

Les interactions médiatisées :
l'apport de la co-correction en ligne sur la reproduction d'un texte argumentatif par des étudiants de la deuxième année licence

Mediated interactions:
The contribution of online co-correction on the reproduction of an argumentative text by second year undergraduate students.

Nesrine BAHIA *,

University of Tiaret, Laboratoire Langues, Imaginaires et Création Littéraire (Algérie),

nesrine.bahia@univ-tiaret.dz

Ahmed MOSTEFAOUI,

University of Tiaret (Algérie),

amostefaoui04@yahoo.fr

Yasmine ADIB,

Université de Tissemsilt (Algérie),

adibyasmine1@gmail.com

Date de soumission : 02.02.2022

Date d'acceptation : 28.02.2022

Date de publication : 31.03.2022

Ex
PROFESSO

Volume 07 / Numéro 01 / Année 2022

* - Auteur correspondant.

Résumé

Dans cette contribution, nous nous sommes intéressés à l'apport de la co-correction en ligne sur la reconstruction d'un texte argumentatif. La dimension interactive qu'offrent les dispositifs médiatisés, peut-elle servir à une rédaction collaborative d'un texte argumentatif? Ainsi est notre question principale, pour y répondre, nous avons mené une expérimentation auprès des étudiants de deuxième année licence de l'université de Tissemsilt via « ZOOM ». À travers notre étude, nous avons pu démontrer l'impact incontestable des échanges virtuels et de la Co-correction effectuées entre les étudiants sur la bonne reproduction d'un texte argumentatif plus cohérent et lexicalement enrichi.

Mots-clés : Enseignement à distance ; Interaction ; Co-correction ; Texte argumentatif ; ZOOM.

Abstract

In this contribution, we are interested in the contribution of online co-correction on the reconstruction of an argumentative text. We wonder if the interactive dimension offered by the online learning be more efficient and more profitable in argumentative text collaborative writing? That is our main question, to answer this question; we experienced a study with second-year undergraduate students in the University of Tissemsilt. We have proved the indisputable impact of virtual exchange and the students' use of co-correction for a good argumentative text production, more coherent and richer lexically.

Keywords: E-learning; Interactions; Co-correction; Argumentative text; ZOOM.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentati>

INTRODUCTION

La pandémie du COVID-19 a bouleversé d'une manière radicale les paramètres du fonctionnement sociétal, le monde n'est, désormais, plus comme avant. Les écoles et les campus universitaires qui n'ont jamais fermé leurs portes, étaient obligés de le faire. L'arrêt de cours considéré comme très pernicieux pour les apprenants a forcé les chercheurs et les dirigeants à repenser les modes et les modalités d'enseignement.

Les enseignants se sont retrouvés face à un devoir de revoir et de revisiter profondément leurs pratiques en basculant vers un enseignement entièrement ou partiellement en ligne. Il est donc, désormais, incontournable de prendre en compte les exigences de l'usage de plus en plus croissant des outils numériques dédiés à des actes et des fins pédagogiques, car les modèles théoriques et les modalités classiques de l'enseignement-apprentissage ne semblent plus en mesure de prendre en charge les spécificités et les besoins urgents de la situation particulièrement inédite.

Le passage à cette nouvelle expérience d'enseignement et d'apprentissage en distanciel n'était pas certainement facile et sans contraintes, mais il constituait la seule solution pour assurer une continuité pédagogique nécessaire à l'ère de la fermeture. L'interaction via les dispositifs en distanciel est parmi les sujets qui ont suscité un regain d'intérêt dans cette période de crise. Dans la présente recherche, nous tenterons de rendre compte, de l'apport potentiel de l'exploitation des interactions en ligne au service d'un meilleur enseignement/apprentissage à base collaborative.

Nous nous interrogeons principalement sur l'apport éventuellement positif des interactions sur la rédaction collaborative et la Co-reconstruction d'un texte argumentatif. Notre question principale est la suivante :

La dimension interactive qu'offrent les dispositifs médiatisés peut-elle constituer un procédé plus efficace et plus rentable pour la rédaction collaborative d'un texte argumentatif ?

Nous supposons que l'enseignement à distance et la bonne exploitation de l'outil informatique dans le processus d'enseignement-apprentissage seraient vecteur d'interaction et de partage et favoriseraient le travail collaboratif et la Co-reconstruction d'un texte argumentatif.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une expérimentation auprès des étudiants de deuxième année licence de l'université de Tissemsilt sur le service de visioconférence « ZOOM ». Le corpus de notre analyse est constitué de deux séries de productions écrites. La première est composée de productions faites individuellement avant l'expérimentation tandis que la seconde est composée de productions reproduites après le débat écrit via « ZOOM ». L'ensemble des productions et le débat interactif animé par les étudiants ont fait l'objet d'une analyse et d'une évaluation détaillée. Mais, avant de passer à l'expérimentation et la présentation des résultats obtenus, une présentation des fondements théoriques est toujours nécessaire.

Il faut souligner que le choix du texte argumentatif est dû au fait qu'il favorise plus l'interaction, la prise de position et le jugement de valeur. En effet, le débat d'idées constitue, par excellence, une situation de communication et de partage qui déclenche et suscite les interactions entre des opposants et des partisans.

I. D'UNE INTERACTION EN PRÉSENTIEL VERS UNE INTERACTIVITÉ EN LIGNE

La situation d'enseignement-apprentissage a subi avec le temps de profondes variations conceptuelles et théoriques. La disposition classique figée d'enseignant-apprenant et savoir est désormais multidimensionnelle, puisqu'elle prend en considération les différentes variables et les divers éléments d'influence sur les trois pôles et sur la situation toute entière.

Le fait de parler d'un processus d'enseignement à distance, de l'interaction et même d'un travail collaboratif, nous pousse à faire un retour impératif à la succession évolutive des théories expliquant la démarche et les liens unissant les parties d'une situation pédagogique. Un retour jugé obligatoire pour comprendre l'évolution adaptative de la pensée humaine et le passage graduel d'un triangle pédagogique à un carré ou un tétraèdre qui représente la situation pédagogique dans son intégralité et avec toutes ses spécificités et ses exigences. Bref, il s'agit d'un retour à l'histoire d'un triangle !

Du triangle équilatéral de HOUSSAYE, J. (1988) au somma de LEGENDRE (1988) puis au triangle de DABENE, M. (1993) jusqu'au tétraèdre de Faerber, R. (2002) et de LOMBART (2007) pour ne citer que ces cinq qui ne constituent qu'un ensemble entre plusieurs autres modèles proposés et qui sont les plus marquants. Une succession d'améliorations et de nouvelles formes de triangles didactiques que nous ne pouvons citer que succinctement dans cette contribution.

Commençons tout d'abord par la fameuse forme explicative de la relation pédagogique qui a valorisé la dimension relationnelle et interactionnelle dans le processus d'enseignement-apprentissage, celle de HOUSSAYE, J. (1988) et son triangle pédagogique que tout le monde connaît. Pour lui :

« la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou [...] Faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. »¹

Avec l'événement et l'essor exponentiel de l'outil informatique, les exigences et les particularités de la situation pédagogique ont certainement changé. Du fait, un changement, néanmoins, une régulation du paradigme était nécessaire. FAERBER, R. est considéré parmi les premiers qui ont remis en question la forme initiale du triangle en ajoutant un quatrième pôle et en transformant, par soucis d'insuffisance, le fameux triangle en tétraèdre². FAERBER n'a pas seulement ajouté une autre dimension à l'acte pédagogique qui est le « groupe », mais il la fortement valorisée en la mettant au sommet de son modèle. C'est ici que la notion des interactions a pris du pouvoir et de l'ampleur ; partager et participer à un travail de groupe sont les nouveaux paradigmes qu'a exposés et fortement valorisés Dabène. Sans oublier bien sur la notion d'environnement virtuel supplantant les environnements physiques d'enseignement-apprentissage. Depuis, la maquette de l'acte pédagogique s'est transformée en offrant une réflexion plus complète de l'enseignement à distance via les médias. (Voir l'annexe 1)³

Nous pouvons clairement constater la présence et l'étroite union entre les trois processus : participer, partager et faciliter. Des notions qui mettent en relief le fait interactionnel et son apport à la construction et la Co-construction des apprentissages. D'après DINTINGER, J. et OPPLIGER, R. :

« Le processus participer se réfère à l'ensemble des rapports qu'entretient l'apprenant avec le groupe et réciproquement. Il englobe à la fois la communication, la coordination dans l'équipe ainsi que l'interdépendance entre ses membres; le processus partager s'apparente au processus de Co-construction des savoirs : qu'ils soient déclaratifs, procéduraux ou relèvent de l'attitude ou du comportement, les savoirs sont échangés; le processus faciliter englobe l'ensemble des relations qu'entretient l'enseignant avec le groupe (plutôt qu'avec l'apprenant seul.)»⁴

En ce sens, notre travail qui porte sur les interactions, le travail collaboratif et la co-construction trouve son fondement théorique dans ce tétraèdre pédagogique qui présente les différentes variables de l'acte pédagogique numérique distanciel. Cependant, pour parler d'une situation d'enseignement apprentissage en ligne, on ne peut qu'évoquer le tétraèdre de LOMBART (2007) qui ajoute à son tour une autre notion qui est le dispositif cyberprof autrement appelé le dispositif technologique ou l'autre pédagogue caché derrière l'écran. Ici « le formateur, relégué au rôle d'opérateur technique, est occulté au profit du cyberprof qui guide, incite, enseigne, évalue, corrige »⁵.

II. INTERACTION ET COLLABORATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE

L'enseignement à distance, c'est ce passage d'une médiation à une médiatisation, d'un travail humain à une formation exigée par les environnements techno-pédagogiques. On parle d'une médiation ou encore d'une médiatisation dans la mesure que tout le monde, didacticiens ou enseignants veulent rompre avec le modèle traditionnel d'enseignement où l'enseignant est le détenteur et le dispensateur du savoir qui impose son autorité et son savoir sans pour autant donner à l'apprenant la liberté de réfléchir et de contredire ou même de découvrir seul ou à l'aide de l'autre la connaissance.

De ce fait, force est de confirmer que l'enseignement- apprentissage médiatisé et distanciel dont tout le monde parle et objet principal de cette contribution, se situe dans un axe horizontal de formation qui s'appuie principalement sur les interactions.

L'interaction en science de l'éducation est définie comme une réaction mutuelle et réciproque entre deux ou plusieurs individus, elle constitue l'enjeu principal des médiateurs car, d'après Tardif et Lessard, le rôle principal de l'enseignant est « l'essentiel de l'activité professionnelle consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interaction avec les élèves. Cela signifie que l'enseignement se déploie concrètement au sein d'interactions »⁶.

Interaction implique la rencontre, le partage et l'échange donc, une pédagogie socioconstructiviste qui valorise l'apport de l'autre dans et pour l'apprentissage. A l'ère du numérique, les rencontres peuvent être établies virtuellement à travers les plateformes interactives, les forums ou sur les réseaux sociaux. De ce fait, les interactions dans ce type de communication se présentent, généralement, sous forme

de messages écrits, car le mode de communication en cette modalité « *se repose sur une utilisation du code écrit dans une dynamique conversationnelle.* »⁷

DAMON et PHELPS (1989) distinguent trois types de structures d'interaction : la collaboration, la coopération et le tutorat⁸. En dépit du caractère collectif de ces formes, elles conduisent toutes à l'autonomie.

Dans l'objectif de comprendre comment un travail en ligne peut mener à une interaction, à une collaboration et en même temps à une autonomie, il faut définir brièvement ces notions pivots et charnières de notre recherche.

En ce qui concerne la collaboration, sa définition paraît plus ambiguë et difficile à délimiter dans la mesure qu'elle est souvent confondue avec la coopération. Quoique les deux impliquent un travail de groupe, la collaboration est définie comme, un « *engagement mutuel des membres d'une équipe de travail dans un effort coordonné pour résoudre ensemble un problème* »⁹. Cela veut dire que dans un travail collaboratif, les participants se trouvent face à des travaux individuels et un travail collectif qui ont le même objectif et pour une tâche conjointe et c'est avec des interactions associatives que la mise en commun des réflexions est réalisée. Quant à la coopération, elle s'inscrit également dans un travail de groupe, mais où chacun est responsable d'une tâche particulière pour accomplir un objectif commun qui sera finalisé après que tous les membres aient accompli leurs parts du travail. Par ailleurs, ce qui distingue le tutorat des deux autres notions est le statut des acteurs qui stipule que l'un des participants soit plus compétent et expérimenté et que l'autre soit novice.

Parmi les définitions les plus claires et qui présente l'autonomie de son intégralité et avec toutes les relations qu'entretiennent avec les autres concepts, c'est celle de BRUNOT, R. GROSJEAN, L., pour les auteurs :

« L'autonomie n'est pas l'indépendance, ni l'autosuffisance, ni l'individualisme [...]. Elle est plutôt une recherche de coopération concertée, de collaboration plus que de compétition, d'association volontaire et organisée, de négociation raisonnée et d'interaction contractuelle [...]. Son but est de viser l'accroissement de son pouvoir sur soi-même et sur son environnement, de la confiance en soi pour pouvoir entreprendre et jouer un rôle social. »¹⁰.

En dépit de son caractère complexe, la notion de co-correction est d'une forte malléabilité. Elle peut être introduite partout et dans tout processus d'enseignement-apprentissage à condition de la présence de l'autre. Une co-correction est une pratique collective, dans laquelle l'apprenant n'est pas le récepteur passif des corrections, mais leur auteur. Il n'attend plus les réajustements de son professeur, mais il affronte son travail avec celui de l'autre pour construire par lui-même et à travers la coopération entre pairs ou entre membres du groupe, une base d'apprentissage ajustée successivement par son échange avec l'autre. Interagir donc, c'est dans l'objectif de collaborer, coopérer, confronter et Co-corriger, par corolaire, développer son autonomie.

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

En vue de vérifier l'éventuel impact des e-interactions des étudiants sur la reproduction d'un texte argumentatif, nous avons recueilli et analysé des données écrites auprès des étudiants de 2^{ème} année Licence à l'université de Tissemsilt. Nous avons pris, pour le recueil de ces données, comme outil de

recherche l'expérimentation où notre corpus est constitué essentiellement de productions écrites. Notre travail expérimental s'est organisé en trois moments.

1. Le premier moment a consisté à collecter des productions écrites faites par les étudiants individuellement et transmises à la boîte électronique de l'enseignant. La consigne de l'activité rédactionnelle était la suivante : « **Faut-il avoir peur des réseaux sociaux ?** ». L'enseignant chargé de l'expérience a envoyé aux étudiants un fichier Word pour la rédaction contenant la consigne déjà citée.
2. Le deuxième moment concerne la réunion programmée par l'enseignant avec les étudiants participant à la première étape sur le service de visioconférence « ZOOM ». Lors de cette réunion, les étudiants ont été invités à discuter leurs différents textes partagés par l'enseignant de manière anonyme sur le forum de discussion de ce service. Ces interactions sont produites suite aux tâches didactiques proposées par l'enseignant.
3. Le dernier moment a été consacré à la réception des textes reproduits, reconstruits et enrichis par les étudiants après la phase de la Co-correction

Il est à signaler que nous nous sommes fixés comme objectif le travail sur un genre textuel bien déterminé qui est le discours argumentatif. Pour arriver à dresser un état des lieux sur le niveau et les difficultés de ces étudiants, nous avons choisi de commencer notre analyse par les premiers textes collectés :

I.1. Analyse des produits initiaux

Structuration générale du texte argumentatif

Nous avons commencé cette partie par l'analyse des textes collectés au niveau de la structuration argumentative. Suivant la réflexion de SPRENGER-CHAROLLES sur la superstructure du texte argumentatif¹¹, nous avons choisi la présence de thèse, des arguments et l'antithèse (thèse antérieure) comme des éléments constitutifs d'un texte argumentatif. Nous avons ajouté d'autres éléments observables à savoir les organisateurs textuels et les exemples. Le tableau 1 (voir l'annexe 2) résume les résultats obtenus.

À travers les résultats enregistrés, nous avons constaté que certains étudiants ont des problèmes au niveau de la structuration d'un texte argumentatif et que ces étudiants n'ont pas écrit/ structuré leurs textes en respectant les éléments suivants : l'introduction, la thèse argumentée, l'antithèse argumentée et la conclusion de synthèse. Bien que la consigne fût respectée par la totalité des étudiants, l'intention de quelques étudiants (E1, E3, E5, E6, E7) n'était pas explicitement exprimée. Certains étudiants ont commencé leurs textes par des introductions générales sur le sujet des réseaux sociaux sans préciser leurs positions.

E9 : « Avec le développement technologique, l'utilisation des réseaux sociaux est très répandue dans le monde entier [...] L'utilisation de ces sites de communication est polémique car les réseaux sociaux ont des avantages et des inconvénients. »

E10 : « À notre époque, les réseaux sociaux sont devenus des moyens de communication prépondérants [...] Cela est lié à son utilisation soit positive, soit négative. »

Les textes (E1, E3, E4, E6, E7, E8) représentent les produits les plus faibles, car ils démontrent une compréhension limitée du sujet et les arguments employés fournissent une explication limitée et souvent mal structurée.

Nous avons remarqué également une absence totale des organisateurs textuels qui assurent la cohésion textuelle. Ces organisateurs jouent un rôle important dans l'enchaînement logique et significatif entre les différentes phrases constituant le texte produit. Cette importance réside dans le fait qu'ils « annoncent *un nouveau passage, résumant, marquent une transition, concluent...* Ils sont souvent placés au début ou à la fin d'un paragraphe. »¹²

E1 : « *C'est vrai que les réseaux sociaux gagne de plus en plus de terrains et offre plus de Possibilité, mais il faut que chacun gere son temp[...]* ». ¹(Voir l'image1, annexe3)

E4 : « *je passe des heures et des jours devant la petite écran de mon téléphone ou de mon P, mes yeux est fatigué, ma tête tourne et je peux pas concentrer au travail. Je pense qu'il faut vraiment avoir peur des réseaux sociaux.* »

Ces scripteurs ont construit leurs arguments autour de la thèse qui suppose « qu'il est nécessaire d'avoir peur des réseaux sociaux », mais leurs justifications n'étaient pas convaincantes et elles ne contiennent aucun exemple qui renforce leurs avis. L'argumentation avancée se caractérise principalement par une focalisation sur la navigation excessive, la perte de temps, sinon le problème de piratage.

E1 : « *La majoriti des junes passe beaucoup de temps à regarde leur smartphome* »

E4 : « *Ils peuvent volé notre identité et parlé avec d'autre personne et insulter à notre nom, c'est grave.* »

Trois productions (E5, E9, E10) ont contenu des antithèses clairement expliquées et illustrées par des arguments. Deux de ces produits (E9, E10) sont qualifiés comme les meilleurs textes, car ils contiennent tous les éléments nécessaires d'un texte argumentatif.

Dimensions transversales

La deuxième analyse consiste à étudier les dimensions transversales des textes collectés ainsi que le respect des normes rédactionnelles. (Voir le tableau2, annexe 4)

À travers cette analyse, nous avons remarqué que 8/10 de l'échantillon n'ont pas donné suffisamment d'attention aux différentes dimensions transversales. Nous citons à titre d'exemple l'absence de la ponctuation (point, virgule) dans l'ensemble de ces productions écrites. Il y avait également des fautes d'orthographe et de conjugaison comme par exemple :

E1 : qui a commis plusieurs fautes « *La majoriti des junes passe beaucoup de[...]les resaux sociieux gagne ». D'autres fautes au niveau de l'accord comme dans le produit*

E4 : « *mes yeux est fatigué [...]Ils peuvent volé notre identité et parlé* ».

¹ Aucun correctif n'a été apporté aux produits transcrits tels quels.

La police d'écriture, la taille, les aliénas et le texte justifié ont été respectés que par trois étudiants. Le reste des étudiants ont présenté leurs textes en un seul texte imbriqué (E1, E3, E6, E8). De même, le lexique qui a tissé les textes n'a pas été riche et varié mais plutôt un vocabulaire propre à l'oral. Cette insuffisance lexicale et cette utilisation impropre du vocabulaire peuvent « nuire à la cohérence du texte et par conséquent à sa compréhension. »¹³. Plusieurs erreurs orthographiques ont été enregistrées. Il nous paraît que ces erreurs commises ont été faites par un manque de concentration et de relecture malgré le temps suffisant pour soigner leurs produits avant l'envoi final.

Les arguments évoqués

Nous avons introspecté, en un dernier temps de notre analyse, les différentes opinions développées par chaque étudiant en nous basant sur le vocabulaire appréciatif ou dépréciatif utilisé dans les textes recueillis et qui marquent l'opinion de l'énonciateur. (Voir le tableau3, annexe 5)

En prospectant le vocabulaire utilisé, nous pouvons déduire que la majorité des étudiants ont peur des réseaux sociaux. Trois personnes sur 10 ont avancé des arguments sur les avantages et les inconvénients. Donc, plus que la moitié ont des représentations négatives sur le sujet en question d'après leurs expériences personnelles. (Voir la figure2, annexe 6)

Bref, une vision un peu négative et restreinte est à signaler à partir de l'analyse discursive des produits dominés par un ton majoritairement dépréciatif vis-à-vis de l'utilisation des réseaux sociaux. L'argumentation initiale est, certes claire, mais en grande partie mal structurée et mal enchaînée.

En observant les premiers résultats des trois analyses, nous pouvons souligner que les étudiants qui ont été contre l'utilisation des réseaux sociaux n'ont avancé qu'une seule thèse, généralement, mal structurée. L'argumentation proposée par ses étudiants présente de nombreuses ruptures et elle se caractérise par un manque de cohérence. Leurs textes contiennent de nombreuses erreurs d'orthographe, de grammaire et de ponctuation qui ont nuis grandement à la structure interne et externe du texte. Les deux produits E9 et E10 représentent les textes modèles, car ils démontrent une grande compréhension du sujet et ils fournissent une vaste gamme d'explications et d'illustrations. L'argumentation proposée était cohérente et convaincante et elle correspond clairement aux deux thèses proposées. Leurs positions étaient neutres et leurs conclusions ont résumé la thèse et l'antithèse.

Nous croyons fortement que les échanges et les interactions entre les différents étudiants peuvent être un moyen qui les aiderait à faire des corrections et des enrichissements sur leurs travaux lacunaires. Bref, de réussir une Co-correction et Co-reconstruction d'un texte argumentatif meilleur que le premier produit individuel.

I.2. Les e-interactions sur « Zoom »

C'était une séance de travail à distance organisée par l'enseignant chargé du module « compréhension/ expression écrite ». La séance a duré 2 heures. Pendant ce temps, les étudiants ont été invités à discuter leurs textes de manière anonyme en vue de faire des co-corrections, souligner des remarques et discuter chaque position développée par chaque étudiant. L'enseignant a organisé un débat écrit entre les étudiants en leur proposant trois tâches à faire. D'abord, ils commencent par des

commentaires sur la structure textuelle et sur les idées évoquées dans chaque partie. Ensuite, des remarques sont avancées sur l'orthographe, sur la ponctuation, et sur les normes rédactionnelles avant de discuter et de proposer dans la phase finale de nouvelles idées sur le sujet traité. Après le débat, les étudiants ont été invités à revisiter et à revoir leurs textes pour les reproduire d'une manière plus correcte en se basant sur les remarques signalées lors du débat. À travers l'enregistrement de la réunion et les captures faites par l'enseignant, nous avons retenu les remarques suivantes :

- **L'organisation des e-interactions** : nous avons remarqué que l'enseignant n'intervenait que pour organiser le début de la réunion, lorsqu'il expliquait les tâches et à la fin pour clôturer la séance. L'enseignant n'a pas expliqué la structure d'un texte argumentatif, mais a partagé les deux produits E9 et E10 comme des produits exemplaires. Donc, nous pouvons dire que l'enseignant a joué le rôle d'un médiateur et les étudiants ont réalisé les tâches demandées en animant ensemble des débats constructifs.

- **Le chevauchement des prises de parole** : nous avons remarqué que le nombre des interrogations posées entre les étudiants sur les textes partagés a atteint 37 questions. Ces dernières tournaient autour des remarques, des corrections proposées et des commentaires faits par les participants. Trois interrogations uniquement ont été adressées à l'enseignant. Le tableau 3 (voir le tableau 4, annexe 7) englobe le nombre approximatif des questions posées par chaque participant.

Les remarques et les corrections faites : à travers la lecture de la discussion, nous avons remarqué que les étudiants ont relevé presque toutes les fautes commises dans les différents produits en proposant à chaque fois les corrections nécessaires.

À travers les résultats récapitulés, nous pouvons dire que les étudiants ont pu mettre le point sur les remarques les plus essentielles, et que nous avons déjà signalé dans notre première analyse. Dans un premier temps, les discussions ont évoqué le problème de la structuration d'un texte argumentatif tout en proposant des corrections au niveau des trois parties du texte et au niveau des modalisateurs d'opinion qui sont incontournables pour la prise de position. Également, ils ont signalé l'absence des articulateurs logiques dans les produits présentés. Nous avons remarqué que la deuxième consigne a été aussi bien travaillée puisque les étudiants ont soulevé toutes les erreurs et les fautes existantes dans les différents textes en proposant des corrections. Ces dernières étaient souvent appuyées par des règles grammaticales : les homophones, l'accord et les fautes d'orthographe. En outre, les participants ont pris également l'initiative de faire des reformulations et de proposer de nouvelles idées.

Nous tenons à signaler que l'enseignant a rencontré une panne technique qui l'a empêché de suivre l'activité pendant 12 minutes, mais nous n'avons pas remarqué une rupture de travail par les participants. Les étudiants ont terminé leur débat. Ceci nous pousse à mentionner le processus d'apprentissage actif et interactif auquel les apprenants étaient inscrits.

I.3. Analyse des textes

Puisqu'il est très difficile de dresser un bilan détaillé de chaque texte collecté, nous avons choisi un échantillon représentatif composé de quatre produits. Nous tenons à préciser que le choix de ces textes n'était pas un choix aléatoire, mais parce que ces textes étaient les plus discutés et critiqués par l'ensemble de la population.

Le tableau 5 (voir l'annexe 8) démontre les changements, l'amélioration et les modifications effectués par les étudiants après les échanges.

À travers ce tableau comparatif, nous pouvons constater facilement la progression et l'enrichissement des productions écrites enregistrés d'une part, au niveau structural qui était marginalisé par la totalité des étudiants, d'autre part, au niveau lexical et grammatical tout en reprenant les idées partagées lors du débat.

E1 après : « *De nos jours, les gens passent beaucoup de temps sur les différents réseaux sociaux comme facebook, Twitter, instagram.* » (Voir l'image 2, annexe 9)

E7 après : « *Les réseaux sociaux est un phénomène social qui avance très vite dans toutes les parties du monde. C'est pourquoi, ce phénomène a des points positifs et d'autres points négatifs. Mais, à mon avis, les inconvénients sont nombreux par rapport aux avantages.*»

Les étudiants ont pris en considération les Co-corrections faites de l'orthographe et de la ponctuation. Nous citons à titre d'exemple E1 et E 7 qui ont commis plusieurs erreurs orthographiques et ils les ont corrigées ultérieurement dans leurs produits finaux

Dans les textes finaux, les scripteurs ont développé des arguments pertinents avec un certain changement de position pour la majorité des étudiants (emploi de la thèse et l'antithèse). Nous justifions ce changement par la motivation éprouvée par les étudiants lors du débat. Force est de noter qu'à la suite de ce débat établi, nous avons constaté la présence d'un ensemble d'idées nouvellement construites à partir des échanges virtuels. Certaines reformulations proposées par les participants ont été prises intégralement dans les produits finaux. Nous citons à titre d'exemple E8 qui a pris en considération la reformulation proposée par P6. (Voir l'image 3, annexe 10)

Ces résultats nous ont amené à affirmer que les interactions et les Co-corrections faites sur le service de visioconférence « ZOOM » ont un impact positif sur la reproduction du texte argumentatif. Des progressions significatives ont été enregistrées au niveau de la structuration, au niveau des corrections orthographiques et grammaticales et aussi la nature des arguments invoqués. Ces progressions n'ont qu'un sens pour nous, que le rapport étudiant-étudiant a été parfaitement réussi dans un espace Virtuel et que l'action collective et collaborative a donné du sens à cette activité d'apprentissage. Les étudiants ont été au centre de cette activité, ils étaient autonomes et responsables de la construction de leurs connaissances tout en coacquéranant d'autres savoirs au sein du même groupe.

Nous pouvons, donc, conclure que le travail collaboratif et les interactions en ligne – si bien exploités- ont un impact positif sur les activités d'apprentissage et ils peuvent, du coup, contribuer au développement de la compétence rédactionnelle des étudiants.

CONCLUSION

En nous appuyant sur les données pratiques recueillies, nous tenons à confirmer la place capitale des interactions dans le processus d'enseignement-apprentissage à distanciel, notamment dans la construction de l'autonomie de l'étudiant. La dimension interactive offerte par l'outil de la visioconférence « zoom » a permis d'assurer un travail collaboratif dans des conditions généralement favorables et de maintenir des liens d'échange et des dialogues co-correctifs. Cette expérience d'e-

interaction écrite via ce dispositif numérique a positivement contribué à une co-reconstruction plus rentable d'un texte argumentatif et à une manifestation plus sereine loin de l'anxiété et du stress souvent générés par la présence physique. Les améliorations enregistrées n'ont pas concerné uniquement la structure et l'organisation externe et interne d'un texte argumentatif, mais ils ont touché d'autres aspects tels que le style, l'orthographe, le lexique et aussi la nature des thèses avancées. Les co-corrections effectuées et les explications partagées ont aidé les étudiants à mieux comprendre leurs erreurs et à les rectifier individuellement. Donc, nous pouvons dire que cette forme de correction est plus efficace par rapport à la correction faite habituellement par l'enseignant, car elle renforce l'autonomie de l'étudiant tout en le rendant responsable de la construction individuelle et collective des apprentissages.

Ces interactions médiatisées ont donné aux étudiants l'occasion d'apprendre non seulement à leurs rythmes mais également d'interagir, de corriger et de construire ensemble des apprentissages. Cette rencontre virtuelle a permis de donner aux participants un sentiment d'auto-efficacité ainsi de faire une co-correction et une co-construction plus rapides et plus qualitatives des différents contenus. Cependant, il est vain de nier que nos étudiants trouvent des difficultés à mener un travail collaboratif et à réussir par le biais des interactions une démarche de formation. Pour cela, nous avons pensé à proposer à la fin de ce travail un module « techniques interactionnelles » à travers lequel nous formons nos étudiants à la collaboration et la coopération à distance, tout en proposant des pistes pédagogiques, des démarches à suivre et des pratiques innovantes.

¹ HOUSSAY Jean, (2014), *Le triangle didactique: les différentes facettes de la pédagogie*, ESF éditeur, France

² PAGE Violaine, (2015), « Établir une relation pédagogique à distance... est-ce possible ? », *pédagogie collégiale*, 28, 4, p.11.

³ Ibid., p.11.

⁴ DINTINGER José., OPIIGER Raoul, (2017), « Apprentissage collaboratif et systèmes de vote électronique », Haute école pédagogique Vaud, Lausanne, p.6.

⁵ CALVEZ François, [En ligne], *Modalités de formation intégrant le numérique et stratégies pédagogiques des acteurs* sur Le CNAM, <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhinetb.files.wordpress.com%2F2015%2F10%2Fcourses-modalite3a9s-de-formation-v1.ppt&wdOrigin=BROWSELINK>, (Consulté le 17/10/ 2021).

⁶ LESSARD Glaude, TARDIF Maurice, (1999), *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Erudit, Bruxelles, p.323.

⁷ YAHIAOUI Kheira, (2020), les interactions en ligne et les interactions en présentiel : Etude comparative, *Revue multilingues*, 8, 1, p.3.

⁸ LAMEUL Geneviève, LOISY Catherine, (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.

⁹ ZAIBET Olfa, (2007), « Définir et repérer l'intelligence collective dans les équipes de travail opérationnelles: le cas d'une PME du secteur de l'électronique », *revue Informations, Savoirs, Décision Médiations*, n°28, p 8.

¹⁰ BRUNOT Roger, GROSJEAN Laurence, (1999), *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, C.R.D.P. De l'Académie de Grenoble, Grenoble, p. 169-170

¹¹ Sprenger-Charolles, Liliane. (1980), « Le résumé de texte », *Pratiques*, vol.26, p.77.

¹² ALKHATIB Mohammed, (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, p.54.

¹³ Ibid., p.58.

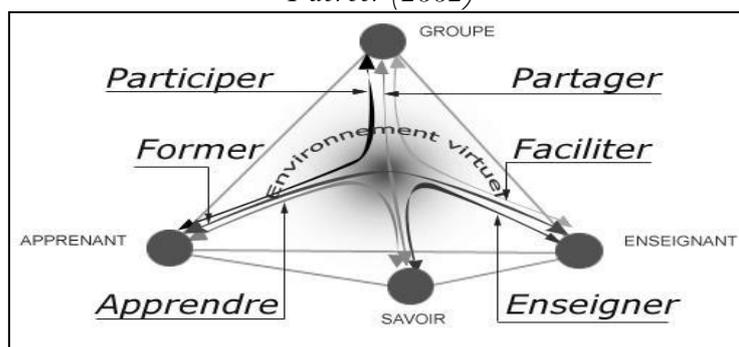
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALKHATIB Mohammed, (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24.
- BRUNOT Roger, GROSJEAN Laurence, (1999), *Apprendre ensemble. Pour une pédagogie de l'autonomie*, C.R.D.P. De l'Académie de Grenoble, Grenoble
- CALVEZ François, [En ligne] *Modalités de formation intégrant le numérique et stratégies pédagogiques des acteurs*, sur Le CNAM:
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhinetb.files.wordpress.com%2F2015%2F10%2Fcours-modalitc3a9s-de-formation-v1.ppt&wdOrigin=BROWSELINK> (Consulté le 17/10/2021).
- DINTINGER José., OPIIGER Raoul, (2017), « *Apprentissage collaboratif et systèmes de vote électronique* », Haute école pédagogique Vaud, Lausanne,
- HOUSSAY Jean, (2014), *Le triangle didactique : les différentes facettes de la pédagogie*, ESF éditeur, France.
- LAMEUL Geneviève, LOISY Catherine, (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- LESSARD Glaude, TARDIF Maurice, (1999), *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck, Paris.
- PAGE Violaine, (2015), « Établir une relation pédagogique à distance... est-ce possible ? », *pédagogie collégiale*", vol.28, 4.
- Sprenger-Charolles, Liliane. (1980), « Le résumé de texte », *Pratiques*, vol.26.
- YAHIAOUI Kheira, (2020), « les interactions en ligne et les interactions en présentiel : Etude comparative », *Revue multilingues*, vol.8, n°1.
- ZAIBET Olfa, (2007), « Définir et repérer l'intelligence collective dans les équipes de travail opérationnelles : le cas d'une PME du secteur de l'électronique », *revue Informations, Savoirs, Décision Médiations*, n°28.

ANNEXES

Annexe 1 :

Figure Erreur ! Document principal seulement. : *Le tétraèdre pédagogique selon Faerber (2002)*



Annexe 2 :

Tableau 1 : le nombre d'étudiants respectant la structure générale d'un texte argumentatif.

Critère	Éléments observables	Nombre d'étudiant
Présentation du texte	En un seul bloc	4/10 (E1, E3, E6, E8)
	Deux blocs	0/10



Les interactions médiatisées : l'apport de la co-correction en ligne sur la reproduction d'un texte argumentatif par des étudiants de la deuxième année licence / Nesrine BAHIA- Ahmed MOSTEFAOUI- Yasmine ABID

	Trois blocs ou plus	6/10(E2, E4, E5, E7, E9, E10)
Eléments constituant un texte argumentatif	Thèse : oui Non	6/10(E2, E4, E5, E7, E9, E10)
		4/10(E1, E3, E6, E8)
	Antithèse	3/10 (E5, E9, E10)
		7/10(E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8)
	Argument(s) Cohérents Incohérents	5/10(E2, E5, E9, E10)
		6/10(E1, E3, E4, E6, E7, E8)
	Organisateurs textuels : Utilisés Non utilisés	5/10(E2, E5, E7, E9, E10)
		5/10(E1, E3, E4, E6, E8)
	Exemple (s) Employé(s) Non employé(s)	3/10(E2, E9, E10)
		7/10(E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8)
Conclusion : Résume la thèse Ne résume pas la thèse	5/10(E2, E5, E7, E9, E10)	
	5/10(E1, E3, E4, E6, E8,)	

Annexe 3 :

Image 1 : Le Produit de l'étudiant 1

Etudiant 1

Consigne : Exprimez, arguments à l'appui, votre point de vue au sujet suivant :

« Faut-il avoir peur des réseaux sociaux ? »

La majoriti des junes passe beaucoup de temps à regarde leur smartphone
Car il est overt les yeux sur ce gadgets « tablette , telephone ,ordinateur... »
C'est vrai que les resaux socieux gagne de plus an plus de teraines et ouffre plus de
Posibilité ,mais il faut que chacun gere son temp de un maniers a ne pas negligee le
Chose important .
Persenalement je dit que les resaux sociaux prive les gen de leur temps.



Annexe 4 :

Tableau Erreur ! Document principal seulement. : le nombre d'étudiant respectant les dimensions transversales

Critère	Éléments observable	nombre
Police et taille d'écriture	respecté	3/10(E2, E9, E 10)
	non respecté	7/10
Alenia et texte justifié	respecté	3/11(E2, E9, E 10)
	non respecté	7/10
Ponctuation	Respectée	4/10(E5, E6, E9, E10)
	Non respectée	6/10
Orthographe	Correcte	3/10(E2 , E9 ,E10)
	incorrecte	7/10
Accords (GN-GV ; dans le GN)	oui	2/10(E9, E10)
	non	8/10
Lexique	mots usuels	6/10
	riche et varié	4/10 (E2, E5, E9, E10)

Annexe 5 :

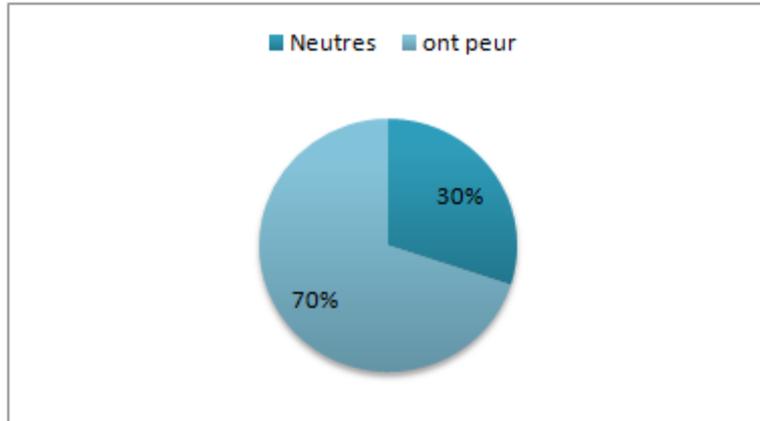
Tableau 3 : les jugements de valeurs avancés par les étudiants

Vocabulaire péjoratif	Vocabulaire mélioratif
Prive les gens, des contenus non désirés, message haineux, la violence, cyber harcèlement, pirates, cyber criminels, fatigués, avoir peur, risques, des gens dangereux, insulté, gaspillage, un danger, être violer, la dépression, manque de sommeil, etc.	Le développement moderne, des bénéfiques, utile, services à distance, accès facile, communication plus rapide, etc.



Annexe 6 :

Figure 2 : La position des étudiants par rapport au sujet.



Annexe 7 :

Tableau 4 : Le nombre approximatif des questions posées par chaque participant.

Participants	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total
Nombre de questions	6	4	9	3	1	4	3	2	1	4	37

Annexe 8 :

Tableau 5 : la grille comparative

Critères / Etudiants	Présentation claire du discours (en plusieurs blocs/alinéas)	Présence de la thèse et l'antithèse	Emploi des organisateurs textuels	Des arguments Cohérents et convaincants	Utilisation des exemples et d'illustration	Conclusion cohérente avec les autres parties du discours	Ponctuation respectée
E1 avant	Non respecté (en un seul bloc)	Non respecté (absence des deux)	Non employés	Non	Non employée	Non (pas de conclusion)	Non



Les interactions médiatisées : l'apport de la co-correction en ligne sur la reproduction d'un texte argumentatif par des étudiants de la deuxième année licence / Nesrine BAHIA- Ahmed MOSTEFAOUI- Yasmine ABID

E1 après	respecté e	respect ée	Très bien employée	Oui	Employé	Oui	Oui
E6 avant	Un seul bloc	Non respect é	Non employés	Non	Non employé	Oui	Non
E6 après	Respecté	respect é	employés	oui	Employé	Reformulée et très bien exprimée	Oui
E7 avant	Un seul bloc	Non respect é	employés	Non	Non employé	Oui	Non
E7 après	Respecté	respect é	employés	oui	Employé	Reformulée et très bien exprimée	Oui
E8 avant	Un seul bloc	Non respect é	Non employés	non	Pas d'exemple	Pas de conclusion	Non
E8 après	respecté	respect é	employé	Oui	Un exemple	Une conclusion courte	Oui

Annexe 9 :

Image 2 : Le produit de l'étudiant après l'expérimentation.

Etudiant 1 après

De nos jours, les gens passent beaucoup de temps sur les différents réseaux sociaux comme facebook, Twitter, instagram. Ces réseaux constituent une source d'information, de communication et de partage mais certainement cette technologie a des avantages et des inconvénients.

D'abord, la navigation sur ces réseaux prend beaucoup de temps. Les personnes se limitent sur le contact virtuel comme dans la fête de l'Aïd, les gens se contentent sur les messages ou les appels vidéo au lieu de rendre visite à la famille.

Ensuite, la longue navigation sur ces réseaux peuvent causer des maladies par exemple le manque de concentration.

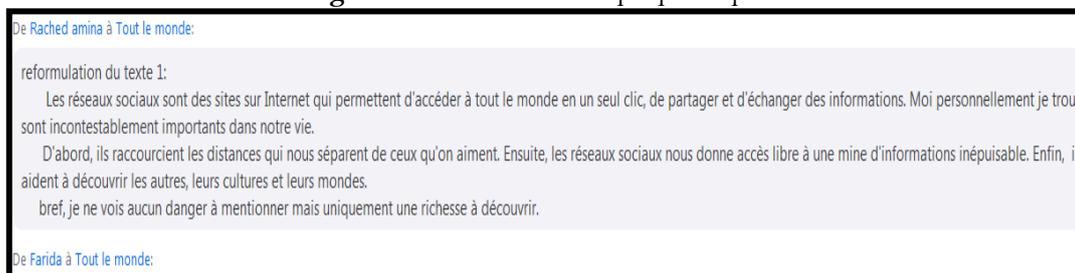
Mais, ces réseaux ont certainement des avantages sur notre vie.

Premièrement, ce sont les meilleurs moyens qui facilitent la communication avec notre famille qui habitent loin. Deuxièmement, les échanges entre amis nous permettent d'apprendre beaucoup de chose en peu de temps.

Donc, l'efficacité de ces réseaux dépend toujours de la manière d'utilisation

Annexe 10:

Image 3 : La reformulation proposée par P6



POUR CITER L'AUTEUR :

BAHIA, Nesrine – MOSTEFAOUI, Ahmed- ADIB, Yasmine, (2022), « Les interactions médiatisées : l'apport de la co-correction sur la reproduction d'un texte argumentatif par des étudiants de la deuxième année licence. », Ex Professo, V 07, N 01, pp. 88-104, Url : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>