Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit

Marie-Odile HIDDEN

Henri PORTINE

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/269-des-pratiques-collaboratives-redactionnelles-en-francais-langue-etrangere-a-l-appropriation-individuelle-de-l-ecrit
DOI : numerev_1292
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HIDDEN, M.-O., PORTINE, H. (2020) Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1292

Résumé : Dans cet article, les auteurs analysent des pratiques d'écriture collaborative en langue étrangère afin d'étudier la corrélation entre amélioration collective des textes et progrès individuels dans la maîtrise du processus rédactionnel. Dans un premier temps, ils précisent leur position sur la notion de collaboration et notamment sur celle de « collaboration conjointe » qui caractérise les séances d'écriture à plusieurs qu'ils ont mises en place. Ils exposent ensuite le cadre dans lequel s'inscrivent leurs analyses : celui des paramètres d'apprentissage décrits par les approches (neuro)cognitives, et tout particulièrement celui d'engagement actif ; puis ils présentent leur dispositif et décrivent leur corpus. L'analyse de ce corpus, et notamment des manifestations de l'engagement actif des apprenants les a conduits à établir une typologie de ce paramètre d'apprentissage. Ils terminent par des propositions pour évaluer l'appropriation des habiletés rédactionnelles par les apprenants.

Mots-clés : *écriture collaborative, argumentation, processus rédactionnel, engagement actif, collaboration conjointe, didactique de l'écrite en langue étrangère, approche cognitive*

Abstract: In this paper, the authors analyse writing practice in a foreign language (in this case French) in order to study the correlation between the collective improvement of texts and the individual progress in mastering the writing process. They first point out their stance on the notion of collaboration and in particular the notion of "peer-collaboration" (in pairwork clusters) which characterises the writing sessions they have set up. They then set out the framework within which their analyses take place: that of the learning parameters described by (neuro)cognitive approaches, and in particular that of (in French) engagement actif (i.e. "self-determination" or "active learning", according to R. M. Ryan and E. L. Deci); they then present the setup they decided on and describe their corpus. The analysis of this corpus, and in particular of the manifestations of learner "self-determination" or "active learning", led to a proposal of a typology of this learning parameter. They end with recommendations to assess the learners' appropriation of writing skills.

Keywords: *collaborative writing, peer-collaboration, writing process, cognitive approach, self-determination, teaching second language reading and writing*

Mots-clés :
Ecriture collaborative, Argumentation, Processus rédactionnel, Engagement actif, Collaboration conjointe, Didactique de l'écrit en langue étrangère, Approche cognitive, Collaborative writing, Peer-collaboration, Writing process, Cognitive approach, Self-determination, Teaching second language reading and writing

Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit

Marie-Odile HIDDEN et **Henri PORTINE**

EA 4195 TELEM

Marie-Odile.Hidden@u-bordeaux-montaigne.fr

henri.portine@u-bordeaux-montaigne.fr

Les recherches récentes sur l'écrit en langue étrangère portent souvent sur le *feedback* correctif (Bitchener et Ferris, 2012) et sur la révision collaborative et son impact sur les productions d'étudiants (Do, 2011 ; Lindschouw, 2016 ; Hidden, 2018). La question du *feedback* correctif, ou *feedback* d'erreur ou *retour sur erreur* ou encore *repérage d'erreur* (cf. ci-dessous) est corrélée à celle du brouillon. Or le brouillon a beaucoup été travaillé en français langue maternelle (cf. Fabre-Cols, 2002, 2004) mais dans une perspective en lien avec les travaux sur les brouillons d'auteurs (cf. les travaux sur « l'avant-texte ») et donc comme moyen d'éclairer le processus d'écriture. L'idée de prendre en considération non plus seulement le produit fini mais aussi les étapes de production a conduit à s'intéresser à la « rédaction collaborative » (Bouchard et Mondada, 2005). Ces pratiques se développent, nous l'avons vu, non seulement en langue étrangère mais aussi en langue maternelle (cf. par exemple, la notion d'atelier d'écriture, Bucheton, 2014) et il serait intéressant d'étudier comment chaque type de pratique peut informer l'autre pour développer le savoir-écrire comme l'une des composantes des pratiques langagières.

Dans ce cadre, nous avons décidé d'analyser les pratiques collaboratives afin de voir si elles améliorent ou non les pratiques individuelles mais aussi les habiletés scripturales des individus. Nous avons donc monté un protocole dans le but de nous fournir données et résultats afin de répondre à cette question. Mais nous nous sommes vite aperçus qu'une telle étude demandait de préciser ce que l'on entendait par « collaboration » au

sein de pratiques d'écriture et de sélectionner un aspect des processus d'amélioration individuelle de l'écrit. Nous avons alors choisi de porter plus précisément notre attention sur « l'engagement actif », paramètre de l'apprentissage comme action mis en avant par certains neuropsychologues comme Dehaene (2018). Par engagement actif, nous entendons le fait que l'apprenant s'implique dans son activité au service de la réussite d'un projet (la tâche en cours ou un objectif personnel), c'est-à-dire tout à la fois une motivation, une façon d'envisager positivement la tâche, mais aussi la recherche et la mise en œuvre de moyens concrets (actions ou attitudes) pour atteindre son objectif. L'engagement actif est vite apparu comme un pivot de toute activité d'apprentissage et donc de l'apprentissage de l'écriture non seulement individuel mais aussi collectif (cf. ci-dessous).

Nous allons donc d'abord nous interroger sur la notion de collaboration, notamment celle de collaboration conjointe qui caractérise les pratiques d'écriture collaborative que nous avons mises en place et analysées. Nous préciserons ensuite le cadre dans lequel s'inscrit cette analyse, c'est-à-dire celui des paramètres d'apprentissage tels qu'ils sont décrits par les approches (neuro)cognitives, et parmi ces paramètres, tout particulièrement celui d'engagement actif[1]. Après avoir décrit notre dispositif ainsi que le corpus auquel nous avons abouti, nous présenterons une partie de l'analyse du corpus, celle consacrée à l'engagement actif dont font preuve les apprenants, et nous proposerons une typologie de ce paramètre d'apprentissage. Enfin, nous nous interrogerons sur les moyens d'évaluer l'appropriation des habiletés scripturales par les apprenants.

1. Diversité des notions de collaboration

On réfère généralement la notion de collaboration à Vygotski (1997-2013 : 361-369). Il s'agit alors d'une relation binaire (deux acteurs) : un expert favorise la réussite d'un élève qui opère au sein de sa zone de proche développement. Les définitions sont un peu circulaires puisque la zone de proche développement se définit par le fait que l'élève peut réaliser une tâche, résoudre un problème dans cette zone s'il est aidé par un expert, et la collaboration se définit par le fait qu'elle agit au sein d'une zone de proche développement. Vygotski oppose maître-expert et élève. Dans les faits, l'*apprenant* a pris la relève de l'*élève* de l'époque de Vygotski[2], même si le terme *apprenant* n'est apparu que récemment[3] dans la littérature didactique[4]. Une autre différence se manifeste entre la collaboration chez Vygotski et les conceptions actuelles : celui-ci la limitait à la relation maître-élève alors que cette notion a été étendue à d'autres rôles. Portine (2001 : 45) a proposé des sous-catégorisations de la notion de collaboration que nous reprenons (Figure 1). La collaboration verticale[5] est celle qui va de l'enseignant(e)-expert à l'apprenant ; la collaboration transversale va d'un co-apprenant localement reconnu comme expert par l'enseignant(e) et par la classe (donc « distingué », *localement* référant ici à un domaine[6]) à un autre co-apprenant ; la collaboration mixte correspond au cas où un(e) enseignant(e) s'appuie sur un apprenant A dont il connaît l'expertise locale pour aider un apprenant B. Aujourd'hui, nous préférons *collaboration oblique* (parce que cette dénomination montre

le mouvement en cause) à *collaboration mixte*. Ces trois modalités de collaboration sont asymétriques : un sujet possédant une expertise globale ou locale aide un sujet non-sachant, assume un rôle de tuteur explicitement ou implicitement ; il y a donc bien une forme de hiérarchie institutionnelle (qui correspond aux trois cases de gauche dans la Figure 1).

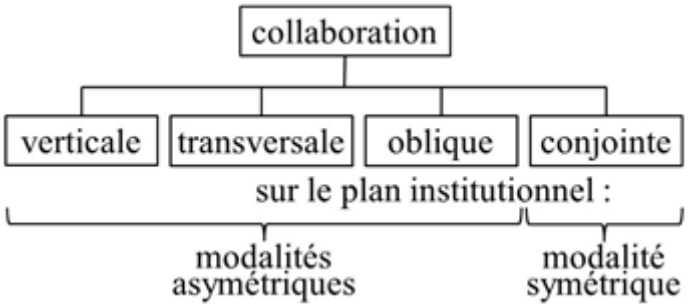


Figure 1 : Modalités de collaboration (inspirée de Portine, 2001 : 45)

Pourtant, il existe un autre type de collaboration qui ne mobilise pas forcément une expertise même locale, la *collaboration conjointe* (cf. case de droite de la Figure 1). C'est le cas du travail soit à deux, soit en petits groupes réduits (trois apprenants, quatre maximum sous certaines conditions). Nous laissons ici de côté le travail à deux[7] (bien qu'il relève aussi de la collaboration conjointe) parce qu'il a ses spécificités en présentiel. Nous avons travaillé avec des groupes de trois apprenants. Dans ce cas, il peut y avoir des faits d'expertise locale de la part d'un(e) des apprenants sans toutefois être reconnus ou considérés comme hiérarchisant les apprenants : une hypothèse, une suggestion ou tout simplement une prise de parole peut déclencher chez les deux autres un mécanisme de découverte et de progression sans instaurer pour autant une véritable hiérarchie entre eux, d'autant plus que chaque co-apprenant peut devenir à son tour « l'expert ». Pour nous, c'est toujours de la collaboration mais une modalité symétrique de collaboration[8].

Du point de vue concret, la collaboration conjointe peut donner lieu à différentes tâches, à différentes fonctions et à différents objectifs :

- une collaboration à deux pour résoudre un problème de type algorithmique (par exemple les dyades en mathématiques de Baudrit,1997) et ainsi améliorer les performances de chaque apprenant dans la discipline,
- une collaboration à deux pour conforter et systématiser des constructions linguistiques en vue d'une automatisation, comme dans les binômes prônés en anglais langue étrangère dès le milieu des années 1970 (*pairwork*),
- une collaboration à plusieurs pour résoudre un problème en recourant à une heuristique,
- une collaboration à plusieurs pour élaborer une production orale (de type « communiqué de presse », « déclaration officielle », etc.),
- une collaboration à plusieurs pour rédiger un texte (cette forme de collaboration est proche de ce que Saunders (1989) appelle *co-writing*[9]),
- etc.

Ce typage de la modalité conjointe de collaboration (que nous avons restreinte ici aux petits groupes) nous permet de voir comment elle peut fonctionner.

2. De la collaboration asymétrique à la collaboration conjointe

Il nous faut maintenant préciser le type « modalité conjointe de collaboration en petits groupes » en en fournissant le réseau de notions connexes. Cela est très important pour les enseignant(e)s qui ont besoin de savoir sur quoi s'appuyer pour mener à bien des tâches en collaboration et notamment en collaboration conjointe et pour les chercheur(e)s qui doivent définir la notion de collaboration conjointe.

2.1. La collaboration asymétrique et ses notions connexes

Comme nous avons distingué la modalité conjointe en partant des modalités asymétriques, nous allons procéder de même : partir des notions connexes des « modalités asymétriques de collaboration » (Figure 2, qui se lit dans le sens horaire en partant du haut) pour en distinguer les notions connexes de « modalité conjointe de collaboration » (Figure 3).

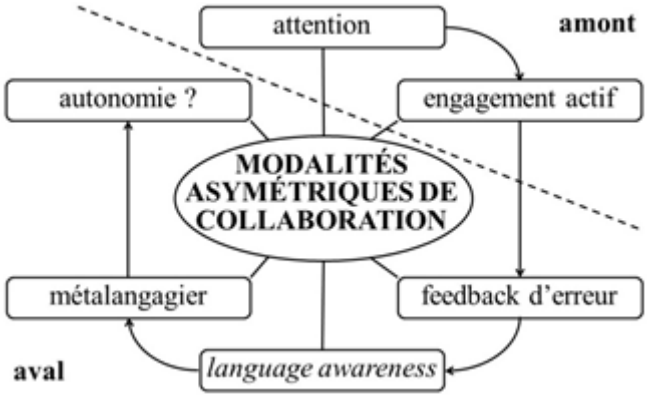


Figure 2 : Notions connexes de la collaboration asymétrique

Ce réseau de notions connexes se divise en deux sous-ensembles : celui des notions en amont du processus de collaboration, c'est-à-dire ce que ce processus présuppose comme acquis ; celui des notions en aval, c'est-à-dire ce qu'implique ce processus pour bien fonctionner. Énonçons ces deux types de notions :

- en amont de l'action collaborative asymétrique (ce qui est mobilisé par la collaboration) :
  - attention : l'attention a fait l'objet de nombreuses recherches et observations en neuropsychologie (de Camus, 1996, à Lachaux[10], 2015) qui montrent qu'elle suppose une sélection ; l'apprenant doit donc focaliser son attention sur l'objet qu'on lui propose en inhibant d'autres focus potentiels ;
  - engagement actif : une proposition ou un feedback provenant d'un enseignant ou d'un tuteur nécessite, pour devenir opératoire, non seulement

l'attention mais aussi l'engagement de l'apprenant-récepteur ;

- en aval de l'action collaborative asymétrique (les effets induits) :
  - feedback d'erreur : la qualité du feedback d'erreur — ou *retour sur erreur* —, qu'il soit le fait d'un enseignant ou d'un tuteur, est très importante ; elle doit être opportune (ne pas brouiller l'activité d'apprentissage) et pertinente (claire et adaptée au niveau atteint par l'apprenant) ;
  - *language awareness* (nous conservons ici l'appellation en anglais, parce que c'est le nom d'un mouvement pédagogique britannique[11], appellation que l'on peut traduire par « approche réfléchie de la langue ») : le dispositif même de collaboration entraîne l'apprenant à prendre conscience de ses comportements et stratégies linguistiques lorsqu'il produit et apprend à produire des énoncés ; cette notion croise celles de résolution de problème, de métacognition et de « feedback d'erreur ») ;
  - métalangagier : ici, comme nom et non comme adjectif (le métalinguistique se limite à l'auto-observation des productions — cf. *language awareness* ci-dessus —, le métalangagier englobe aussi l'adaptation des productions à la situation) ;
  - autonomie : l'acte et le processus de collaboration est censé entraîner l'autonomie de l'apprenant, mais cette « acquisition » d'une autonomie est le produit d'une injonction « deviens autonome ! » ce qui fait que l'obtention de l'autonomie peut réussir ou échouer[12].

2.2. La collaboration conjointe et ses notions connexes

En collaboration conjointe, le groupe d'apprenants doit se saisir d'une posture autonome (sinon le travail ne peut se faire). L'autonomie aura donc ici un statut radicalement différent de celui qu'elle a dans l'acte/processus de collaboration asymétrique. Alors que dans ce dernier, elle est, au mieux, conséquence, dans la collaboration conjointe elle est requise (mais se heurte souvent à l'institution, cf. Albero, 2010 : 75). Et l'on voit bien ici ce que signifie *autonomie*. Ce n'est pas le laisser-faire ou la spontanéité. Dans un environnement donné (contexte d'apprentissage et objectif à atteindre), les apprenants sont en capacité de définir la stratégie qu'ils entendent suivre et de faire les hypothèses et les inférences permettant de viser et, finalement, d'atteindre l'objectif poursuivi (nous en verrons des exemples lors de l'analyse du corpus).

Dès lors, le réseau des notions connexes du processus de collaboration conjointe devient le suivant [13] (cf. Figure 3) :

- en amont de l'action collaborative conjointe (ce qui est mobilisé par la collaboration) :
  - autonomie (pour rappel, cf. ci-avant) ;
  - attention : on reprend ici ce qui a été dit pour la collaboration asymétrique ;
  - engagement actif : en collaboration conjointe, l'engagement actif n'est pas de même type qu'en collaboration asymétrique parce que dans ce dernier cas l'engagement se fait vis-à-vis de l'enseignant(e) ou du tuteur et non vis-

à-vis des co-apprenants ; nous serons amenés à préciser ci-dessous les modalités de cet engagement actif ;
    - empathie : remarquons que cette notion n'est pas présente pour la collaboration asymétrique ou alors elle est diffuse ; en collaboration conjointe, elle est basique et nécessaire parce que sans empathie la réaction d'autrui ne peut être prise en considération, interprétée et intégrée ;
- en aval de l'action collaborative conjointe (les effets induits) :
    - repérage de l'erreur (et non *feedback d'erreur* parce que le *feedback d'erreur* caractérise la collaboration asymétrique) : en collaboration conjointe, l'erreur que produit un apprenant n'est confrontée ni à une correction ni à un processus de remédiation[14] proposés par un enseignant ou un tuteur ; l'erreur doit être auto-repérée ou repérée par un co-apprenant qui peut proposer une correction mais qui est néanmoins incapable de suggérer un processus de remédiation ;
    - planification : il y a responsabilisation des apprenants, ce qui implique une capacité de planification, chaque apprenant doit planifier ses actions ultérieures et les réévaluer, voire les inhiber, si celles-ci ne sont pas convergentes avec celles du ou des co-apprenants.

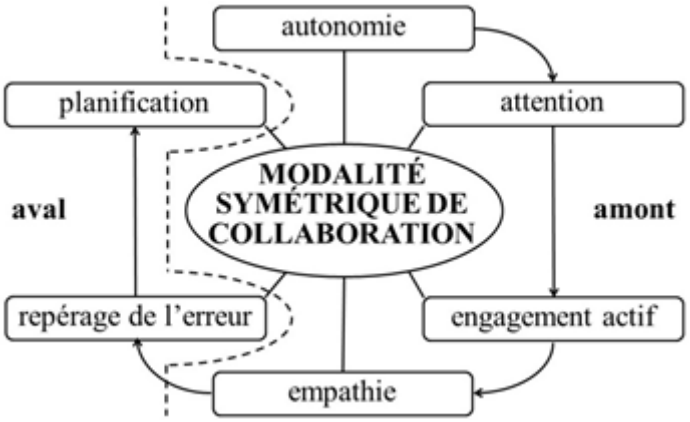


Figure 3 : Notions connexes de la collaboration conjointe (symétrique)

Selon Piaget (1969 : 98-99), mais aussi bien d'autres (par exemple, Dehaene, 2018), tous les apprentissages linguistiques bénéficient des interactions sociales[15]. Les pratiques collaboratives conjointes se déroulent sous la forme d'interactions sociales et participent donc des apprentissages. Mais cela entraîne-t-il automatiquement des progrès individuels ?

Afin de répondre à cette question, nous avons mis en place un protocole de formation, recourant à la collaboration conjointe, qui nous a fourni un corpus et permis des observations sur le processus d'apprentissage. Nous avons alors décidé de faire porter notre attention, quant aux notions connexes en amont de la collaboration conjointe (cf. Figure 3 et ce qui la précède), sur l'engagement actif pour trois raisons :

- l'engagement actif est un acte individuel ; il constitue donc bien une bonne mesure de l'efficacité individuelle du processus ;

- l’engagement actif mobilise plusieurs aptitudes (sélection, focalisation, etc.) ;
- l’engagement actif implique l’attention, autre notion connexe en amont.

Les deux autres notions connexes en amont nous sont apparues comme soit acquise (l’autonomie du fait du travail en petit groupe), soit indépendante des autres (l’empathie[16]).

Notre focalisation sur l’engagement actif nécessite toutefois que nous placions d’abord ce paramètre particulier au sein du panorama d’ensemble des paramètres de l’acte d’apprentissage.

3. Paramètres de l’acte d’apprentissage

L’engagement actif constitue un des quatre piliers de l’apprentissage selon Dehaene qui a synthétisé les travaux réalisés en psychologie cognitive, en sciences cognitives et en neuropsychologie (Dehaene, 2018)[17] :

- attention,
- engagement actif,
- retour sur erreur,
- consolidation.

Reprenons brièvement chacun de ces quatre « piliers » afin d’obtenir le panorama dans lequel s’inscriront nos observations et analyses ci-dessous.

(a) L’attention

Dehaene (2018) commence par l’attention pour la raison suivante : l’attention est un domaine d’étude des neuropsychologues (et Dehaene est un neuropsychologue)[18] mais, contrairement aux trois autres « piliers » (nous préférerons dorénavant *paramètre*), ce n’est pas un paramètre spécifique des apprentissages : elle est à l’œuvre dans de nombreuses activités comme la mémoire, l’inférence, la focalisation, ou la sélection d’information pour la prise de décision, etc. L’attention est un phénomène complexe parce qu’il prend différentes formes dans le cadre de la perception (dois-je finir de lire les consignes ou écouter l’enseignant qui fait une remarque auprès d’un camarade ? que l’on songe aussi à la pluralité des paramètres environnementaux à prendre en compte lorsqu’on conduit une voiture). Il peut alors y avoir des conflits cognitifs qui nécessitent d’inhiber certaines perceptions (Houdé, 2018) ou de résister à la distraction (Lachaux, 2015 : 42). L’attention suppose donc une hiérarchisation des informations à disposition et la sélection de l’information qui paraît la plus pertinente. Le siège de l’attention est dans la partie frontale du cerveau, ce que l’on appelle le siège des fonctions exécutives. Auparavant, on nommait souvent *concentration* (*être/rester concentré*) ce que l’on appelle aujourd’hui *attention*, surtout depuis que les IRMf[19] ont permis d’opérer des localisations.

(b) L’engagement actif (complément à ce qui a été dit plus haut)

Bien que mis en seconde position par Dehaene (2018), l'engagement actif est considéré aujourd'hui comme le paramètre central des apprentissages. En effet, sans engagement de la part de l'apprenant, il ne peut y avoir mobilisation critique de l'attention (dois-je focaliser mon attention sur tel ou tel point ? c'est-à-dire savoir trouver les éléments saillants et pertinents dans un environnement cognitif), ni prise en considération et analyse de ses propres erreurs. Un autre point plus didactique (donc n'intéressant pas les neuropsychologues qui ignorent souvent les productions des didacticiens) est le suivant : l'engagement actif exige pour l'apprenant une double sécurité : sécurité cognitive (la tâche à accomplir doit se situer dans ce que Vygotski a appelé « zone de proche développement », cf. Vygotski, 1997 : 361-371 de l'édition de 2013) et sécurité affective (l'apprenant doit avoir confiance en lui-même et savoir que sa parole sera écoutée et prise en considération). Nous proposerons plus loin une typologie de l'engagement actif.

(c) Le retour sur erreur (ou plutôt, dans notre cas, le *repérage d'erreur*)

Nous avons vu plus haut (cf. aussi Figures 2 et 3) que ce « retour sur erreur » concernait la collaboration asymétrique. Il est en effet important, dans ce cas, que l'apprenant sache identifier ce que l'on appelle souvent *feedback* ou *rétroaction* de la part de l'enseignant ou d'un co-apprenant plus avancé. Mais cette identification ne suffit pas. L'apprenant doit aussi être capable de dynamiser ce retour sur erreur. C'est pourquoi il doit savoir inférer ce qu'il doit faire à partir d'un discours évaluatif (le bon enseignant ne dit pas « il faut faire cela » mais « il y a un problème » ou « il faudrait revoir cela ») puis effectuer des prédictions (« si je fais cela, le résultat sera-t-il meilleur ou non ? »). En collaboration conjointe, le retour sur erreur de l'enseignant(e) est remplacé par un « repérage d'erreur » effectué par un co-apprenant mais qui peut l'être à tort ou à raison, d'où un débat nécessaire au sein du groupe (on voit que l'empathie est alors une donnée importante).

(d) Consolidation

Par ce terme, Dehaene (2018) entend ce que l'on appelait auparavant *automatisation*. Cette consolidation suppose l'inscription et le maintien des connaissances (savoirs et savoir-faire) en mémoire à long terme ou MLT (par opposition à *mémoire à court terme* ou MCT ou *mémoire de travail* ou MT)[20]. Elle suppose réactivation (par *tissage*, terme emprunté à Houdé, 2018 : 121) et réorganisation des savoirs et des savoir-faire. Elle doit permettre des synthèses et des organisations en réseau (par exemple, on sait qu'un mot nouveau pour être acquis doit entrer dans un réseau mémoriel de synonymes, d'antonymes, etc.). Ce paramètre, pas plus que le précédent, ne saurait entrer dans le cadre de cet article.

Nous considérerons donc l'engagement actif comme le pivot de tout acte d'apprentissage. C'est pourquoi nous allons focaliser notre attention sur ce paramètre. Afin d'assurer une meilleure compréhension de notre propos, nous devons cependant présenter d'abord notre dispositif et les données qu'il nous a permis de recueillir.

4. Notre dispositif et le corpus obtenu

Notre dispositif a été mis en place au sein d'un semestre (12 semaines) de cours de français langue étrangère visant à améliorer les compétences écrites de 15 apprenants adultes provenant de 10 pays différents, de niveau B1-B2. Il obéit à trois principes :

(a) lier processus de lecture / processus d'écriture (remplacer deux compétences séparées par deux compétences imbriquées et donc substituer une unique « compétence en littératie »[21], cf. Hidden et Portine, 2017, à deux compétences, lecture/écriture, distinguées) ;

(b) recourir à des écritures collaboratives afin de tester l'impact de celles-ci sur les productions individuelles ;

(c) recourir à des applications informatisées et aux réseaux (nous utilisons notamment le logiciel Framapad®) pour cet apprentissage en collaboration.

Le point (a) n'intervient pas dans la présente étude. En revanche, les points (b) et (c) seront au cœur de notre propos. Nous pouvons préciser les paramètres constitutifs du dispositif :

- dimension[22] spatiale : le cours a lieu dans une salle où tous les sièges sont mobiles et pourvus de rabats pour poser documents et ordinateur portable ; cela permet de varier les dispositions en groupes mais aussi de faire réaliser des travaux individuels ;
- dimension communicationnelle : interventions de l'enseignant (communication hiérarchique) et interactions entre apprenants (communication transversale) alternent ;
- dimension pédagogique et temporelle[23] : tout au long du semestre, nous alternons, en les corrélant (*littératie*), tâches de compréhension écrite et tâches de production écrite ; ces activités de production sont tantôt individuelles (5 par apprenant), tantôt collaboratives (3) ; d'autres tâches le plus souvent écrites ont pour objectif de manifester le travail métacognitif des apprenants (elles seront décrites plus loin) ;
- dimension technologique : nous avons choisi le logiciel Framapad® pour l'écriture collaborative mais en le faisant utiliser en présentiel afin de pouvoir observer les interactions entre les étudiants pendant la rédaction ainsi que les enregistrer en vue d'une analyse détaillée. Ce logiciel présente plusieurs avantages : il permet de savoir qui écrit, car à chaque scripteur est assignée une couleur d'écriture. D'autre part, il comporte un historique original qui permet de visionner en accéléré l'élaboration du texte dans ses moindres détails. Grâce à ce petit film qui retrace l'évolution du pad (espace d'écriture) et grâce à l'enregistrement audio des interactions entre les étudiants lors de la rédaction, il est possible de suivre très exactement l'élaboration de chaque texte et de savoir qui fait quoi à chaque instant.

Le corpus obtenu est trimodal : papier, fichiers numériques, enregistrements audio. Il comprend :

- les textes rédigés individuellement sur papier ou sous Word® ;
- les brouillons des textes rédigés individuellement ;
- les textes rédigés en collaboration sur Framapad® et exportés au format PDF ;
- les enregistrements audio des interactions entre apprenants lors de l'écriture collaborative ;
- les historiques de l'écriture des textes rédigés en collaboration sous forme de films (en accéléré) ;
- les textes manifestant les commentaires métacognitifs des apprenants ;
- deux questionnaires remplis par les étudiants : un questionnaire de début de cours sur leurs pratiques de lecture et d'écriture en langue maternelle et en langue(s) étrangère(s) ; un questionnaire de fin de cours sur leurs pratiques de lecture et d'écriture en français ;
- des observations réalisées *in vivo* ;
- des fiches de révision collaborative.

Nous allons maintenant présenter une partie de l'analyse de ce corpus qui a été effectuée en vue d'évaluer l'engagement actif de chaque apprenant dans la tâche rédactionnelle. Pour ce faire, nous décrivons tout d'abord la forme de collaboration conjointe mise en place ainsi que la méthodologie d'analyse suivie.

5. Processus collaboratif d'écriture et engagement actif

Dans la production écrite en collaboration conjointe, les pairs se partagent la responsabilité du texte et collaborent dans toutes les tâches : choix des thèmes, identification des destinataires, organisation de l'activité d'écriture, corrections, différentes étapes de la rédaction, respect des conventions en matière d'écriture, etc. Dans notre dispositif, aucun conseil n'est donc donné en matière d'organisation et l'utilisation du logiciel Framapad® laisse une très grande liberté aux apprenants, puisque chacun peut écrire sur le pad quand il le souhaite. Enfin, il est demandé aux apprenants de rédiger un texte comprenant au moins une séquence argumentative ; ceux-ci doivent donc également gérer d'éventuelles divergences d'opinion entre eux.

Le corpus recueilli étant très important et l'analyse des données étant encore en cours, nous allons présenter ici l'analyse du travail collaboratif lors de la rédaction du premier texte. Après avoir lu et expliqué un article de presse présentant un café qui emploie des personnes handicapées, les apprenants se répartissent en cinq groupes de trois pour rédiger une lettre au courrier des lecteurs, selon la consigne suivante : « Vous venez de lire dans le journal un article sur le café "Joyeux". Pensez-vous que ce soit une bonne initiative ou non ? Pourquoi ? Ecrivez au courrier des lecteurs du journal pour donner votre opinion : commencez par résumer l'article en quelques lignes puis dites ce que vous en pensez et pourquoi (environ 150 mots). »

Au point de vue méthodologique, nous avons d'abord fait une analyse de contenu des enregistrements audio des interactions entre pairs lors de la rédaction collaborative (ce qui représente 2h45 d'enregistrement audio) et nous en avons transcrit des extraits[24] ; d'autre part, nous avons réalisé un descriptif détaillé de l'évolution de chaque texte à partir de son historique. En croisant ces différentes données, nous avons pu reconstituer de façon très précise comment s'est déroulé le processus de rédaction et notamment la collaboration spécifique de chaque pair au sein des groupes (qui écrit quoi ; qui prend quelle initiative ; qui propose quoi ; etc.). Enfin, nous avons cherché à repérer dans les descriptifs du processus rédactionnel collaboratif des formes d'engagement actif (soulignées en gras ci-dessous), dont nous allons maintenant donner des exemples, puisque nous ne pouvons en présenter toutes les occurrences dans les limites de cet article. Nous avons étiqueté les groupes auxquels nous référons ici de A à D.

Dans le groupe A, c'est Emma[25] qui **écrit le plus** sur le pad. Le fait de se charger de la rédaction nous semble bien une forme d'engagement actif dans l'activité d'écriture, puisque les étudiants ont tous un ordinateur et peuvent donc écrire à tout moment. Grâce au visionnage des historiques, il est facile de comparer les apports de chaque étudiant au texte commun : de fait, le plus souvent, tous les étudiants du groupe participent à l'écriture du texte (et parfois écrivent une phrase à deux voire à trois) ; dans un seul cas, une étudiante du groupe B (Joyce) écrit très peu sur le pad (seulement pour faire des corrections de détails). Emma **prend** aussi **l'initiative de lister les arguments** sur le pad pendant la discussion qui précède la rédaction proprement dite de la partie argumentative de leur texte. C'est le seul groupe qui a recours à cette stratégie. Ces notes fonctionnent comme un brouillon puisqu'elles restent durant la rédaction du texte, puis sont effacées du pad. D'autre part, lors de la recherche d'idées pour la partie argumentative, Emma **propose d'ajouter une partie** sur les désavantages : « on pense que c'est [le café] une bonne idée, mais peut-être il y a aussi des désavantages ? » Après la discussion sur ce point (recherche des désavantages), elle **propose une structure** pour la suite de leur texte (un paragraphe avec les avantages puis un autre avec les désavantages) : « En général, on pense que c'est une bonne idée parce que bla bla bla, mais… »

Un autre étudiant du groupe, Nathan, s'intéresse également à la structuration de leur texte et **suggère de suivre les conventions du genre** *essay* anglo-saxon (cet étudiant est américain) : « En anglais, quand j'écris un *essay*, je mets une introduction avec mon opinion et après je mets les raisons ». Notons que cette suggestion donne lieu à une discussion assez longue entre les étudiants et qu'elle n'est finalement pas retenue pour leur texte. Toujours dans le domaine de la rhétorique, Nathan **propose** aussi **d'ajouter des exemples** pour « soutenir notre opinion ».

La troisième étudiante du groupe Cindy, elle, **relance le processus de rédaction et/ou la recherche d'idées** ; au moins trois fois, elle dit : « Ensuite… » ou « Ensuite, quoi d'autre ? ». D'autre part, quand la rédaction de la première partie de leur texte est terminée (la partie qui consiste à résumer l'article), c'est elle qui estime que cela suffit et qu'il faut donc **passer à la partie** argumentative : « Ok, donc c'est bon pour le

résumé je pense ». Enfin, c'est encore elle qui propose de **passer à la rédaction** du dernier paragraphe de leur texte, celui consacré aux désavantages du café « Joyeux » : « Peut-être on peut mettre les désavantages ? ».

Dans le groupe B, Samir **recadre** en début de rédaction en rappelant à Zara qui voudrait donner tout de suite son opinion qu'il faut d'abord résumer l'article. Un peu plus tard, il **propose de discuter** avant de commencer à rédiger la partie argumentative : « On va commencer à donner notre avis mais on va discuter avant. ». A la fin, il **suggère de relire le texte** dans son ensemble, avant de le rendre à l'enseignante.

Zara, elle, parvient parfois à **faire changer des décisions** prises par Samir par exemple quand elle lui suggère de changer de place une phrase qu'il a rédigée.

Dans le groupe C, Bich **reformule** la consigne de rédaction afin d'orienter leur travail : « d'abord on résume un peu, on écrit les avantages… » Elle discute ensuite avec une autre étudiante, Laura, afin de **choisir le genre textuel à adopter** (un article ou une lettre), puis d**'identifier le destinataire** de leur texte. Vers la fin de la rédaction, les trois étudiantes de ce groupe décident de **se répartir les trois derniers paragraphes du texte** et de les écrire simultanément (chacune écrit son opinion à un endroit du pad). C'est le seul groupe à procéder de cette façon.

Dans le groupe D, la question de la **gestion des divergences entre les pairs** (aussi bien en termes de formulation qu'en termes de contenu) est clairement posée par Elena : « Quand on veut écrire, on continue ou on fait comment ? Par exemple, moi je veux dire autre chose… » En cas de désaccord persistant (après discussion), Arman **décide d'écrire ce qui lui semble bien** tout en laissant aux deux autres la possibilité de modifier ensuite ce qu'il a rédigé. Vers la fin de la rédaction, Elena suggère de **vérifier que leur texte a bien la longueur attendue**.

Cet échantillonnage de formes d'engagement actif de la part des apprenants nous permet de préciser ce que nous entendons par cette notion et nous fournit une base pour la sous-catégoriser et proposer ainsi une typologie.

6. Analyse et typologie de la notion d'engagement actif

Les exemples de formes d'engagement actif décrits ci-dessus se répétant dans le corpus observé aussi bien chez un même apprenant que chez d'autres, nous en proposons une typologie qui rendra mieux compte de ce qui se passe réellement lors du travail collaboratif observé.

L'engagement actif peut se situer à différents niveaux : au sein d'un cadre préalable (son *environnement*, ici, la consigne de rédaction et la double appartenance culturelle des apprenants ; tout écrit s'inscrit dans un certain cadre, sauf peut-être la création

littéraire), au sein du travail de groupe (comment s'organiser à trois pour rédiger un texte commun) et enfin dans le processus d'élaboration textuelle lui-même.

a) Engagement dans un cadre préalable	• Respecter le genre discursif écrit attendu (cf. consigne de rédaction) / adopter les conventions d'un genre discursif écrit • Respecter le type des séquences textuelles attendues (cf. consigne de rédaction) : décrire, raconter ou argumenter / Recadrer sur le thème de production • Respecter la longueur de texte attendue.
b) Engagement au sein du travail de groupe	• Se répartir des parties du texte à rédiger • Discuter (recherche d'idées) avant de commencer à rédiger • Concilier (ou pas) les différentes formulations et/ou idées proposées par les membres du groupe
c) Engagement dans l'élaboration du texte	• Chercher des idées dans un article • Prendre des notes (pour ne pas oublier d'idées) • Elaborer un plan de texte / ajouter une autre partie / proposer une structure pour la suite du texte / décider à quel endroit du texte on va rédiger quelque chose • Identifier le destinataire de l'écrit pour y adapter son texte • Identifier l'auteur (ici, un groupe) pour y adapter son texte • Se charger de la rédaction d'un passage • Relancer le processus de rédaction ou de recherche d'idées / Décider quand il faut passer à la rédaction d'une autre partie du texte • Proposer une restructuration du texte • Ajouter des exemples à une argumentation • Relire son texte à la fin (révision)

Tableau 1 : Formes d'engagement actif

Ces types d'engagement actif ne les caractérisent qu'imparfaitement. Il nous faut maintenant préciser deux autres points : leurs modalités d'effectuation et les configurations impliquées par ces formes d'engagement actif.

On a constaté que l'engagement actif peut se manifester selon deux modalités : soit par la prise d'initiative (par exemple, Emma qui commence à prendre des notes sur le pad sans le commenter à l'oral) soit, le plus souvent, par la suggestion qui peut être suivie par une discussion en cas de désaccord. Étant donné que le travail collaboratif implique une négociation continuelle avec les pairs, les apprenants doivent se mettre d'accord non seulement sur les idées, la formulation et la structuration de leur texte, mais aussi

sur la façon de procéder pour écrire un texte (faut-il ou non faire un plan préalable ou/et un brouillon ? faut-il ou non se relire à la fin ? etc.) et pour écrire à plusieurs (rôles au sein du groupe[26]).

Concernant ce dernier point, le relevé des formes d'engagement permet de déterminer quels apprenants sont le plus engagés dans la tâche rédactionnelle et d'observer des configurations différentes au sein des groupes.

Le groupe A apparaît ainsi comme un groupe assez homogène (aucune prise de pouvoir ni assignation de rôle particulier) : bien que Nathan prenne moins souvent la parole que les deux autres étudiantes, il se montre autant impliqué qu'elles. Les trois étudiants s'avèrent en fait très complémentaires, chacun s'engageant dans un domaine différent : Emma dans la prise de notes et l'ajout d'une autre partie, Cindy dans la relance de la rédaction et Nathan dans les aspects rhétoriques.

L'autre groupe où l'engagement est assez bien partagé est le groupe C, même si Bich est un peu plus impliquée que les deux autres. Comme on l'a vu plus haut, ce groupe a la particularité de décider d'un commun accord une répartition du travail entre elles, pendant les 15 dernières minutes du travail en groupe. Si les étudiantes ne disent pas pourquoi elles adoptent soudain cette stratégie, on peut faire l'hypothèse que c'est pour pallier le manque de temps (elles sont en effet en retard sur les autres groupes), ou/et pour permettre à chacune d'exprimer son opinion.

L'engagement est au contraire très inégal dans le groupe B, car il est surtout le fait de Samir qui semble décider de tout (auto-assignation d'un rôle) ; il faut dire qu'il maîtrise l'activité d'écriture (il était journaliste de la presse écrite dans son pays d'origine) et qu'il a un meilleur niveau en français que les deux autres. Zara parvient cependant à s'engager à certains moments, mais dans une moindre mesure. En revanche, Joyce s'implique très peu malgré son bon niveau en français écrit.

Le groupe D présente également une dissymétrie en matière d'engagement, car Arman qui est le plus impliqué a des difficultés à faire des concessions ; dans le questionnaire de fin de cours, on comprend d'ailleurs que cet étudiant n'a pas beaucoup apprécié cette expérience d'écriture à trois. Ces exemples d'hétérogénéité concernant l'implication des pairs au sein d'un même groupe nous amènent à penser que l'engagement actif d'un apprenant ne dépend pas seulement de son bon vouloir mais aussi en partie de la posture de ses co-apprenants qui font alors partie de son environnement : un apprenant trop dominant peut en arriver à dissuader ses pairs de s'impliquer vraiment, ce qui expliquerait le faible engagement de Joyce dans le travail du groupe B mentionné plus haut[27].

Cette diversité dans les configurations au sein des groupes d'apprenants résulte sans aucun doute de la modalité de collaboration que nous avons choisie, ainsi que des particularités de notre dispositif : nous avons en effet privilégié une collaboration conjointe où les rôles des membres de chaque groupe ne sont pas prédéfinis, laissé une grande liberté d'organisation aux co-apprenants et choisi un logiciel de rédaction

collaborative grâce auquel chacun peut écrire quand il le veut. Cet environnement de travail très peu déterminant nous permet ainsi d'observer comment les co-apprenants s'acquittent de la tâche de rédaction.

En résumé, l'engagement actif peut prendre différentes formes lors d'une activité en collaboration (ici, la rédaction d'un texte), se manifester selon plusieurs modalités et mettre en évidence des configurations diverses au sein des groupes d'apprenants. Il ressort de plus de l'analyse du corpus que la plupart des apprenants sont impliqués — voire fortement impliqués — dans l'activité d'écriture, ce qui favorise certainement l'appropriation du processus d'écriture par les apprenants. De quels moyens disposons-nous pour le vérifier ?

7. Comment se manifeste l'appropriation du processus d'écriture ?

La question de l'appropriation d'un processus d'écriture efficace par les apprenants est loin d'être aisée à résoudre : comment savoir si les apprenants se sont appropriés des habiletés scripturales en (français) langue étrangère ? Nous allons proposer trois voies possibles.

Tout d'abord, nous avons vérifié dans les productions textuelles des apprenants si les derniers textes rédigés individuellement étaient de meilleure qualité que les premiers. Pour ce faire, nous avons comparé les textes individuels rédigés au début, au milieu et en fin de semestre selon les critères suivants : la structuration et la cohésion, la syntaxe et la correction plus locale (morphologie, lexique et orthographe). Il s'avère que les huit apprenants qui ont fait preuve d'un engagement actif fort pendant l'élaboration du texte font tous des progrès, plus ou moins, selon un ou plusieurs des critères observés.

Une seconde voie pour évaluer l'appropriation consiste à recueillir et analyser les « commentaires métacognitifs » des apprenants sur l'écriture collaborative. En effet, la métacognition[28] pouvant être définie comme la connaissance, l'analyse mais aussi l'autocontrôle, l'autorégulation ainsi que la planification par un individu de ses processus cognitifs (dont ses stratégies d'apprentissage), la verbalisation de cette activité sous forme de commentaires métacognitifs, témoigne d'une prise en main des processus d'apprentissage. Dans notre dispositif, les apprenants ont été interrogés sur ce point à plusieurs reprises, comme le montre le tableau 2 :

	Questions posées aux apprenants
Dans le questionnaire de début de cours	Avez-vous déjà écrit un texte à plusieurs en langue maternelle ? en langue étrangère ? Si oui, dans quelle(s) situations ?
Avant la première séance d'écriture collaborative	Est-ce que vous pensez qu'écrire à plusieurs peut faciliter l'écriture individuelle ? pourquoi ?
Après la première séance d'écriture collaborative	Comment vous êtes-vous organisés pour écrire à plusieurs ? Comment cela s'est-il passé ?
Après la troisième séance d'écriture collaborative	Est-ce que le travail en groupe vous a été utile pour rédiger votre texte individuellement ou au contraire est-ce que cela a compliqué votre travail ? Pourquoi ?
Dans le questionnaire de fin cours	Ce cours vous a-t-il donné l'envie d'écrire à plusieurs ? Pourquoi ?

Tableau 2 : Recueil des commentaires métacognitifs

Nous ne pouvons pas entrer ici dans tous les détails de l'analyse des réponses, mais nous allons en esquisser les grandes lignes. Presque tous les étudiants (sauf Bich) avaient déjà pratiqué l'écriture collaborative avant de participer à notre dispositif, soit en langue maternelle, soit en langue étrangère, soit dans les deux. En tout début de semestre, la plupart sont d'avis que l'écriture collaborative peut faciliter l'écriture individuelle. Par la suite, l'opinion de départ évolue différemment selon les apprenants. On observe quatre cas de figure : certains sont confortés dans leur bonne opinion sur l'écriture collaborative ; d'autres qui étaient sceptiques changent d'avis en faveur de l'écriture à plusieurs ; chez d'autres au contraire, on observe un revirement contre l'écriture collaborative et le dernier groupe enfin garde une opinion mitigée, voire défavorable. Malgré ces différences[29] d'un apprenant à l'autre, on peut relever dans leurs propos un grand nombre d'avantages de l'écriture à plusieurs :

- on profite des idées des autres (5 apprenants) ;
- le texte est plus complet que si on l'avait rédigé seul ;
- on partage, on compare ses idées ;
- cela permet de renforcer ses idées ;
- cela permet de réfléchir ;
- cela permet d'apprendre la grammaire ou de nouveaux mots qu'une autre personne du groupe connaît (4 apprenants) ;
- on découvre de nouvelles façons d'écrire (3 apprenants) ;
- il est plus facile de corriger les erreurs à plusieurs.

On note que les apprenants soulignent avant tout comme avantages l'apport d'idées et de savoirs sur la langue étrangère (grammaire, lexique), mais beaucoup moins une réelle aide pour écrire. Ils n'ont donc pas pris conscience des habiletés scripturales que leurs pairs ont mises en œuvre lors de l'élaboration du texte, souvent en les suggérant avant de les effectuer et même parfois en leur en expliquant la nécessité, comme on l'a vu lors du repérage des formes d'engagement actif (cf. § 5 et § 6). Il s'agit là d'une troisième voie pour évaluer l'appropriation du processus par les apprenants.

Le dispositif mis en place (enregistrement des interactions entre apprenants et historiques de l'évolution des pads) permet de mettre au jour les compétences rédactionnelles des apprenants, telles qu'elles ont été listées dans le tableau 1, notamment les lignes (a) et (c) (engagement dans un cadre et engagement dans l'élaboration du texte). Même si toutes ces formes d'engagement actif ne sont pas présentes dans chaque groupe d'apprenants (il faudrait faire un relevé par groupe), ce tableau montre que chaque apprenant maîtrise plusieurs phases du processus rédactionnel et qu'à eux tous, ils les maîtrisent toutes[30]. De plus, au sein de chaque groupe, on a vu que les formes d'engagement actif se manifestent soit par l'initiative d'un apprenant, soit par la suggestion. Autrement dit, chaque apprenant bénéficie des initiatives et des suggestions de ses pairs, voire des explications de ces derniers en cas de discussion : par exemple, lorsque Samir suggère de relire le texte dans son ensemble avant de le rendre à l'enseignante, il attire l'attention des deux autres apprenantes sur une pratique qu'elles n'auraient peut-être pas mise en œuvre si elles avaient rédigé le texte individuellement (sur les cinq groupes observés, il s'agit du seul à faire une révision du texte à la fin).

Conclusion

On hésite aujourd'hui à distinguer « engagement actif » et « motivation ». Cependant, pour nous, ce qui précède permet d'établir une différence. En effet, on a longtemps considéré que l'apprenant devait être motivé soit en choisissant ses domaines d'intérêt, soit en activant ses circuits de la récompense : *ainsi, tu seras un bon élève ; ainsi, tu seras meilleur que X ; ainsi, tu feras plaisir à tes parents ; ainsi, tu auras un bon travail par la suite*. Très populaire dans les années 1970-1980, cette conception a perdu de l'importance aujourd'hui dans les discours dominants en didactique et on insiste plus sur les capacités et les aspirations de l'apprenant, ce qui est plus en phase avec les travaux actuels en neuropsychologie : l'engagement actif est fondé sur une prémisse que l'on peut énoncer comme « l'être humain a naturellement le désir d'apprendre ». Que devient alors le rôle de l'enseignant(e) s'il ne s'agit plus de motiver les apprenants ?

Cette interrogation nous a conduits à mettre en place un dispositif reposant sur une collaboration conjointe et donc non hiérarchisante de sorte que l'environnement d'apprentissage n'entrave pas l'aspiration profonde à apprendre et, même, l'encourage le plus possible. Nous avons pu ainsi montrer que l'engagement actif de l'apprenant favorise ses apprentissages dans la sphère de l'écriture (savoir rédiger un véritable texte avec un début, un développement et une fin ; savoir articuler différents arguments ; savoir résumer un point de vue ou un autre texte ; savoir élaborer un texte homogène et cohérent). Du point de vue des pratiques des apprenants, nous avons aussi pu mettre en évidence différentes formes d'engagement actif, c'est-à-dire différents types, différentes modalités et différentes configurations d'effectuation. Un(e) enseignant(e) peut donc essayer de favoriser ces façons de faire pour améliorer les apprentissages de ses apprenants.

Cette notion d'engagement actif nous a conduits à nous interroger sur l'appropriation d'habiletés scripturales adéquates par les apprenants (ceux-ci visent en effet soit la poursuite d'études en français, soit une insertion professionnelle en France ou dans leur pays mais avec l'usage du français). Ce terme d'*appropriation* est à la fois dangereux et utile. Il est dangereux parce qu'il est hautement polysémique, même si on le restreint au sens de *s'approprier* (un objet, un savoir, un savoir-faire), c'est-à-dire le faire sien (sens qui nous concerne). Selon les agents de cette action de s'approprier (une institution peut s'approprier un dispositif éducatif ; un(e) enseignant(e) peut s'approprier une méthodologie ; etc.), les modalités et les résultats de cette appropriation seront différents. Bien évidemment, dans notre cas, l'agent est un apprenant : il s'approprie à la fois un savoir (déclaratif) et un savoir-faire (procédural). Et l'on voit alors combien ce terme, restreint à ce sens, devient utile parce qu'il montre bien quelle est la question ultime : comment faire pour qu'un apprenant fasse sien, en quelque sorte s'incorpore (au sens de l'énaction), les savoirs et savoir-faire qui lui sont proposés ? Encore fallait-il trouver des critères pour appréhender cette forme d'appropriation par un agent donné, l'apprenant. Nous avons fourni trois voies.

En ce qui concerne l'écriture collaborative, nous avons vu qu'elle permet aux co-apprenants de bénéficier des habiletés scripturales de leurs pairs (même si ces derniers n'en sont pas toujours conscients), ce qui représente un avantage indéniable. Nous ne pouvons pas omettre cependant d'évoquer ici une limite de l'écriture à plusieurs : elle nécessite en effet une certaine maîtrise du français oral de la part des apprenants, afin qu'ils puissent se faire comprendre de leurs pairs et s'engager activement dans le processus d'écriture. On retrouve ici une problématique connue depuis longtemps[31]: la compréhension et la production de l'écrit et de l'oral vont-elles de pair ou peut-on les dissocier ?

Pour terminer, nous voudrions souligner combien il est important de prendre la personne de l'apprenant comme un tout : *L'imaginaire, les représentations, le symbolique participent pleinement à la construction des usages.* [y compris au sein des petits groupes de travail, ajouterons-nous.] (Paquelin, 2009 : 37).

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). « De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques ». Dans Albero, B. et Poteaux, N. (dir). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 67-94.

Andler, D. (dir). (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard (première édition : 1992).

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles : De Boeck.

Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*.

Paris : PUF.

Bitchener, J. et Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New-York, London : Routledge.

Bouchard, R. et Mondada, L. (éds). (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Camus, J.-F. (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : A. Colin.

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Do, T. B. T. (2011). « Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère ». Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille 1.

Eustache, F. et Guillery-Girard B. (2016). *La neuroéducation. La mémoire au cœur des apprentissages*. Paris : Odile Jacob.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Fabre-Cols, C. (2004). « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? ». *Linx*, 51, pp.13-24.

Flavell, J. H. (1976). « Metacognitive aspects of problem solving ». Dans Resnick L. B. (dir). *The nature of intelligence*. Hillsdale NJ: LEA, pp. 231-235.

Flavell, J. H. (1985). « Développement métacognitif ». Dans Bideaud J. et Richelle M.(dir). *Psychologie développementale : Problèmes et réalités*. Bruxelles : Mardaga, pp. 29-41.

Fuchs, C. (2004). « Pour introduire à la linguistique cognitive ». Dans Fuchs, C. (dir). *La linguistique cognitive*. Paris : Ophrys, pp. 1-24.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold.

Hidden M.-O. (2018). « Apprendre à réviser son texte en langue étrangère : les effets d'une révision guidée ». Dans Demperio J., Deraiche M., Dewart R. et Zuercher B. (dir.) *Actes de la 6ème Rencontre sur l'enseignement des langues : l'enseignement-apprentissage de l'écrit : état des lieux*, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Hidden, M.-O. et Portine, H. (2017). « L'apprenant en FLE confronté à la polyphonie

textuelle : Littéracie, discours, grammaire », *Lidil* n° 56. http://lidil.revues.org/4766

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Bruxelles : Mardaga.

James, C. et Garrett, P. (1992). « The Scope of Language Awareness ». Dans James C. et Garrett P. *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman, pp. 3-20.

Lachaux, J.- P. (2015). *Le cerveau funambule : Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

Linard, M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». Dans Albero B. (dir). *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermes-Lavoisier, pp. 241-263.

Lindschouw, J. (2016). « Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE ». *Pratiques* n° 169-170. doi : 10.4000/pratiques.3030

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Folios-Essais.

Portine, H. (2001). « Autonomie et collaboration : Un couple paradoxal ». Dans Vincent-Durroux L. et Panckhurst R. (dir). *Autoformation et autoévaluation : Une pédagogie renouvelée ?* MediaTIC (Université Paul Valéry - Montpellier 3), vol. 2, pp. 33-56.

Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being », *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.

Saunders, W. M. (1989). « Collaborative writing tasks and peer interaction. ». *International Journal of Educational Research*, 13(1), pp. 101-112.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute. Traduction de l'ouvrage de 1934. Édition de référence : 2013.

[1] Nous avons repris « engagement actif » (Dehaene, 2018) parce que cette dénomination nous paraît convenir le mieux au travail que nous avons mené. Ce que nous visons ici relève, bien entendu, d'une tradition d'engagement de l'apprenant qui a reçu le nom de *motivation intrinsèque* (Gardner, 1985), de *self-determination* (intraduisible en français, Ryan et Edward, 2000). *Motivation intrinsèque* s'inscrit bien en psychologie sociale, *self-determination* en psychologie de l'éducation. *Engagement actif* a, pour nous, le mérite de ne pas nous inscrire dans une tradition disciplinaire et

d’être utilisé actuellement en français. On trouve aussi *proactivité*.

[2] Distinguer « posture d’élève » et « posture d’apprenant » suppose une individualisation. Il y a là une question épistémo-historique : à l’époque de Vygotski, cette individualisation était difficile à faire parce que le marxisme de l’époque (années 1930, aujourd’hui le marxisme a évolué) ne le permettait pas (Vološinov et Bakhtine ont eu des ennuis pour cette raison). Si *apprenant* est apparu en didactique du français langue étrangère (didactique généralement pour adultes), c’est donc du fait d’une configuration épistémologique donnée (cf. les deux notes suivantes). La posture d’élève est multidimensionnelle puisqu’elle se caractérise par le fait d’être membre de la classe, par le fait d’être en position d’apprendre mais aussi d’éventuellement rêver pendant le cours ou de bavarder. Le Français langue maternelle ne semble pas s’être approprié cette question.

[3] Cela s’est fait en deux étapes. Fin des années 1970 : du fait de l’émergence des approches communicatives, on utilise indifféremment *élève* ou *apprenant* pour souligner la centration sur le processus d’apprentissage. Au cours des années 1980, la notion s’affine : *apprenant* est un rôle dans le processus d’apprentissage ; *élève* est une posture institutionnelle (cf. note précédente). La configuration épistémologique anglo-saxonne étant un peu différente (pragmatisme et individualisme), *learning* (apprentissage) est apparu plus tôt au Royaume Uni, au début des années 1970.

[4] Nous nous situons ici dans le cadre du français. En anglais, *learner* est assez rare (comme *teacher* ou *teaching* d’ailleurs) : c’est *learning* et donc le processus d’apprentissage qui est plutôt au cœur des débats.

[5] *Stricto sensu*, il faudrait parler de « modalité verticale de collaboration », nous abrégerons la formulation.

[6] Une classe n’est jamais totalement homogène, mais un apprenant peut aussi ne pas l’être, présentant une certaine expertise sur des éléments de savoir et de savoir-faire mais ne bénéficiant pas de cette expertise pour d’autres éléments. Nous appelons ce type d’expertise partielle une « expertise locale ».

[7] Dyades, binômes, *pairwork* en anglais.

[8] Lors de l’analyse du corpus, nous verrons que même en collaboration conjointe, une certaine forme de dissymétrie dans les échanges peut s’instaurer entre les pairs, comme au sein de tout groupe social (et avoir des effets positifs ou négatifs), mais qu’il ne s’agit pas alors d’une véritable hiérarchie, car les rôles au sein du groupe ne sont pas définis à l’avance.

[9] Saunders décrit cinq types d’écriture collaborative : le *co-writing* (collaboration dans toutes les phases du processus d’écriture) ; le *co-publishing* (répartition des parties du texte à rédiger entre pairs, concertation an amont et en aval de cette rédaction individuelle pour élaborer le texte commun) ; le *co-responding* (révision par un groupe

de pairs d'un texte rédigé individuellement) ; *le co-editing* (révision par un pair d'un texte rédigé individuellement, puis échange avec l'auteur du texte) ; le *writing-helping* (appel à l'aide ponctuelle d'un pair lors d'une rédaction individuelle).

[10]Le programme ATOLE (ATtentif à l'écOLE, https://project.crnl.fr/atole/attentif-ecole/presentation-0), financé par l'ANR a été lancé par Jean-Philippe Lachaux (Inserm) en 2014.

[11] *Language Awareness* désigne en effet un mouvement didactique britannique qui cherche à pallier le fait que la grammaire ne joue pas un rôle important en Grande Bretagne, ce qui provoque souvent une faiblesse linguistique (en langue maternelle et en langues étrangères) chez les élèves. Une meilleure traduction que celle que nous donnons ici (mais qui demanderait des commentaires) serait : « sensibilisation au fait langagier ». Pour des développements sur *language awareness,* voir notamment James et Garrett, 1992.

[12] Voir Linard, 2003 : 242 (*Le fait de l'imposer [l'autonomie] comme modèle ordinaire entraîne une cascade de questions.*).

[13] Nous invitons le lecteur à comparer chaque item aux items précédents, cf. Figure 2.

[14] Depuis qu'elle est à la mode dans les circuits de formation des enseignants, la remédiation est souvent confondue avec la correction. C'est une erreur. Alors qu'une correction peut être une réponse à une erreur unique, la remédiation suppose une récurrence de l'erreur. Alors qu'une correction est immédiate (ou différée à la fin de la leçon), la remédiation est un processus qui prend du temps. Alors que la correction est constat d'une erreur et remplacement de cette erreur par la forme correcte, la remédiation repose sur une analyse (pourquoi cette erreur ?) et fournit une stratégie et un chemin pour la surmonter.

[15] *L'œuvre remarquable de Freinet [...] a rejoint les deux vérités sans doute les plus centrales de la psychologie des fonctions cognitives : que le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective [...] ; que [la] coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale [...].*

[16] L'empathie mériterait une analyse spécifique, certainement en rapport avec les dissymétries éventuelles au sein de chaque groupe (cette question sera évoquée ci-dessous).

[17] La question du ou des apprentissages intéresse les neuropsychologues depuis déjà plusieurs années, en témoignent, par exemple : deux numéros de la *Revue de neuropsychologie, neurosciences cognitives et cliniques*, les numéros 3 : 1 (2001) et 4 : 1 (2012), mais aussi le fait qu'un psychologue cognitif soucieux des apprentissages comme Olivier Houdé se soit rallié au courant de la « neuroéducation » (cf. Houdé, 2018).

[18] Dans un premier temps, on a pu référer les questions d'apprentissage aux sciences

cognitives (psychologie, philosophie de l'esprit, informatique, linguistique — voir Fuchs, 2004 —, intelligence artificielle) puis les neurosciences sont devenues à la mode mais ce terme représente un conglomérat (neuropsychologie, neurophysiologie, neurobiologie, etc.), le point commun étant l'étude des réseaux de neurones, donc d'atomes constitutifs du fonctionnement humain. Cela a une implication : le fait de privilégier généralement les processus *bottom > up* et de reléguer au second plan les processus *top > down*. Notons aussi que les sciences cognitives continuent d'exister mais alors qu'elles étaient auparavant centrées sur la psychologie cognitive, elles le sont de plus en plus sur les neurosciences (Andler, 2004 : 664-672). Or ces compétitions disciplinaires ne sont pas sans effets (montants des subventions, contrats de recherche, publicité journalistique notamment) et influencent les discours dominants ; il faut donc conserver un regard critique.

[19] On nomme IRMf, *imagerie par résonance magnétique fonctionnelle*, l'utilisation de l'IRM pour étudier le fonctionnement (normal) du cerveau, par opposition à l'IRMa qui étudie les dysfonctionnements anatomiques. L'EEG (électroencéphalographie) et l'IRMf sont les deux principales sources de connaissance actuellement utilisées pour la compréhension des mécanismes cérébraux.

[20] La question de la mémoire et la distinction entre MCT/MT (mobilisation ponctuelle pour fixer l'attention et recueillir l'information) et MLT (mémorisation durable de l'information) ont sans doute fait l'objet de trop peu de travaux en français langue étrangère. La MCT/MT est plus accessible que la MLT dont on connaît encore mal le fonctionnement. Pour une présentation générale de la problématique de la mémoire et des apprentissages, voir Eustache & Guillery-Girard, 2016.

[21] Nous reprendrons notre définition du concept de *littératie* (ou *littéracie*) donnée dans Hidden & Portine, 2017. Le concept de littératie est récent en français (environ une vingtaine d'années) et est calqué sur l'anglais (*literacy* qui globalise l'activité écrite, comme le faisait d'ailleurs le grec classique entre le 6ème siècle et le 2ème siècle av. J.-C. avec *grammatikÄ techn*Ä). Il a été traduit par « entrée dans l'écrit » pour l'école primaire en France, pas toujours avec succès.

[22] Nous nommons ici *dimension* ce qui est souvent nommé *design* ou *conception* au Québec.

[23] Nous avons conjoint « dimension pédagogique » et « dimension temporelle », parce que cela convient à notre dispositif, mais nous savons que ce n'est pas toujours le cas (exemple aujourd'hui historique : le SGAV qui distinguait clairement les deux pour des raisons de méthodologie).

[24] L'analyse de contenu consiste à décrire le corpus de façon très précise (X propose telle chose, prend telle position) et à résumer les passages-clés. La transcription (pour une analyse de discours) donne « le mot à mot » produit. Chaque méthode a son utilité. L'analyse de contenu permet de suivre l'activité de chaque pair au sein du groupe et de découvrir ses connaissances et ses doutes ainsi que ses arguments. L'analyse de

discours, en donnant les « façons de dire » fournit des données interprétables (par exemple, une interronégative peut être soit une question un peu alambiquée soit une affirmation déguisée). Nous utiliserons des données d'analyse de contenu et des données d'analyse de discours. Il est à noter que la procédure de transcription est très lourde et demande plusieurs niveaux de vérification.

[25] Les prénoms des apprenants ont été changés.

[26] Ces rôles peuvent être symétriques (tous les membres fonctionnent sur un pied d'égalité) ou non (un(e) membre du groupe prend le pouvoir et impose ses points de vue ; un rôle de secrétaire est imposé à un(e) membre du groupe ; etc.). Mais s'il y a dissymétrie, il ne faut pas confondre celle-ci avec les modalités asymétriques de la collaboration qui le sont institutionnellement (cf. la Figure 1 et son commentaire). Cette dissymétrie au sein d'un groupe n'est en effet pas institutionnelle mais organisationnelle : dans tout groupe humain (classe, section locale d'un parti ou d'un syndicat, groupe d'amis, etc.), il peut y avoir ou non des assignations de rôles non institutionnelles. C'est bien entendu la même chose ici.

[27] On observe ici un effet plutôt négatif de l'asymétrie au sein d'un groupe ; dans d'autres cas, une prise d'initiative importante de la part d'un co-apprenant peut au contraire avoir un effet positif d'entraînement ou de guidage du groupe.

[28] Notion proposée par le psychologue (psychologie développementale) John Flavell (1976, 1985).

[29] Les changements d'avis peuvent tenir à deux causes : le constat d'une amélioration de ses propres compétences ; le vécu au sein du groupe (dans ce cas, le changement d'avis tient à une bonne ou à une mauvaise expérience).

[30] Ce qui correspond bien au fait, déjà mentionné, qu'un premier objectif d'une écriture collaborative peut être l'amélioration des textes produits, ce qui rend les apprenants plus fiers de leur production et accroît donc leur motivation (ce n'était pas, rappelons-le, le but de la recherche présentée ici).

[31] Rappelons qu'aux débuts de l'écriture, et vraisemblablement jusqu'au 8ème siècle, pour comprendre un texte écrit il fallait l'oraliser d'abord à haute voix puis en le subvocalisant.