène, M. (1993). La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds), *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français* (pp. 11-16). Paris : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Gagnon, R., Monnier, A. & Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques, 161-162*, pp. 2-16.

Gillies, R., & Ashman, A. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction, 6, 187-200*.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). New circles of learning; Cooperation in the classroom and school, the. Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Grérin.

Mottier Lopez, L. (2015). *L'évaluation formative et certificative des apprentissages des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Perret-Clermont, A-N. (1979). *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Genève : Peter Lan.

Rouiller Barbey, Y. & Lehraus, K. (2003). Pédagogie coopérative : De l'expérience et de la science… *Educateur*, 5, 24-26.

Ruellan, F. (2005). Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet. In Y. Reuter (Ed.), *Pédagogie du projet et didactique du français* (pp. 15-65). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Tisset, C. & Leon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.

Vygotsly, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexe 1 : schématisation du dispositif

