

L'écriture collaborative au moyen des ressources technologiques :

Étude et perspectives dans l'enseignement du fle

Ahmed Tiffour

École Normale Supérieure de Bouzaréah. (Algerie),

Département de français,

a.tiffour@yahoo.fr

Date d'envoi : 15/07/2022	Date d'acceptation:26/12/2022	date de publication :30/12/2022
--	--	--

Résumé :

L'apprentissage collaboratif s'inscrit dans une dimension socioculturelle dans laquelle l'apprenant interagit avec ses pairs. Dans ce contexte, toute connaissance en langues étrangère est le résultat d'un principe fondamental : l'interaction sociale pour apprendre en groupe, déviant ainsi la responsabilité de l'enseignant vers l'apprenant.

Les nouvelles possibilités ouvertes par les technologies pour le travail collaboratif et l'écriture collaborative, sont immenses. Le défi reste à savoir mettre en contribution ces technologies et les ressources web, au service du développement de la compétence scripturale en fle à des fins académiques probatoires.

Ainsi, une approche conceptuelle est faite des notions de la production écrite, d'apprentissage collaboratif et de l'écriture collaborative et de ses particularités dans la virtualité.

Mots-clés : fle - production écrite- apprentissage collaboratif- écriture collaborative- ressources web –écriture numérique.

ملخص:

التعليم التعاوني هو جزء من البعد الاجتماعي والثقافي الذي يتفاعل فيه التلميذ مع أقرانه. في هذا السياق، كل معرفة باللغات الأجنبية هي نتيجة لمبدأ أساسي: التفاعل الاجتماعي للتعليم في مجموعة، وبالتالي تحويل المسؤولية من المعلم إلى المتعلم.

الإمكانيات الجديدة التي فتحتها التكنولوجيا للعمل التعاوني والكتابة التعاونية جد مهمة. يبقى التحدي هو معرفة كيفية الاستفادة من هذه التقنيات وموارد الويب، في خدمة تطوير الكفاءة الكتابية في تعليم اللغة الفرنسية لأغراض الميدان الأكاديمي. وبالتالي، نهج مفاهيمي للتعبير الكتابي، التعليم التعاوني والكتابة التعاونية وخصوصياتها في سياق إفتراضي. تقديم يتم في هذا المقال

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية الأجنبية – التعبير الكتابي -التعليم التعاوني - الكتابة التعاونية - موارد الويب - الكتابة رقمية

1. INTRODUCTION

L'écriture en tant que compétence productive dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est un processus et un produit dans lequel les facteurs matériels et intellectuels jouent un rôle important. Depuis les années 1950, la rédaction d'instructions comprenant des activités basées sur des processus et des projets est devenue plus courante en raison du changement de paradigme, passant d'instructions axées sur l'enseignant à des instructions axées sur l'apprenant (Brown, 1987).

Ainsi, dans les cours de, l'écriture est utilisée pour contrôler le processus d'apprentissage, minimiser les erreurs, enseigner la ponctuation, déterminer le niveau d'anglais des élèves, consolider le vocabulaire, stimuler la mémoire et développer les capacités de réflexion créative (Nightingale, 1988). Cependant, comme le soulignent Boscolo et Hidi (2007), le manque de motivation dans l'enseignement de l'écriture est l'un des problèmes considérables à surmonter. De plus, l'environnement dans lequel l'apprenant est censé écrire est également l'un des facteurs clés pour cultiver la motivation.

Le manque de motivation des apprenants entraîne certains problèmes d'écriture. Premièrement, les apprenants considèrent l'écriture comme difficile et ont la conviction commune qu'ils ne possèdent pas la capacité intellectuelle requise pour s'exprimer en français écrit. Les élèves ont du mal à écrire non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur le plan communicatif. Deuxièmement, les apprenants ont des attitudes négatives envers l'écriture ; ainsi, ils ont tendance à voir l'écriture et ses processus comme chronophage et fastidieux. Troisièmement, en raison du système de test, qui ne comprend pas de sections d'écriture adéquates, les apprenants sont susceptibles de considérer l'écriture comme inutile.

En d'autres termes, les apprenants se concentrent davantage sur la compréhension de la lecture et la correction grammaticale en raison de la demande des examens et du programme. Enfin, alors que la recherche montre la supériorité de l'enseignement de l'écriture intégrée par ordinateur sur l'écriture traditionnelle (sur papier à stylo) en termes de motivation et de réussite, l'enseignement de l'écriture sur ordinateur a été négligé dans les cours de fle.

En somme, en considérant les études qui sont en faveur de paramètres positifs pour la motivation à l'écriture, une plus grande attention est nécessaire pour l'environnement dans lequel les apprenants sont censés écrire. Les derniers développements technologiques ont ouvert la voie à l'intégration de l'écriture et de l'informatique. Cette approche est renforcée par les ressources technologiques en offrant à la fois des opportunités d'écriture collaborative et le développement de compétences à l'aide d'Internet et de programmes informatiques. Travailler avec les nouvelles technologies dans la classe de fle est un besoin qui oblige les enseignants à mettre à jour les aspects techniques pour les adapter aux approches pédagogiques au monde Internet.

Parmi les outils informatiques à partir desquels on peut obtenir plus de performances figurent plusieurs applications d'édition numérique. Ce type d'édition en ligne permet de promouvoir l'apprentissage collaboratif et l'échange d'expériences entre apprenants. La possibilité d'accéder à un espace sur le web de manière simple et intuitive permet aux enseignants d'étendre l'espace « classe » vers un monde numérique et virtuel soutenu par le réseau Internet et construit par l'effort d'un groupe.

L'une des stratégies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment celui du fle, est de penser à une exploitation effective et efficace de la technologie et l'intégrer comme étant un support didactique en terme de « e-activité ». La pédagogie de la communication devrait aller au-delà de la simple tentative de transférer des expériences en classe dans un environnement en ligne et qu'il faudrait plutôt examiner les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies pour créer un environnement immersif... car elles sont directement liées à la réalisation des résultats d'apprentissage.

Dans ce sens, ce choix de nomenclature numérique et hypertextuelle, s'est certainement avéré exact, car elle est bien connue et réputée pour la façon dont il permet aux utilisateurs, y compris les apprenants, non seulement de saisir leurs propres connaissances et informations sur divers sujets en ligne, mais aussi de modifier leurs contributions et celles des autres en cas d'interaction avec le contenu publié. Par conséquent, les applications web telles que le wiki, le blog, Facebook ou encore twitter

sont une ressource précieuse pour créer l'environnement immersif souhaité dans les cours de fle notamment dans les séances de production écrite.

L'aspect collaboratif de ces applications est le facteur clé qui les rendent plus exploitables dans une perspective d'apprentissage collaborative par rapport à d'autres formes existantes. Elles offrent simultanément un potentiel pédagogique non négligeable dans leur capacité à encourager les apprenants à apprendre d'une manière plus complexe que les documents papier traditionnels (Palomo-Duarte et al., 2013)

C'est dans ce sens que s'articule notre article, il s'agit pour nous de savoir quel est l'intérêt des outils multimédia en termes de supports didactiques, et comment peuvent-ils être exploités de manière plus collaborative dans une classe de fle avec comme priorité le développement de la compétence de l'écrit particulièrement celle de la production écrite.

Ecrire au moyen des Tice est plus que nécessaire vu la culture technologique ambiante. Leur aspect social est essentiel au développement d'un écrit collaboratif car c'est des moyens faciles à utiliser et un monde où les voix et les informations se rassemblent en ligne pour un objectif partagé, notamment avec Internet et les applications numériques. Ainsi, Web 2.0 ou les sites Web ont le mérite de concrétiser une tâche qui est " facilitée par le logiciel, mais (est) co-crée par et pour la communauté d'utilisateurs connectés » (O'Reilly & Battelle, 2009).

Pour arriver à donner des éléments de réponse à nos interrogations, nous allons tenter de cerner au mieux les notions qui gravitent autour de notre thématique. Pour ce faire nous aborderons la production écrite et ses sous différents angles pour passer ensuite vers l'apprentissage collaboratif. Cela nous permettra de comprendre l'aspect du travail collaboratif qui se fera dans une situation d'écrit. Nous développerons également la notion de l'écriture collaborative qui est au cœur de notre article avec un éclairage sur l'écrit numérique via des ressources technologiques du web.

2. La production écrite :

En tant que compétence productive, l'écriture signifie exprimer ses sentiments, ses idées, ses connaissances, ses plans et ses commentaires sous une forme écrite. C'est « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* » (Plane, 1994). Cela dit, il est largement reconnu que la rédaction est l'une des compétences les plus difficiles à développer pour les apprenants de langues étrangères. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002) indiquent que :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structure linguistique convenable et une suite de phrases bien construite, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes. »

Ainsi, écrire nécessite des processus mentaux complexes dans lesquels les apprenants sont censés non seulement avoir des pensées et des idées, mais aussi exprimer ces idées et pensées sur papier.

En somme, pour rédiger un texte, il faut impliquer des savoirs / savoir-faire, en respectant même la situation d'énonciation. L'écrit devient alors à la fois, un moyen de communication et un dispositif de pensée et de fonctionnement langagier. Estimer la situation de production et interpréter un document, signifie donc, répondre aux questions suivantes : Qui écrit ? A propos de quoi ? À qui on écrit ? Où ? Pourquoi faire ? Pour qui ? Quand ?

Dans le même sens, Adam (2017), démontre que l'écrit a pour but de rendre l'apprenti capable et confiant d'écrire d'une façon correcte, intelligible et ordonnée, en respectant la forme/fond, en mobilisant des compétences (générique/textuelle) et des possibilités rhétoriques/ stylistiques afin d'assurer l'exactitude et l'efficacité de la communication. Ainsi, selon cette approche, « *L'instant de l'écriture ... mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc à part entière au domaine de la cognition* » (De Miniac, 2015).

L'enseignement des habilités rédactionnelles consiste à montrer aux apprenants comment générer des idées et les organiser avant de commencer à rédiger. Savoir écrire est maîtrisé une fois les élèves ont une connaissance générale des stratégies requises, leur permettant de mener une tâche d'apprentissage en prenant en considération ses exigences ainsi que la capacité à sélectionner, à gérer et à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, et la capacité à utiliser leurs connaissances sur le monde.

La production de textes en langues vivantes et étrangères, particulièrement en FLE, constitue une part importante pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire, certains didacticiens à l'instar de Dolz (2016), soulignent que « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues* ». Son enseignement/apprentissage est parfois un lieu d'interrogations, de conflits, souvent difficiles à gérer par les enseignants, elle suscite des questions concernant la façon dont les apprenants procèdent lors de la rédaction d'un texte.

Par rapport à l'écriture en langue première, l'écriture dans une langue seconde ou étrangère est considérée comme plus exigeante et difficile. Les défis et les difficultés peuvent résulter à la fois de l'aspect cognitif (un manque de processus d'écriture approprié ou connaissance insuffisante de la grammaire, du vocabulaire, etc.) et aspect affectif (anxiété d'écriture, démotivation) de l'écriture. Pour pallier les difficultés de l'écriture en fle, les enseignants pourraient envisager d'utiliser des stratégies pédagogiques qui peuvent aider à améliorer la cognition des élèves en écriture ou les performances d'écriture des élèves, et peut également aider à réduire la peur des élèves face à l'écriture.

L'enseignement dans cette perspective, doit permettre aux apprenants de trouver du plaisir à écrire en pensant à des stratégies pédagogiques motivantes et des situations de l'écrit innovantes pour produire des textes en fonction du projet abordé ou envisagé. Une des stratégies pédagogiques qui semble prometteuse dans le développement de la compétence scripturale en fle est l'écriture collaborative.

3. Apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif a été considéré comme une approche pédagogique efficace pour générer non seulement les résultats positifs de l'apprentissage en général mais aussi dans l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère en particulier (Richards & Rodgers 2001). En plus des résultats positifs de l'apprentissage, des chercheurs tels que Johnson, Johnson et Houbec (1991) ont également affirmé que l'apprentissage collaboratif peut aider à produire moins d'anxiété et de stress.

Les recherches antérieures sur l'apprentissage en groupe ont tendance à utiliser soit l'apprentissage coopératif, soit apprentissage collaboratif. L'apprentissage coopératif ou collaboratif a également été défini dans divers voies par d'éminents savants. Slavin (1995) a défini l'apprentissage coopératif en tant qu'apprenant travaillant en groupe et recevant des récompenses en fonction de la performance du groupe. Johnson et Johnson (2008) ont défini l'apprentissage coopératif/collaboratif comme des apprenants travaillant ensemble pour maximiser leur propre apprentissage et celui des autres, ainsi que d'atteindre des objectifs d'apprentissage partagés.

Cependant, même si l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif sont de plus en plus des termes interchangeables, certains chercheurs, comme Alessi et Trollip (2001), suggèrent encore qu'il est utile de distinguer l'un de l'autre en raison des légères différences entre eux. Selon Alessi et Trollip (2001), la coopération est un terme plus général, signifiant que les apprenants aident au lieu de se gêner, de se concurrencer ou de s'ignorer. Ils peuvent travailler sur projet individuel, mais ils se soutiennent et s'entraident.

L'apprentissage collaboratif va un peu plus loin, en suggérant que les apprenants travaillent sur un projet ou un objectif partagé. Selon la perspective de Hollingshead (1999), l'apprentissage coopératif signifie que les membres du groupe partagent la charge de travail. Par exemple, chaque membre du groupe rédige une section d'un article indépendamment et ces sections sont combinées en un seul produit. Dans l'apprentissage collaboratif, les membres du groupe développent des significations partagées de leur travail.

Ainsi, l'apprentissage collaboratif répond à un contexte socioculturel dans lequel il est dit que l'on apprend socialement et que l'apprentissage est la responsabilité de l'élève, un principe de base dans la théorie socioculturelle de l'acquisition d'une langue seconde (ASL). Ce type d'apprentissage se concentre essentiellement sur le dialogue et la négociation par la parole, dans laquelle ils collaborent afin d'atteindre un objectif commun. Il existe donc un principe fondamental lié au rôle que joue l'interaction sociale dans l'apprentissage. C'est ainsi que, selon Bruffee (1993), la connaissance est « *quelque chose que les gens construisent en se parlant et en s'accordant* ».

Le principe de base de l'apprentissage collaboratif est la recherche d'un consensus grâce à la coopération des membres du groupe. En même temps, dans ce type d'apprentissage, une plus grande responsabilité individuelle est attribuée à l'élève et, par conséquent, la structure de l'activité tend à être plus libre. En outre, il semble y avoir une plus grande importance accordée au processus. Il est possible d'observer que l'apprentissage collaboratif déplace la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant en tant qu'expert vers l'élève, et suppose que l'enseignant est également un apprenant.

Bien que les termes de collaboration et de coopération soient utilisés indifféremment dans la recherche sur l'apprentissage en groupe, l'utilisation du terme de collaboration semble plus appropriée pour le développement de cet article.

Par opposition à l'apprentissage collaboratif, il existe encore deux autres types d'apprentissage : apprentissage compétitif et apprentissage individualisé. Dans l'apprentissage compétitif, les élèves travaillent l'un contre l'autre. Lorsqu'un élève atteint son objectif, tous les autres élèves avec qui il est lié à la concurrence, ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs. Dans l'apprentissage individualiste, les élèves sont travaillant par eux-mêmes, l'objectif et les réalisations des élèves sont indépendants.

Il existe au moins trois perspectives théoriques soutenant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif :

Le développement cognitif, le constructivisme social et les perspectives socioculturelles.

- La perspective cognitivo-développementale est basée sur la théorie de Piaget* (1950), selon qui, lorsque les individus collaborent dans un environnement, des conflits sociocognitifs surviennent et créent un déséquilibre cognitif qui stimule le développement cognitif.
- Le Constructivisme social, développé à partir des théories de Bruner† (1966) et Vygotsky (1978), estime que la connaissance se construit par l'interaction avec les autres. Les apprenants créent un sens à travers la négociation sociale, l'interaction et la collaboration.
- De même, Vygotsky* selon les principes de la théorie socioculturelle (1978 ; 1986), suggère que le développement cognitif apparaît d'abord dans le plan interpersonnel ; il est alors approprié par l'individu, et intériorisé.

En d'autres termes, la connaissance est de nature sociale et se construit par l'interaction et l'apprentissage qui mène au développement est fondamentalement un acte social. Le point de vue de Vygotsky implique que l'apprentissage résulte de l'interaction et de la collaboration avec d'autres personnes.

Basé sur les trois perspectives théoriques, les instructeurs doivent s'efforcer d'adopter des méthodes d'enseignement qui offrent des chances d'interaction sociale pour les apprenants pour aider les à acquérir des connaissances et à rendre leur apprentissage significatif.

En plus du soutien théorique, il existe également des preuves empiriques confirmant l'efficacité d'apprentissage collaboratif. Johnson et Johnson (2008) ont indiqué que les résultats avantageux sur l'utilisation de la collaboration signalée dans la recherche sur l'apprentissage en groupe, comprennent une plus grande réussite, la productivité, la motivation intrinsèque, la rétention à long terme et la capacité des apprenants à transférer ce qui est appris d'une situation à l'autre, et l'estime de soi des élèves.

4. L'écriture collaborative :

* Un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse qui a fait des recherches dans le domaine de la psychologie du développement et de l'épistémologie, ses travaux ont mené dans le cadre de l'épistémologie/structuralisme génétique..

†Psychologue et pédagogue américain. Il est considéré comme l'un des pères de la psychologie cognitive et ses contributions ont eu une grande influence sur le système éducatif américain. Il a étudié en profondeur les phénomènes cognitifs tels que la perception, la mémoire et l'apprentissage, en particulier chez les enfants et les jeunes.

* Pédagogue et psychologue soviétique, sa théorie socioculturelle de Vygotsky met l'accent sur la participation proactive des mineurs avec l'environnement qui les entoure, le développement cognitif étant le résultat d'un processus collaboratif.

Dans l'une des premières études sur l'écriture collaborative, une définition première de ce type d'écriture est donnée, la caractérisant comme celle dans laquelle un groupe de collaborateurs produit un texte partagé et s'engage dans une interaction substantielle autour du document, avec un pouvoir et une responsabilité dans la prise de décision. L'écriture collaborative se concentre sur l'ensemble du processus d'écriture d'un document grâce à un effort partagé comme l'affirme Desoutter (2018) : « *L'écriture collaborative est un processus complexe qui engage un groupe de scripteurs travaillant autour d'un objectif commun. Elle inclut à la fois le travail entre les membres de l'équipe et la réalisation du produit fini.* ».

C'est un processus social dans lequel les apprenants sont confrontés à des conflits et doivent négocier pour parvenir à un consensus. Le conflit est la discussion entre deux personnes ou plus, qui indique un désaccord concernant leurs objectifs, leur comportement, leurs points de vue ou leurs opinions et qui, sans aucun doute, peut aider à améliorer le travail collaboratif et être bénéfique pour l'apprenant, bien que dans certains cas, elle peut aussi représenter un danger pour la bonne exécution du travail, un détail non négligeable. En outre, il aide les élèves à développer des compétences en matière de planification, de rédaction, de révision périodique et collaborative de l'écriture, ainsi que des connaissances de la langue, du contexte et du public cible

En didactique de fle, des chercheurs ont démontré l'importance d'une telle démarche, en l'occurrence l'écriture collaborative, dans l'univers d'une classe de fle. Les recherches accomplies dans le domaine de l'écriture collaborative se concentrent le plus souvent sur trois éléments fondamentaux et complémentaires : la perception des tâches collaboratives par les participants ; la façon dont les élèves interagissent entre eux au cours de leur travail ; l'impact des projets collaboratifs sur le développement des compétences langagières des apprenants. En général, les résultats de ces études semblent prouver que l'écriture collaborative peut avoir une influence positive sur le développement des compétences aussi bien générales (comme l'aptitude à travailler en groupe) que langagières.

Partant de ce postulat, les avantages de l'écriture collaborative restent non négligeables dans la façon qu'a l'apprenant d'appréhender l'activité de l'écrit et dans celle de la concrétiser avec ses pairs. On peut résumer l'impact de cette approche selon trois paramètres :

- 1) les bénéfices affectifs pour l'élève et le groupe, puisque ce type de travail réduit l'anxiété, augmente l'interaction, la confiance en soi, l'estime de soi et provoque une augmentation de la motivation ;

2) la création d'un environnement de travail détendu et motivant dans la classe, en raison de l'échange communicatif typique de cette classe d'activités,

3) l'existence d'un public authentique, qui permet aux apprentis de savoir ce que les lecteurs comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas de leur écriture.

Étant donné que l'apprentissage collaboratif est capable d'améliorer la cognition des élèves et de diminuer leur anxiété dans le domaine de la réalisation d'une tâche, il est certain que des résultats similaires puissent être attendus dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le français, notamment dans le domaine de l'écrit.

De nombreux chercheurs affirment que, tant dans la langue maternelle que dans la langue seconde, il est prouvé que cette méthodologie contribue à améliorer la qualité de l'écriture ; en même temps, elle aide ceux qui écrivent à être plus conscients de ceux pour qui ils écrivent ; cela augmente la motivation des apprenants et, en outre, aide les étudiants à accorder plus d'attention aux structures du discours, ainsi qu'à l'utilisation de la grammaire et du vocabulaire.

Entre autres découvertes dans ce domaine, il a été constaté que l'écriture collaborative et le travail d'équipe permettent aux écrivains novices de pratiquer des styles de communication constructifs. Ceci, à son tour, les aide à produire des textes avec plus de cohérence et de cohésion, à écrire leurs idées de manière plus créative et à utiliser un répertoire linguistique plus large que les textes écrits individuellement.

Le nouveau paradigme technologique dans lequel nous sommes plongés a permis la prolifération de diverses ressources technologiques qui améliorent ce travail collaborative, telles que les blogs*, les wikis*, les réseaux sociaux, les flux, Delicious, Skype, Moodle, Slideshare, YouTube, Google Drive (ex Google Docs) , entre autres. Ces nouvelles technologies apporteraient logiquement des avantages positifs au travail d'écriture collaborative.

En résumé, les différentes études qui ont été menées sur l'écriture collaborative suggèrent que l'impact des facteurs affectifs lors du travail en groupe aura

* Un blog est un type de site Web très populaire où, en tant que magazine, son auteur (souvent un individu) publie périodiquement du contenu (appelé "messages", "entrées" ou "articles") auquel les lecteurs peuvent ajouter des commentaires. Le concept est apparu au milieu des années 1990 sous la forme d'une sorte de blog personnel exposé au public sur Internet. Mais les choses ont beaucoup évolué depuis puisque on trouve des blogs qui concernent divers domaines notamment dans l'enseignement/apprentissage.

* Un wiki est un site Web où les pages Web peuvent être modifiées par des personnes plus. Les utilisateurs peuvent écrire, modifier ou supprimer le même texte partagé. Sur la base de ce qui précède, le wiki permet la création d'une communauté d'utilisateurs qui partagent des informations sur le même sujet.

inévitablement une influence positive sur les résultats. D'autre part, en ce qui concerne les aspects plus académiques, il a été démontré que l'écriture collaborative présente des avantages en ce qui concerne la précision que les apprenants atteignent dans la construction du texte, en particulier chez ceux qui sont au niveau intermédiaire ou au-dessus.

5. L'écriture collaborative et Tice

Les technologies de l'information et de la communication permettent la création d'un nouvel espace d'interactions humaines, permettant de nouveaux processus d'apprentissage et de communication des connaissances. Dans la même idée, François Villemonteix estime que : « *L'informatique et les technologies numériques sont à la fois un objet d'enseignement à didactiser (la programmation, l'algorithmique ...), un ensemble de savoirs (valeurs et connaissances du domaine à l'instant présent), et une instrumentation des disciplines et des apprentissages (un outil)* » (Béziat et Villemonteix, 2012).

Actuellement personne ne doute que l'ordinateur contribue à fournir de nouveaux types d'aides pédagogiques ou qu'il puisse en changer la nature, influençant ainsi de manière différentielle les processus d'apprentissage des élèves. L'accent et l'importance de l'apprentissage doivent être orientés dans la conception d'activités soutenues par des outils technologiques et de créer des modèles mentaux qui répondent aux nouvelles situations d'apprentissage. Et conformément à ce qui précède, Selon Silvio (2000), l'ordinateur et tout l'environnement virtuel qui a été créé est la clé pour ouvrir de nouveaux horizons pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Ainsi, l'éducation au « virtuel » (en face à face ou non face à face) assure aux nouvelles générations, de nouvelles connaissances sans frontières et le début d'une culture de la communication numérique, qui garantira une amélioration de leur qualité de vie.

La technologie peut être utilisée pour créer une communauté numérique dans laquelle les apprenants interagissent de manière à améliorer leur apprentissage. Cette utilité des TIC dans l'enseignement, notamment celui du fle, conduit à de nouvelles façons de lire et d'écrire où de nouveaux instruments et de nouvelles compétences sont nécessaires. L'inclusion de nouvelles formes de communication asynchrones (email, babillards, blogs, portails dynamiques...) et synchrones (chats, visioconférences...) qui se déroulent au sein de la société, de la vie quotidienne et de la science elle-même sont répliquées dans la pédagogie et la didactique

Nombreux sont les didacticiens qui confirment que pour les processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement traditionnelles doivent être modifiées, car elles sont insuffisantes pour développer chez les élèves les capacités cognitives, créatives et

organisationnelles requises par la société contemporaine. Ainsi, les TIC et tout outil électronique ou virtuel d'apprentissage doivent servir de support à la compréhension de l'activité d'apprentissage et à la construction des savoirs. Dans ce sens, Deschênes et al (1996) ajoutent que « *l'utilisation des TICE modifie la perception structurelle et sociale par les étudiants et les enseignants de l'acte d'apprendre et d'enseigner (...) Le choix d'une plateforme doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés.* ».

Avec le développement rapide et intense des technologies numériques, la complexité de l'écriture collaborative a pris des proportions plus importantes : des évolutions importantes des technologies d'écriture, les modifications de l'écriture collective et collaborative se sont multipliées et diversifiées, ainsi que les recherches sur le sujet. Ici, nous nous référerons spécifiquement à l'écriture collaborative médiatisée par la technologie dans l'enseignement du fle.

Le passage du papier à l'écran a considérablement élargi la production, la distribution et la consommation des textes, ainsi que l'accès à ceux-ci tels que nous les connaissons il y a quelques décennies. Les outils numériques, ordinateurs et téléphonie en premier, ont permis l'émergence de nouveaux genres et formats écrits, avec des caractéristiques, des structures et des aspects différents. Ces nouveaux formats ont également modifié notre façon de concevoir les rôles du lecteur et de l'auteur

Dans ce cadre des pratiques littéraires en ligne, ou des nouvelles littératies, on trouve des formes d'écriture auxquelles différentes personnes participent et collaborent avec des règles souples et changeantes. Bien que le phénomène d'écriture collaborative ne soit pas nouveau, force est de constater que les outils technologiques ont contribué à transformer les pratiques écrites.

En somme, l'intégration de ressources numériques dans les tâches écrites pourrait être une incitation à encourager l'écriture à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, puisque les apprenants utilisent ces ressources dans la vie réelle, donc le contexte ne serait pas artificiel, mais authentique et selon leurs besoins communicatifs.

De plus, à de nombreuses reprises, les évaluations écrites sont reléguées au arrière-plan comme devoirs. Ils peuvent être inclus dans les tâches en classe, non seulement pour encourager les élèves à écrire davantage, mais aussi pour qu'à travers l'écriture, ils puissent pratiquer et consolider les autres compétences linguistiques. Lorsque nous évoquons le concept « d'écriture collaborative numérique », nous intégrons des processus d'écriture tels que la planification, la textualisation et la révision continue médiatisée par les TIC, à la fois dans les moments de classe en face à face et dans le

travail virtuel synchrone et asynchrone, où le travail collaboratif et les enregistrements numériques permettent d'explicitier et de signifier les étapes du processus d'écriture et les stratégies de médiation pour apprentissage.

6. Des ressources Web pour l'écriture collaborative

Comme anticipé en introduction, l'écriture collaborative ne nécessite pas nécessairement la réalisation de programmes web, mais ces contextes virtuels ouvrent sans doute des possibilités nouvelles et intéressantes.

Les programmes collaboratifs d'édition sur Internet font partie d'une « génération » d'applications issues du Web 2.0 (blogs, réseaux sociaux, forums de discussion virtuels, etc.). Ceux-ci se caractérisent par les possibilités d'interactivité et de participation qu'ils offrent aux utilisateurs, par exemple lors du stockage et du partage de fichiers, de l'interaction et de la transmission d'informations en temps réel, de l'édition de documents en groupe, de leur publication, etc. Fondamentalement, ces outils sont conçus pour réseauter, coordonner des activités, partager des contenus dans différentes langues, communiquer et produire ensemble des informations ou des connaissances.

Les programmes web qui permettent l'écriture collaborative de textes sont nombreux, par exemple, Thinkfree, Google Drive, Office On line, Wikispaces, etc. Les plateformes ou classes virtuelles utilisées dans les établissements scolaires disposent également de cette ressource : elles sont disponibles dans des rubriques spécifiques ce qui permettent une création facile de contenus pour l'enseignant et la consultation ou l'édition par les étudiants à l'aide d'un éditeur de texte conventionnel.

Il a été souligné que les applications web notamment les médias sociaux, sont uniques parmi les outils d'apprentissage en classe parce qu'ils ne sont pas typiquement soumis à des formes conventionnelles de contrôle de la qualité ; ils s'appuient plutôt sur des indices générés par le système, par l'utilisateur et par d'autres sources pour évaluer l'information incluse. Les médias sociaux fournissent une plateforme permettant aux utilisateurs de créer du contenu, mais aussi de discuter de ce contenu dans un effort de collaboration pour produire un contenu de meilleure qualité et parvenir à une compréhension commune de ce contenu.

Par ailleurs, en termes d'apprentissage du fle, l'utilisation des applications web dans des activités de production écrite est utile pour plusieurs raisons. Premièrement, ces applications se sont avérées comme des outils pratiques d'apprentissage, car ils sont facilement accessibles et la plupart d'entre eux sont gratuits. Les apprenants peuvent commencer à les utiliser dès qu'ils trouvent un ordinateur avec une connexion Internet. Deuxièmement, les applications web tels que le wiki ou le blog contribuent à la collaboration entre les apprenants. Les sentiments des élèves sur l'identité de groupe

augmentent en commentant leur écriture ce qui contribuent au processus de rétroaction. Troisièmement, leur utilisation développe les capacités de réflexion des apprenants de manière organisée et développe leurs compétences en recherche. Ensuite, et plus important, l'écriture supportée par une application web n'est pas une activité qui se fait une seule fois. C'est un processus graduel semblable à la rédaction d'une entrée de journal. Tout en écrivant, les apprenants tiennent compte des besoins des publics cibles et ajustent ainsi le niveau de leur écriture sans ressentir la pression de la communication en face à face.

D'une manière générale, tous ces outils proposent un environnement et des fonctions très similaires aux programmes d'édition de texte (Word, OpenOffice, etc.) : ils permettent d'insérer des tableaux, des images ou des notes de bas de page, de modifier la police, sa taille, son style, soit télécharger et enregistrer le document produit sous différents formats (doc, odt, pdf, etc.). En outre, ils offrent d'autres possibilités qui nous intéressent particulièrement ici : plusieurs rédacteurs peuvent consulter, accéder, commenter et modifier des documents de manière collaborative.

Comme cela a été suggéré, l'écriture collaborative à l'aide d'outils électroniques crée de nouveaux espaces de travail et de production de textes et, in fine, de nouvelles formes et modalités de construction des connaissances. La virtualité signifie également de nouvelles opportunités et ressources pour l'enseignement en général et la conception des tâches d'apprentissage en particulier.

7. Conclusion:

Dans la plupart des situations d'enseignement/apprentissage du fle, se sont multipliées les propositions pédagogiques combinant des activités présentes et virtuelles incluant l'écriture collaborative de textes comme une demande ou une exigence ; c'est-à-dire que les enseignants eux-mêmes commencent à percevoir et à construire le sens pédagogique de ces formes de collaboration. Comme cela a été suggéré, l'écriture collaborative à l'aide d'outils électroniques crée de nouveaux espaces de travail et de production de textes et, in fine, de nouvelles formes et modalités de construction des connaissances.

La virtualité dans ce sens signifie également de nouvelles opportunités et ressources pour l'enseignement en général et la conception des tâches d'apprentissage en particulier. En effet, comme indiqué plus haut, dans une large mesure, l'importance que prend l'écriture en général et l'écriture collaborative en particulier tient à la reconnaissance croissante de son potentiel épistémique. Autrement dit, qu'elle est vue comme un moyen de construire et de s'appropriier des savoirs disciplinaires et d'apprendre par l'écriture, et pas seulement comme un moyen de communiquer ou de démontrer ce qui a été appris.

La revalorisation du potentiel épistémique de l'écriture s'est accompagnée, d'autre part, de la reconnaissance du rôle joué par le travail collaboratif et la dynamique de groupe dans l'apprentissage, en motivant les processus de discussion et de négociation des sens, en favorisant l'échange d'informations et l'examen par les pairs, etc. Cette approche renvoie, dans ses fondements, aux théories et modèles pédagogiques socioconstructivistes, qui font appel à des formes d'apprentissage social et comprennent que l'enseignement ne doit pas seulement se focaliser sur le contenu à l'étude, mais aussi favoriser le développement de capacités en lien avec les nouvelles manières d'acquérir, de partager ou de produire des connaissances dans la société.

Ces considérations sur le rôle de l'écriture collaborative dans l'apprentissage convergent également avec l'importance croissante accordée à la technologie comme moyen de compléter ou d'assouplir les processus d'enseignement et d'apprentissage en face à face, offrant aux apprenants de nouvelles modalités de travail en groupe ou, à l'enseignant, de nouvelles façons de donner du feedback, de l'aide, de l'accompagnement.

Tout cela a également signifié un changement d'accent sur l'écriture, désormais comprise plus comme un processus que comme un produit. A cet égard, des applications telles que Google Drive, le blog ou encore le wiki, ont offert des outils non négligeables aux enseignants pour accompagner ou intervenir dans l'écriture collaborative, puisqu'elles leur permettent de suivre, pas à pas, les interventions faites par les élèves, notamment en faisant et en laissant des commentaires, des suggestions, des notes, etc; bref, faire des retours dans les différentes instances de l'ensemble du processus d'écriture.

Mais au-delà de ces nouvelles possibilités, il faut souligner que l'utilisation et la mise en œuvre de des outils numériques, applications web et réseaux sociaux, dans des cultures institutionnelles constituent toujours un défi. Par conséquent, il devient essentiel « d'aider et d'enseigner explicitement aux élèves des compétences spécifiques » (Coll et al., 2006). En quelques mots, l'écriture collaborative en virtualité n'est pas un processus qui se fera naturellement, elle doit être enseignée et guidée par l'enseignant.

8. Liste Bibliographique: (APA)

- **Livres :**

-
- Adam, J.M. (2017), *Les textes : types et prototypes*, éditions Armand Collin, Paris.
 - Alessi, S.M. & Trollip, S.R (2001), *Multimédia pour l'apprentissage : méthodes et développement*, A Pearson Education Company, Massachusetts, États-Unis.
 - Boscolo, P., & Hidi, S. (2007), *The multiple meanings of motivation to write*, Oxford, Royaume Unis; (pp. 1-16).
 - Brown, D.H. (1987), *Principles of language learning and teaching*, Prentice-Hall, New Jersey, Etats Unis
 - Bruffee. A (1999), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Kenneth the Johns Hopkins University Press, Baltimor, Etats Unis
 - Cuq, J-P. Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France.
 - Defourneaux, M. (1980), *Do you speak science?* Gauthier-Villars, Paris.
 - Barré-De Miniac, C. (2015), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, France
 - Desoutter C. (2018), *Deux langues, deux cultures : quel(s) prénom(s) pour les enfants de couples italo-français?*, in Delamotte R. *Mixités conjugales aujourd'hui*, PU de Rouen et du Havre, France
 - Dewey, J. (1947), *Expérience et éducation*, Bourelle.Didier, Paris.
 - Fayol, M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. P.U.F, Paris.
 - FAYOL, Michel, *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, 2002, PUF, Paris.
 - FRANCE, Henri ; LUNDGREN-Cayrol, Karin (2000), *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presse de l'Université du Québec, Canada.
 - GAONIC'H Daniel (2002), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris.
 - GERBAULT, Jeannine (2000), *TIC et diffusion du français. Des aspects cognitifs, socioaffectifs et techniques des TIC aux politiques linguistiques*, L'Harmattan, Paris.
 - HOWDEN, J. et M. KOPIEC (200), *Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*, Chenelière Éducation, Montréal, Canada.
 - Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008), *Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role*, R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel, New York, Etats Unis
 - JOHNSON, D., R. JOHNSON et E. HOLUBEC (1991), *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn., Interaction Book Company, Etats Unis.

- Lebrun, M. (2007), Des technologies pour enseigner et apprendre, De Boeck Universités, Bruxelles.
- Plane S. (1994), Écrire au collège, didactique et pratiques d'écriture, Nathan Pédagogie, Paris
- Richard, Jack C. and Rogers, Theodore S. (1986), Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge, PU de Grenoble, France.
- Silvio, J. (2000), La virtualisation de l'université : comment transformer l'enseignement supérieur avec la technologie ? IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Slavin, R.E. (1995), Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd Ed.), Allyn & Bacon, Boston.
- Viau, R. (1994), La motivation en contexte scolaire, Éditions du Renouveau Pédagogique, St-Laurent, QC.

- **Sites web :**

- Béziat, J., et Villemonteix, F (2012), Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives , <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00779895> (consulté le 05/02/2022).
- Lucie Audet (2012), WIKIS, BLOGUES ET WEB 2.0, Opportunités et impacts pour la formation à distance, https://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf
(consulté le 19/12/2021)
- Kouaouci Bacher (2020), L'écrit scientifique universitaire en FLE à l'ère du numérique <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/625/1/2/138792>
(consulté 26/10/2021)
- Shili Lyamna et Ouhaibia Billel (2021) ,Ecriture Collaborative En Ligne Et Compétences Scripturales D'étudiants De Français. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/9/3/174266>
(consulté le 16/03/2022)
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H.L., Bourdages, L., Dionne H., Gagné, P. et Rada-Donath, A. (1996), Constructivisme et formation à distance, https://pdfhall.com/constructivisme-et-formation-a-distance-cqfd_59f6105f1723dd6777db2dad.html (consulté 26/06/2022)

