

**ÉCRITURE COLLABORATIVE EN LIGNE ET  
COMPETENCES SCRIPTURALES D'ETUDIANTS DE  
FRANÇAIS**

**ONLINE COLLABORATIVE WRITING AND FRENCH  
STUDENTS' SCRIPTURAL SKILLS**

**Lyamna SHILI\*** <sup>1</sup>

**Billél OUHAIBIA** <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Badji Mokhtar-Annaba/lyamna\_shili@yahoo.fr

<sup>2</sup>Université Badji Mokhtar-Annaba/ouhaibiabillel@gmail.com

**Résumé**

Le présent article traite de la compétence scripturale d'apprenants universitaires dans un environnement numérique et plus précisément, de l'usage du collecticiel Framapad dans une écriture collaborative. Le but est d'observer l'effet de l'intégration d'un dispositif numérique d'écriture collaborative, dans le cadre de l'enseignement hybride adopté par l'université, sur l'amélioration de la qualité de textes argumentatifs produits en collaboration par des étudiants inscrits en 2<sup>ème</sup> année de licence de français à l'université d'Annaba.

**Mots-clés** : écriture collaborative, dispositif numérique, enseignement hybride, argumentation

---

\* Auteur correspondant

### **Abstract**

This article deals with the writing skills of university students in a digital environment and more specifically with the use of Framapad as a groupware in collaborative writing. The aim is to observe the effect that the integration of a digital writing device within the framework of the hybrid teaching adopted by the university, can have on the improvement of the quality of argumentative texts produced in collaboration by students registered in 2nd year of French license at the University of Annaba.

**Keywords:** collaborative writing, digital device, hybrid teaching, argumentation

La situation sanitaire qu'a vécu le monde depuis mars 2019 a bouleversé l'enseignement/apprentissage tous paliers confondus. La pandémie due au virus Covid-19 a eu des répercussions sur la qualité des enseignements, conséquence directe de la réduction du volume horaire alloué aux différents enseignements.

A l'université d'Annaba en Algérie, pour les étudiants inscrits en deuxième année de licence de français, ces mesures dites préventives, ont eu comme effet, entre autres, la suppression de plus de cinquante heures d'enseignements en classe par semestre pour le module de Compréhension et Expression Ecrite. Afin de pallier ce déficit, le gouvernement a introduit l'enseignement hybride qui navigue entre présentiel et distanciel via les différentes plateformes disponibles sur le web.

Ainsi, l'introduction du numérique à l'université, autre fois absent ou très peu utilisé (Ouhaibia *et al.*, 2016) a remis à l'ordre du jour l'importance de la littéracie et de la littéracie numérique, en effet, de nos jours, les compétences littéraciques sont devenues indispensables (Ouhaibia, 2015). Le terme, pris dans son acception la plus large, fait référence à toute situation nécessitant l'utilisation de l'écriture : « Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. » (Jaffré, 2004 : 31) tout en s'adaptant aux différents contextes socioculturels et spatiotemporels.

En contexte algérien, plusieurs recherches (Kadi, 2004 ; Boudechiche, 2008 ; Kherbache, 2008) ont démontré que nos étudiants, et ce bien avant les mesures exceptionnelles dues à la pandémie, affichaient des insuffisances considérables en littéracie en langue française. Ces constats sont d'autant plus alarmants si nous prenons en compte, le volume horaire alloué à l'apprentissage du français du primaire au secondaire, estimé à plus de 3000 heures répartis entre l'oral et l'écrit en production et en réception. Arrivés à l'université, les étudiants inscrits en licence de français devraient pouvoir produire un énoncé, oral et écrit, qui réponde à une situation-problème tout en prenant en considération, les paramètres associés à la situation de communication (Shili & Kadi, 2016). Nous pouvons à cet effet, nous pouvons trouver dans le programme de terminale (2006 : 4), le profil de sortie du secondaire établi par le Ministère de l'Éducation, regroupant un panel de compétences orales et écrites. Ce profil, faisant la somme des compétences potentiellement acquises par l'apprenant tout au long de son cursus scolaire, est décrit comme suit :

Les apprenants au terme du cursus auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires,- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu, adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média, - produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces

discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position), appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

Or, force est de constater que la majorité des étudiants, ont un niveau ‘‘élémentaire en français’’ (Ouhaibia, 2015 ; Kherra, 2011 ; Sebane, 2011 ; Ammouden & Ammouden, 2010), alors qu’en se rapportant au CECRL<sup>1</sup> un total de 1000 heures d’apprentissage suffiraient à atteindre le niveau C2 qui correspond au palier ‘‘expert’’.

Ces constats nous ont poussés à entreprendre cette recherche qui s’inscrit dans le cadre général de la didactique de l’écriture et de l’innovation pédagogique. Nous avons ainsi, fait appel aux Technologies de l’Information et de la Communication pour et dans l’Enseignement (TICE), et plus précisément, au collecticiel Framapad. Étant un outil en ligne de traitement de textes en collaboration, nous nous proposons ici, d’observer l’effet de son intégration dans le module de ‘‘Compréhension et Expression Ecrite’’ sur la maîtrise de la structure argumentative.

## **1. L’ECRITURE COLLABORATIVE**

L’écriture collaborative a été introduite en éducation pour permettre de générer et de soutenir la co-construction des connaissances. C’est une pédagogie qui facilite l’apprentissage, qui stimule l’autonomie, la créativité et la pensée critique de l’apprenant (Hodges, 2002 ; Lowry *et al.*

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

2004). Dans l'enseignement des langues, l'écriture collaborative est perçue comme un outil important pour le développement de l'écriture individuelle (Hodges, 2002), puisque cette co-construction permet à la fois des échanges conjoints sur la langue et un "échafaudage"<sup>2</sup> collectif des savoirs qui aident les apprenants à aboutir à une meilleure compréhension des conventions régissant la langue et l'écriture. (Storch, 2011).

Pour les besoins de ce travail, nous nous intéresserons à l'écriture collaborative en termes de co-writing (Saunders, 1989) ou co-écriture, qui offre le même degré de collaboration entre les scripteurs que celui proposé par framapad. En effet, le co-writing « est certainement la formule qui fait le plus appel à la collaboration entre les membres des groupes d'écriture. À tout moment, ils travaillent ensemble à la réalisation d'un texte unique. » (Baudrit, 2007 : 82). Ainsi, les co-scripteurs engagés dans une activité de co-écriture, travailleront conjointement durant toutes les phases de la rédaction de leur texte (planification, rédaction, révision et correction).

La notion de co-writing a été reprise par plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur l'écriture collaborative médiée sur plateformes numériques (Chun Lai *et al.*, 2016) sous différents noms. Nous la retrouvons ainsi chez Storch (2002) qui parle, entre autres, du profil dominant/dominant avec des niveaux d'égalité élevés à modérés, où tous les

---

<sup>2</sup> Équivalent du terme anglais scaffolding.

membres de l'équipe participent activement au processus d'écriture et contribuent également au produit final. Ce profil collaboratif implique une prise de décision commune et une recherche de consensus. (Chun Lai *et al.*, 2016). A leur tour, Lowry *et al.*, (2004) répertorient quatre profils de collaboration, basés sur le degré de participation des membres du groupe à la tâche d'écriture. Nous retiendrons ici, le "reactive writing" qui suppose une écriture collaborative en temps réel sur un seul et même texte et où les membres du groupe coordonnent ensemble le processus d'écriture au fur et à mesure de sa progression.

Dans cette optique, la recherche s'est de plus en plus tournée vers l'écriture collaborative médiée sur plateformes numériques de type "groupware" ou collecticiels telles que les wikis, car plusieurs de leurs fonctions permettent aux étudiants de s'engager dans le processus d'écriture et d'intervenir sur les contributions de leurs camarades. Des études (Ducate *et al.*, 2011 ; Kost, 2011) ont rapporté que, bien que les apprenants de langue étrangère aient tendance à préférer l'écriture individuelle, ils considèrent généralement leur expérience d'écriture collaborative basée sur ce type de plateforme comme bénéfique à leur apprentissage.

## **2. METHODOLOGIE**

Dans le présent travail, nous avons entrepris d'observer l'évolution (si présente) de la maîtrise de la structure argumentative à travers l'utilisation de la plateforme numérique de collaboration Framapad. A cet effet, notre recherche soutient l'hypothèse principale selon laquelle le

degré de collaboration offert par Framapad, en termes de co-writing, pourrait amener les étudiants inscrits en deuxième année de licence de français à maîtriser la structure du texte argumentatif, à produire des textes de meilleure qualité, et ainsi, à remédier à un enseignement/apprentissage lacunaire dû à la réduction du volume horaire hebdomadaire et semestriel alloué aux différents modules incluant celui de Compréhension et Expression Ecrite.

La démarche qui est la nôtre vise à proposer un micro-dispositif ciblant l'amélioration d'une compétence spécifique au sein d'un cours, afin d'optimiser l'enseignement hybride, introduit officiellement, et à titre permanent, par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

## **2.1. Choix du type de texte**

Afin de vérifier la validité de notre hypothèse, nous avons choisi de travailler sur la rédaction argumentative. Ce choix s'est principalement fait sur la base des enseignements antérieurs des apprenants. En effet, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage en contexte algérien, l'argumentation est enseignée dès la quatrième année moyenne, dernière année du Collège, jusqu'à la troisième année secondaire, soit un total de quatre ans durant lesquels l'apprenant est censé acquérir les compétences nécessaires pour organiser, structurer et rédiger un texte qui comporte : une introduction où il énonce sa thèse, un développement où il l'étaye à l'aide d'arguments et d'exemples et enfin une conclusion qui conclue son raisonnement (programme de 4<sup>ème</sup>



A. M). De plus, l'apprenant est aussi amené à prendre position, à s'impliquer dans son discours, à maîtriser le vocabulaire propre à l'argumentation ainsi que la modalisation (programme de 3<sup>ème</sup> A. S).

L'acquisition de la compétence argumentative est d'autant plus importante puisqu'il est appelé à réinvestir, en deuxième année de licence de français, ce savoir-faire dans le module de Compréhension et Expression Ecrite. Mais, le constat global est que les étudiants n'arrivent pas à produire un texte qui réponde aux exigences d'un tel apprentissage et notamment concernant la maîtrise de la structure du texte argumentatif (Ouhaibia, 2009, 2015).

## **2.2. Choix des participants**

Notre expérimentation a été menée auprès d'étudiants inscrits en deuxième année de licence de français à l'université Badji Mokhtar d'Annaba en Algérie. Ce choix se justifie par le programme de la deuxième année qui inclut un enseignement/apprentissage assez complet du texte argumentatif<sup>3</sup>. Étant une étude de cas qui se veut qualitative, notre échantillon se compose de douze étudiants dont quatre garçons et huit filles âgés entre 19 et 20 ans. Les participants ont été choisis par rapport à leur niveau maîtrise de la structure du texte argumentatif<sup>4</sup>. A la suite de ce classement,

---

<sup>3</sup> Le programme de première année propose un aperçu de la compétence argumentative, alors que celui de troisième année ne l'inclue pas.

<sup>4</sup> Ce choix s'est fait sur la base de leur production écrite, rédigée individuellement après la fin du cours sur l'argumentation et plus

nous avons constitué les binômes avec des niveaux à la fois hétérogènes et homogènes pour diversifier les possibilités de collaboration (Ouhaibia, 2015) :

**B1** : deux étudiants experts

**B2** : expert/intermédiaire

**B3** : expert/débutant,

**B4** : deux étudiants intermédiaires

**B5** : intermédiaire/débutant

**B6** : deux étudiants débutants

### **2.3. Choix du matériel expérimental**

#### **2.3.1. La grille d'analyse**

Pour élaborer notre grille d'analyse, nous nous sommes référés aux programmes de français du moyen (Collège) et du secondaire qui abordent le texte argumentatif et sa structure. Ainsi les critères retenus pour la construction de ce texte contiennent les éléments déjà acquis au préalable<sup>5</sup>, auxquels nous avons rajouté de nouveaux éléments, présents dans le cours de deuxième année de licence<sup>6</sup>. Notre grille d'analyse est donc constituée des critères suivants : une introduction divisée en trois parties (Moffet, 1993 : 137) : un sujet amené (SA) où l'étudiant introduit le contexte général lié au sujet

---

précisément sur le niveau de maîtrise de la structure du texte argumentatif.

<sup>5</sup> Les critères en question ont été pris du programme de français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne (2005 : 40).

<sup>6</sup> Le contenu du cours en question a été adopté par l'équipe pédagogique du module de CEE2. Nous n'avons fait que reprendre les éléments qui y sont mentionnés.

qu'il va aborder, un sujet posé (SP) qui contient l'énoncé clair de la thèse soutenue et un sujet divisé (SD) où l'étudiant expose les grands axes de son texte. Un développement contenant les arguments (A) et les exemples (Ex) qui appuient la thèse soutenue et une conclusion en deux parties : une synthèse qui comporte une reformulation brève de la thèse et des principaux arguments qui la sous-tendent et une ouverture qui oriente le lecteur vers d'autres pistes de réflexion.

### **2.3.2. Framapad**

Framapad est un éditeur de textes et d'écriture collaborative en ligne. Étant donné que nous travaillons sur l'écriture collaborative en termes de co-writing, une série de critères correspondant à nos objectifs nous ont poussés à choisir cet outil. Nous avons ainsi le caractère synchrone (Bouchardon 2014) de Framapad<sup>7</sup>, qui n'est pas présent sur la plateforme e-learning proposée par l'université. Celle-ci étant de type wiki, elle offre une collaboration de type asynchrone du fait que l'un des collaborateurs doit se déconnecter pour que l'autre puisse accéder au texte en construction. Le second critère est la facilité d'accès à Framapad, en effet, les membres du groupe n'ont pas besoin de créer ou d'avoir un compte pour y accéder, contrairement à d'autres plateformes dont celle de l'université, puisqu'il suffit de partager l'URL avec les co-rédacteurs après la création du pad de

---

<sup>7</sup> Les co-rédacteurs avancent ensemble et en même temps sur une seule et même rédaction

collaboration<sup>8</sup> pour que ceux-ci puissent commencer la tâche d'écriture. Le dernier critère tient à sa facilité d'utilisation. L'interface de Framapad est présentée sous forme de page web, accessible sur n'importe quel support, contenant une zone de saisie de texte avec les fonctionnalités de base qu'un logiciel de traitement de texte peut offrir, une zone d'identification où les participants peuvent écrire leur nom et choisir un code de couleur qui les identifiera sur la zone de texte et un espace de discussion où ils peuvent discuter et échanger leurs idées.

#### **2.4. Déroulement de l'expérimentation**

Notre expérimentation s'est déroulée en quatre séances étalées sur une durée d'un mois. La première séance a servi, entre autres, à présenter la plateforme et toutes ses fonctionnalités, les trois<sup>9</sup> autres ont été consacrées à l'écriture collaborative des textes qui sont au nombre de dix-huit (trois textes par binôme).

### **3. RESULTATS ET ANALYSE**

---

<sup>8</sup> Le pad de collaboration est un compte que l'enseignant crée au préalable.

<sup>9</sup> Nous avons été tenues de respecter le nombre de séances attribué par l'équipe pédagogique à l'écriture collaborative en présentiel, puisque nous travaillons dans un cadre plus large, sur une étude comparative entre collaboration en classe et en ligne.

Après avoir exposé les différentes étapes et outils qui nous ont servi lors de notre expérimentation, nous allons dans ce qui suit, procéder à l'analyse des données recueillies. Pour ce faire, et puisque nous travaillons sur la maîtrise de la structure du texte argumentatif, nous allons, pour chaque binôme, comparer les trois textes qu'ils ont produits en collaboration sur Framapad. Pour tenter de vérifier notre hypothèse, nous allons observer l'évolution (si présente) de la maîtrise des différentes parties et sous parties précédemment citées à savoir l'introduction, le développement et la conclusion.

### **3.1. L'introduction et ses différentes parties**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'introduction d'un texte argumentatif est divisée en trois parties : sujet amené (S.A), sujet posé (S.P) et sujet divisé (S.D). Nous allons, à travers le tableau ci-dessous, faire l'exposé des résultats des trois collaborations puis leur analyse. Afin de rendre lisible les données affichées, nous avons utilisé la légende suivante :

+ : présence complète de la partie

~ : présence de la partie avec une construction moyenne.

- : absence de la partie

**Tableau 1 : l'introduction au fil des collaborations**

Introduction	Première collaboration			Deuxième collaboration			Troisième collaboration		
	S. A	S. P	S. D	S. A	S. P	S. D	S. A	S. P	S. D
<b>B1</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>B2</b>	+	+	+	+	+	-	+	+	-
<b>B3</b>	+	+	-	+	+	-	+	+	-
<b>B4</b>	+	~	-	+	+	-	+	+	+
<b>B5</b>	+	+	-	+	+	-	+	~	-
<b>B6</b>	+	~	~	+	+	+	+	+	+

En examinant les données affichées sur le tableau, nous pouvons constater d'ores et déjà que tous les binômes arrivent à bien construire un sujet amené. Renvoyant au cadre général du sujet abordé ou au thème global, celui-ci n'a pas posé problème lors des trois rédactions. C'est au niveau des deux autres parties qui renvoient respectivement à l'énoncé de la thèse soutenue et à l'exposé des grands axes qui vont être abordés dans le développement, que surgit la difficulté. En effet, hormis B1 et B2 les binômes experts et intermédiaire/expert, B4 (intermédiaires) et B6 (débutants) ont moyennement construit le S.P, qui est la partie la plus importante de l'introduction. Le S.D a lui aussi été mal formulé par B6 et totalement absent chez B3 (expert/débutant), B4 et B5 (intermédiaire/débutant).

Les groupes B4 et B6 dont les sujets posés étaient moyennement construits dans la première collaboration ont pu les améliorer lors de la seconde. B6 a également réussi à améliorer la troisième partie de son introduction (S.D), par contre, celle-ci reste absente chez B3, B4 et B5. B1 de leur côté ont produit une introduction comportant les trois parties exigées, alors que B2 affiche une régression traduite par l'absence du S.D qui était, rappelons-le, présent dans la première rédaction collaborative.

Arrivés à la troisième collaboration, c'est chez les binômes B4 et B6, à niveaux homogènes intermédiaires et débutants, que l'on observe une réelle différence au niveau de l'introduction. En effet, alors que les autres binômes (excepté B1) affichent une évolution dans l'une ou l'autre partie, B4 et B6 sont passés de parties mal construites ou absentes, à la rédaction d'une introduction complète comportant un sujet amené, un sujet posé et un sujet divisé

### **3.2. L'argument et son exemple**

L'argument est un point clé dans la construction d'un texte argumentatif qui doit être convaincant afin d'inciter le lecteur à changer sa position et à en adopter une nouvelle. Nous allons dans cette partie, exposer les résultats des différents binômes quant à la construction de leurs développements en

termes de bonne ou de moyenne construction<sup>10</sup> et/ou d'absence des arguments et/ou des exemples utilisés pour les appuyer. Les résultats qui suivent sont présentés dans un tableau réunissant les arguments et les exemples des six binômes à travers les trois écritures collaboratives. Une légende a été utilisée pour renvoyer aux différentes appréciations citées ci-dessus :

+ : argument/exemple complet

~ : construction moyenne de l'argument/exemple

- : absence d'argument et ou exemple

**Tableau 2 : structure du développement**

	Première collaboration					Deuxième collaboration					Troisième collaboration				
D E V	A+ ex1	A+ ex2	A+ ex3	A+ ex4	A+ ex5	A+ ex1	A+ ex2	A+ ex3	A+ ex4	A+ ex5	A+ ex1	A+ ex2	A+ ex3	A+ ex4	A+ ex5
B 1	+/+	+/+	+/+	-	-	+/+	+/+	+/+	-	-	+/+	+/+	+/+	-	-
B 2	+/+	+/+	+/+	-	-	+/+	+/+	~/-	-	-	+/+	+/+	+/+	-	-
B 3	+/+	+/+	-	-	-	+/+	+/-	+/+	+/+	-	+/+	+/+	+/-	+/+	-
B 4	+/~	+/~	+/-	+/~	-	+/+	+/+	+/+	-	-	+/-	+/-	+/+	-	-

<sup>10</sup> Le mot construction est utilisé ici pour renvoyer, non seulement à la construction syntaxique et grammaticale de l'argument, mais aussi à son degré de compréhension par le lecteur.



B 5	+/-	+/+	+/-	~/-	~/+	+/+	+/~	~/+	~/-	-	+/+	+/-	+/+	+/+	+/+
B 6	~/-	~/-	-	-	-	+/-	+/-	+/+	+/-	~/-	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+

Comme pour l'introduction, les binômes B1 et B2 arrivent à produire un développement contenant trois arguments complets suivis d'exemples qui les étayent, contrairement à B3 qui n'a pu en produire que deux. B4 de son côté est parvenu à proposer quatre arguments complets mais n'ont pas réussi à les accompagner d'exemples bien construits. B5 a pu produire cinq arguments dont trois complets et deux de moyenne construction auxquels il n'a joint que trois exemples. Mais c'est chez B6, le binôme débutant, que la difficulté est la plus palpable, puisque ce dernier n'a pu produire que deux arguments moyennement construits.

En examinant la seconde collaboration, nous avons constaté une nette amélioration chez la majorité des groupes sauf B1 qui garde un niveau constant. Ainsi, B3 est parvenu à doubler le nombre d'arguments utilisés entre les deux collaborations en passant de deux à quatre arguments complets qu'il a accompagné de trois exemples. B4 a certes réduits le nombre d'arguments en passant de quatre à trois, mais l'amélioration est observée ici au niveau des exemples qu'il a utilisé puisqu'il a produit trois exemples complets au lieu de trois moyennement construits lors de la première collaboration. Alors que B5 n'affiche pas d'amélioration perceptible, c'est

B6 le binôme débutant qui enregistre une évolution importante puisqu'il est passé de deux arguments moyennement construits, à quatre arguments complets. Les exemples sont toujours quasi absents puisqu'il n'est parvenu à en produire qu'un seul.

Concernant la troisième collaboration, l'évolution est toujours observable chez B5 (intermédiaire/débutant) et B6 (débutants) qui ont pu construire un développement contenant cinq arguments et exemples complets ce qui constitue une nette amélioration entre la première et la troisième collaboration. Les autres binômes ont réussi à garder un niveau de maîtrise assez constant par rapport à la seconde collaboration.

### 3.3. La conclusion

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la conclusion d'un texte argumentatif telle qu'elle a été enseignée aux étudiants, est divisée en deux parties : une synthèse et une ouverture. Dans ce qui suit, et en utilisant la même légende que pour les tableaux précédents, nous allons analyser les différents résultats et essayer d'observer l'évolution des différents binômes.

**Tableau 3 : la structure de la conclusion**

	Première collaboration		Deuxième collaboration		Troisième collaboration	
<b>Conclusion</b>	Synthèse	Ouverture	Synthèse	Ouverture	Synthèse	Ouverture

<b>B1</b>	+	+	+	+	+	+
<b>B2</b>	+	+	+	~	+	+
<b>B3</b>	+	+	+	+	+	+
<b>B4</b>	-	-	+	+	+	+
<b>B5</b>	-	+	-	+	~	+
<b>B6</b>	-	~	~	~	+	+

L'examen de la troisième partie de la structure argumentative, a mis en avant que la difficulté majeure présente chez la moitié des binômes qui ont participé à l'expérimentation, réside dans la synthèse. Faisant office de rappel au lecteur, celle-ci est, comme nous l'avons vu précédemment, une reformulation brève des principaux points abordés dans le texte. En effet, en examinant le tableau, et hormis les binômes B1, B2 et B3 dont un des membres est de niveau expert, les binômes intermédiaires, intermédiaire/ débutant et débutants B4, B5 et B6 n'ont pas réussi à inclure une synthèse dans la conclusion de cette première collaboration, l'ouverture quant à elle est présente chez B5, moyennement construite chez B6 et absente chez B4 qui, à ce stade, n'a pas inclus de conclusion dans son texte.

Lors de la seconde collaboration, une amélioration à tout de même été notée chez B4 qui a pu construire et inclure une conclusion complète dans son texte. On notera aussi une progression chez B6 qui est passé de l'absence de synthèse dans le premier texte, à une synthèse moyennement construite

dans le second. Les autres binômes ont gardé les mêmes résultats, sauf B2 qui est passé d'une ouverture complète à une ouverture moyennement construite.

En ce qui concerne la troisième collaboration, une amélioration de la structure de la conclusion est observée chez la majorité des binômes. Nous constatons ainsi que B2 a réussi à produire une ouverture complète contrairement au texte précédent, B5 a produit une synthèse complète alors que celle-ci était moyennement construite dans sa seconde collaboration, mais c'est toujours B6 qui enregistre le plus de progression à travers ses textes en passant d'une conclusion moyennement construite à une conclusion complète dans cette troisième collaboration

#### **4. INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS**

En reprenant les résultats globaux des différents binômes, il nous paraît clair qu'il y a une nette évolution de la maîtrise de la structure argumentative chez les participants surtout ceux de niveaux intermédiaires et débutants. En effet, nous avons pu observer une évolution constante chez ces types de binômes pour qui l'amélioration de la compétence scripturale est primordiale pour leur réussite. Nous pensons ainsi que dans le cadre d'un enseignement hybride, et pour pallier les manques de la plateforme e-learning proposée par l'université en termes d'écriture collaborative, Framapad en tant que collecticiel, réunissant les critères propres à un environnement présentiel tels que l'aspect synchrone des échanges et de l'écriture, ainsi que la possibilité d'évoluer

ensemble durant toutes les étapes du processus rédactionnel, auxquelles s'ajoutent les caractéristiques propres à un environnement numérique tels que l'accès rapide à l'information à travers les différents moteurs de recherche, les dictionnaires en ligne qui facilitent la recherche des mots et de leurs définitions et qui globalement, constituent un gain de temps considérable pour les binômes, peut faciliter, en tant que micro-dispositif d'écriture collaborative, l'amélioration et le perfectionnement de la compétence scripturale d'étudiants de niveaux intermédiaire et débutant.

Aux termes de ce travail, nous pouvons dire que les résultats obtenus montrent les avantages et la plus-value de Framapad comme medium numérique d'écriture collaborative. En l'incluant comme micro-dispositif visant l'amélioration de la compétence scripturale au sein du module de Compréhension et Expression Écrite, cette plateforme peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement hybride et permettre aux étudiants une meilleure maîtrise de la compétence visée. Ce constat est d'autant plus présent chez les binômes à niveaux homogènes de type débutants et intermédiaires mais aussi chez les binômes à niveaux hétérogènes de type intermédiaire/débutant.

Nous pensons que ces résultats sont tributaires des nombreux atouts que possède la plateforme dont la possibilité de suivre la progression des co-rédacteurs par l'enseignant. En effet, ce dernier, en tant que modérateur, peut observer, en temps réel,

depuis son écran, l'évolution des binômes, ce qui lui offre la possibilité de les guider, de les orienter et d'intervenir tout au long du processus de co-construction du texte. Second point non négligeable est le correcteur orthographique et grammatical qui a permis aux binômes de s'apercevoir et de corriger rapidement les erreurs commises lors des différentes rédactions. A cet effet, et selon Diarra (2012) qui a travaillé sur la différence entre un médium numérique et un médium traditionnel, les participants avaient plus de facilités à produire un texte grâce au médium numérique. Ainsi ces erreurs ont été corrigées grâce aux fonctionnalités offertes par le traitement de texte ce qui a permis aux scripteurs de se décharger de cette tâche et de se focaliser sur la structure du texte.

Les co-rédacteurs font aussi montre de plus d'aisance à passer d'une étape à l'autre lors de la rédaction (planification, mise en texte et révision) ce qui leur permet de repérer plus facilement les éventuelles erreurs de construction. Dans cette optique, Vincent (2002) affirme qu'il est plus motivant et surtout plus pratique pour les scripteurs d'intégrer les TICE dans leurs pratiques d'écriture du fait que les différentes fonctionnalités offertes par celles-ci leur permettent d'organiser et d'améliorer de façon plus efficace leur texte. Le ou les scripteurs peuvent déplacer ou effacer un passage en utilisant les fonctions copier, couper et coller.

Pour finir, il y a aussi le facteur "charge cognitive" qui diminue selon Ouhaibia (2009) quand la rédaction se fait à l'aide d'un logiciel de traitement de texte et ce grâce aux

quatre fonctions : supprimer, déplacer, ajouter, remplacer, qui permettent aux rédacteurs de construire un texte plus cohérent et conforme au type de texte exigé. Ainsi, la reformulation et l'amélioration des textes se fait aisément sans recourir à un brouillon comme c'est le cas dans une production traditionnelle.

### **BIBLIOGRAPHIE**

Ammouden, A., Ammouden, M., « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », Synergies Algérie, 9, 2010, 37-44.

Anis, J., Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée ? », Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Méthodes en sciences humaines », 1998.

Baudrit, A., « L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode pédagogique ? » De Boeck Université, 2007a.

Baudrit, A., « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2007b, 115-136.

Boudechiche., N., « Contributions à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants de filière scientifique », Thèse de doctorat, Université d'Annaba, 2008.

Diarra, L., « Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec ». Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2012.

Dillenbourg, P., « What do you mean by ‘collaborative learning’? », Dans D. P. (dir.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford, Pergamon, 2009, 1-19.

Ducate, *et al.*, « Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects », *Foreign Language Annals*, 44(3), 2011, 493-522.

Godinet, H., « Scénario pour apprendre en collaborant à distance : Contraintes et complexité », In *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre, 2007, 113-128.

Henri France, Lundgren-Cayrol Karin, « Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels ». Sainte-Foy (Québec, Canada), Presses de l'Université du Québec, 2001.

Hodges, C. G., “Learning through collaborative writing”, *Reading*, 36(1), 2002, 4-10.

Jaffré, J-P, « La littératie : histoire d’un mot, effets d’un concept », Dans Christine Barré-Deminiac *et al.* (dirs.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L’Harmattan, 2004, 21-41.

Kadi, L., « Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon ». Thèse de Doctorat d’Etat, Université de Constantine, 2004.



Kherbache, A., « Problématique de l'écriture et activités de description : cas d'apprenants préparant une licence de français », Thèse de doctorat, Université d'Annaba, 2008.

Kherra, N., « L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien ». *Synergies Europe*, 6, 2011, 85-98.

Kost, C., « Investigating writing strategies and revision behavior in collaborative wiki projects ». *CALICO Journal*, 28(3), 2011, 606-620.

Lai, Chun *et al.*, « Tablets@university: The nature of collaboration and perceived learning in wiki-based collaborative writing », *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 2016, 80-95.

Lowry P-B *et al.*, « Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice ». *Journal of Business Communication*, 41(1), 2004, 66-99.

Ministère de l'Éducation Nationale, Document d'accompagnement du programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire, 2006, « Disponible sur » [\[www.oasisfle.com/doc\\_pdf/document\\_d'accompagnement\\_progr\\_3e\\_a\\_s.pdf\]](http://www.oasisfle.com/doc_pdf/document_d'accompagnement_progr_3e_a_s.pdf) (consulté le 27/11/2018).

Moffet, J-D., « Je pense, donc j'écris ». Saint-Laurent : Éd. Du renouveau pédagogique, 1993, 137p.

Ouhaibia, B., « L'effet d'un environnement informatisé sur l'apprentissage et le développement des stratégies de

réécriture en FLE : cas d'apprenants de troisième année secondaire », Mémoire de magister, Université d'Annaba, 2009.

Ouhaibia, B., « L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence textuelle de textes narratifs en FLE », Thèse de doctorat, Université d'Annaba, 2015.

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

Sebane, M., « FOS / FOU : Quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? », in *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 2011, 375-380

Shili, L., Kadi, L., « L'enseignement du et en français au primaire et au secondaire algérien », dans *Penser les TIC dans les universités du maghreb, TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin*. L'Harmattan, 2016, 77-93.

Storch, N., « Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 2011, 275-288.