

**Maryem SADDIQUI**, [m.saddiqui@usms.ma](mailto:m.saddiqui@usms.ma)  
 Université Sultan Moulay Slimane de Beni Mellal

## **Acquisition de la compétence réflexive à l'université : proposition d'un atelier d'écriture pour les étudiants en première année d'Études Françaises à l'Université Chouaib Doukkali, Maroc**

Article reçu le : 15.06.2023 /      Accepté le : 15.12.2023 /      Publié le : 24.01.2024

### **Résumé**

L'objet de cet article porte sur l'acquisition de la compétence réflexive à l'université. À cette fin, un atelier d'écriture a été mis en place au profit des étudiants inscrits en première année de la Filière « Etudes Françaises » à l'Université Chouaib Doukkali d'El-Jadida, au Maroc. Cela concerne particulièrement deux établissements universitaires : l'Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH). À travers la réalisation de plusieurs tâches, les étudiants, pendant un semestre universitaire, ont produit plusieurs types d'écrits. Pour évaluer cette intervention, nous avons utilisé deux méthodes distinctes de collecte de données : l'analyse du corpus et le groupe de discussion (Focus group)

**Mots clés** : Ecrit réflexif, enseignement, université, atelier, groupe de discussion

## **Acquisition of reflective practice at the university: Proposal of a writing workshop for first-year students of French Studies at Chouaib Doukkali University, Morocco**

### **Abstract:**

The subject of this article is the acquisition of reflexive competence at the university. To this end, a writing workshop was set up for students enrolled in the first year of the «French Studies» Stream at the Chouaib Doukkali University in El-Jadida, Morocco. This particularly concerns two university institutions: the Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF) and the Faculty of Arts and Humanities (FLSH). Through the realization of several tasks, the students, during a university semester, produced several types of writings. To evaluate this intervention, we used two distinct methods of data collection: corpus analysis and focus group (Focus group)

**Keywords:** reflective writing, competence, teaching, university, workshop, Focus group

### **Pour citer cet article :**

SADDIQUI Maryem (2023). Acquisition de la compétence réflexive à l'université : proposition d'un atelier d'écriture pour les étudiants en première année d'Études Françaises à l'Université Chouaib Doukkali, Maroc. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (2), 176-188. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

### **Pour citer le numéro :**

POLLET Marie-Christine et PARPETTE Chantal (dir.). (2023). Didactique des discours de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], 6 (2).  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Au Maroc, l'enseignement supérieur poursuit la mission de « *contribuer à l'élévation du niveau d'instruction de la population* » (CSEFRS, 2019 :3). Plusieurs enseignements se proposent de doter les étudiants de connaissances et de compétences disciplinaires et transversales tout en soulignant la nécessité de les former à l'autonomie, à l'esprit critique et à l'expertise. Dans ce contexte, nous avons l'ambition de joindre la pratique réflexive à cet ensemble de compétences que l'apprenant devrait acquérir durant son cursus universitaire. Le but est de renforcer la présence de l'écrit réflexif dans le contexte de l'enseignement universitaire marocain.

Dans cette perspective, deux questions se posent : quelle place pour l'écrit réflexif dans les pratiques apprenantes à l'université ? Comment développer la compétence scripturale chez les étudiants ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place un atelier d'écriture. Pendant cinq séances, les étudiants ont rédigé trois types de productions : retours sur les apprentissages, résumé et argumentation. L'expérience a eu lieu au cours du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021, au sein de l'Université Chouaïb Doukkali d'El-Jadida au Maroc.

## 1. Cadrage théorique et méthodologique

Cette contribution s'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues, nous nous penchons sur deux de ses aspects, à savoir « la production du langage écrit » et « la réflexivité ».

### 1.1. Considérations théoriques

La réflexivité, notre objet de recherche, peut être définie « comme un processus favorisant le développement d'une pensée critique et créative » (Jonnaert, et M'Bakita, 2004 : 203).

Comme cela a déjà été mentionné, nous privilégions le recours à la compétence scripturale afin de développer la pratique réflexive chez les étudiants. C'est une compétence qui permet à l'étudiant de « réordonner son énoncé, de l'écrire autrement et de découvrir de nouvelles implications de sa propre pensée ; elle permet d'autre part d'observer, de comparer, d'objectiver les caractéristiques du langage adressé, suscitant l'établissement de règles d'utilisation linguistique ». (Faure, 2011 : 21).

Nous supposons que l'appropriation de l'écrit constitue un défi pour l'étudiant, car cela suppose « une aisance pour recevoir, interpréter et produire les textes qui sont toujours des objets de sens ». (Ibid. : 26). Pour l'initier à développer cette habileté, nous avons proposé deux types d'écrit : « la narration », selon laquelle l'apprenant partage son expérience d'apprentissage, c'est une forme « d'autobiographie » et « l'essai de persuasion » dans lequel l'étudiant essaie d'influencer l'avis de l'autre à l'aide des arguments. (Donahue, 2008).

Ainsi, l'accompagnement de l'apprenant dans la construction progressive de son identité, à travers l'écriture, peut être accompli par l'exécution de diverses activités rédactionnelles. Cette approche fait écho au concept d'"écrits intermédiaires", qui favorise le principe similaire de formation identitaire chez l'apprenant. En ce sens, Chabanne & Bucheton disent que :

L'expression « texte intermédiaire » était au départ une formule provisoire, qui s'est peu à peu diffusée dans le paysage didactique en français parce qu'elle permettait de désigner une forme particulière d'écrit, qui n'était pas inconnue dans les pratiques scolaires, mais qui méritait d'être mise en lumière. Il s'agit des formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace, à « se construire ». (Chabanne & Bucheton, 2008 : 60)

Écrits ou textes « intermédiaires » désignent en didactique du français une « forme particulière d'écrit ». C'est une forme d'écrits qui pourrait aider l'apprenant à penser et à se construire. Conséquemment, nous pourrions dire que les activités d'écriture réflexive que nous avons proposées aux étudiants comme le résumé, l'argumentation et le retour sur l'expérience d'apprentissage font partie des « écrits intermédiaires ».

## 1.2. Éléments méthodologiques

Les participants sont des étudiants de la première année du cycle de Licence Fondamentale, Filière « Etudes françaises », à l'ESEF et à FLSH au sein de l'Université Chouaib Doukkali d'El-Jadida. Pour tenter de créer un changement dans les pratiques de cette population, nous avons mis en place un atelier de l'écriture réflexive.

Pour évaluer l'influence de cet atelier et observer l'évolution de la pratique de l'écrit chez les participants, deux méthodes de collecte de données ont été utilisées : l'analyse du corpus et le focus-group. Dans une perspective comparative et sur une période étendue, plusieurs travaux rédigés ont été

collectés et analysés à trois moments distincts au cours du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021.

## 2. Déroulement de l'atelier

Vu que l'atelier repose sur une comparaison entre deux groupes d'étudiants, les séances ont été organisées dans des espaces distincts. Pour assurer une équité entre ces deux groupes, nous avons opté pour un contenu et des méthodes pédagogiques identiques. Les détails sur le déroulement de l'atelier réflexif sont exposés dans le tableau ci-dessous.

### 3. Tableau 1 : Situations pédagogiques

Séance	Date et heure	Objectif	Supports pédagogiques	Mode d'enseignement	Mode de remise des productions
1	13 novembre 2020	Retour sur l'expérience	Le contenu du cours	En présentiel	Format papier
2	19 novembre 2020	Lecture et compréhension d'un article critique	Article critique Pièce de théâtre Andromaque	En présentiel	Format papier
3	4 décembre 2020	Guidage des étudiants pour écrire un texte argumentatif	Article critique	À distance	
4	17 décembre 2020	Élaboration du résumé de la pièce de théâtre	Pièce de théâtre Andromaque Prise de note	En présentiel	Format électronique et en papier
5	7 janvier 2021	Présentation des exposés	PowerPoint	En présentiel	Présentation orale

Au cours de l'atelier, les participants ont été engagés dans diverses activités cognitives. Celles-ci comprenaient l'analyse réflexive de leur expérience d'apprentissage, la formulation de points de vue argumentés sur des textes donnés, la synthèse de l'information à travers la création de résumés, ainsi que la présentation orale de leurs travaux devant leurs pairs au sein de la classe.

Ces pratiques pédagogiques ont été conçues en favorisant une implication

active des apprenants à toutes les étapes de l'atelier. Notre rôle en tant que facilitatrice s'est concentré sur l'accompagnement des participants. Néanmoins, certaines tâches ont exigé un encadrement plus soutenu et des orientations spécifiques. En particulier, quelques étudiants ont manifesté le besoin d'une attention différenciée lors de la réalisation d'activités liées à l'argumentation écrite. Cette composante de l'atelier a été perçue comme particulièrement complexe et difficile à aborder pour les étudiants.

Le concept de "complexité" est inhérent à la pratique réflexive, mais il est pertinent de questionner le degré de cette complexité, surtout dans le contexte de l'apprentissage. Il est crucial de prendre en considération plusieurs facteurs lors de la planification des enseignements, notamment le niveau de compétence des apprenants, les méthodes de travail adoptées et la complexité intrinsèque des contenus à enseigner. Cette approche stratégique dans la planification vise à adapter les exigences pédagogiques aux capacités des étudiants, tout en favorisant une progression adéquate dans leur apprentissage.

#### **4. Pour une évaluation de l'atelier**

L'application d'une démarche évaluative postérieure à l'atelier est essentielle dans le processus. Dans cette optique, nous avons initialement procédé à l'analyse des productions écrites des apprenants, visant à évaluer leur évolution dans la pratique de l'écrit réflexif. En parallèle, nous avons utilisé la méthode du Focus group pour recueillir les avis des étudiants vis-à-vis de la mise en œuvre de l'atelier.

##### **4.1 Analyse du corpus**

Les étudiants ont produit trois écrits à des moments spécifiques du semestre : en début, au milieu et à la fin de celui-ci. Ces travaux ont englobé trois exercices distincts : la réflexion sur l'expérience d'apprentissage, l'exposition d'arguments, et le résumé.

##### **Le retour sur les apprentissages**

Nous avons recueilli un total de vingt-trois travaux rédigés, dans lesquels les étudiants étaient invités à rapporter leurs acquis, identifier les obstacles rencontrés lors de leur apprentissage, et proposer des solutions pour y remédier. Ainsi, la capacité à reconnaître les difficultés représente une compétence essentielle au cours de leur formation. La réflexion sur les apprentissages, qu'ils soient réussis ou non, témoigne également d'une conscience développée chez les étudiants. Les données collectées nous ont permis de classer les étudiants en deux groupes : ceux qui n'ont pas rencontré de difficultés majeures pendant leur apprentissage, et ceux ayant identifié des obstacles entravant l'assimilation des contenus. Un exemple

extrait du corpus est le suivant : "Concernant les trois types de fonctions du dialogue, il reste une légère confusion pour les distinguer." Un autre étudiant ajoute : "Je suggère d'approfondir mes recherches pour corriger cela." Nous avons également relevé quelques erreurs linguistiques que nous présentons dans le tableau suivant :

**Tableau 2 : Erreurs linguistiques**

Erreur lexicale	Erreur grammaticale	Erreur d'orthographe d'usage
« J'ai obtenu* autant de choses »	-« Durant les séances que* j'ai assisté au module » -G1.P1.C13 : « On a vu les personnages principales » -G1.P1.C14 : « puis on a dit que la tragédie doit obéit à la règle... »	Celon* G1.P1.C11 : « Comme le langage non verbal »

Les erreurs grammaticales identifiées se concentrent principalement sur des problèmes d'accord et de marques morphologiques. Les erreurs grammaticales signalées dans les copies sont principalement liées à des absences d'accords entre les éléments de la phrase, et à des erreurs morphologiques dans la conjugaison des verbes ou la formation des mots.

Par ailleurs, l'orthographe lexicale a également été soulignée comme un point problématique. Cette catégorie d'erreurs porte sur l'adéquation du sens des mots choisis par rapport à leur utilisation dans la phrase. Par exemple, dans l'expression "j'ai obtenu autant de chose", l'étudiant a vraisemblablement voulu écrire "j'ai retenu ou acquis". Cette confusion sémantique entre les mots "obtenu" et "acquis" pourrait résulter d'un vocabulaire limité ou d'une méconnaissance des nuances sémantiques entre ces termes.

Cette erreur spécifique met en lumière un éventuel manque de maîtrise lexicale chez l'apprenant en français, pouvant découler d'une exposition limitée à la langue ou d'un niveau de compétence linguistique en cours de développement. Cette lacune lexicale peut influencer la précision et la clarté de l'expression écrite, limitant ainsi la capacité à transmettre avec exactitude les idées ou les concepts envisagés.

### **Compétences argumentatives**

Dans cet exercice, notre objectif était d'évaluer la capacité des participants à argumenter à l'écrit. Nous avons recueilli vingt-quatre copies, dans lesquelles les étudiants devaient donner leur opinion sur le personnage principal à partir d'un article critique, en justifiant leur point de vue à l'aide

d'arguments solides. Une grille d'évaluation, a été employée pour analyser le contenu des textes, se concentrant sur deux aspects : le respect des consignes données et l'organisation ainsi que la qualité des arguments avancés.

Un exemple de réponse mentionne : «Je suis totalement convaincu que Andromaque est un personnage manipulateur ». Malgré une claire affirmation de position, cet étudiant n'a pas étayé son point de vue par des arguments spécifiques.

Toutes les copies présentent des éléments respectant les consignes. Cependant, la présence et la qualité de ces éléments varient d'une copie à l'autre. La présence limitée d'arguments dans certaines réponses pourrait s'expliquer par des lacunes linguistiques chez les étudiants. Il faut rappeler qu'un texte argumentatif requiert non seulement des outils linguistiques tels que les verbes, adverbes, adjectifs et connecteurs logiques, mais également des figures de style (comme la comparaison, la personnification, la métaphore, la métonymie ou l'oxymore) pour construire et renforcer l'argumentation. Par ailleurs, nous avons relevé de nombreuses erreurs grammaticales, incluant des problèmes d'accord entre les déterminants et les noms (par exemple : "les scène" au lieu de "les scènes", "d'une caractère faible" au lieu de "d'un caractère faible"), ainsi que des erreurs dans la construction de phrases.

À partir de cet exercice, impliquant l'écriture réflexive à travers l'argumentation, plusieurs observations peuvent être faites et déductions tirées :

1. **Capacité argumentative** : L'exercice a permis d'évaluer la capacité des participants à exprimer des opinions et des arguments de manière structurée. Les étudiants devaient justifier leurs points de vue sur le personnage principal en se basant sur des preuves tirées d'un article critique.
2. **Respect de la consigne** : La plupart des participants ont présenté des éléments répondant aux consignes de l'exercice. Cependant, la qualité et la quantité des arguments variaient d'une copie à l'autre.
3. **Insuffisances linguistiques** : Certaines lacunes linguistiques, telles que des difficultés grammaticales et lexicales, pourraient expliquer la présence limitée ou la faiblesse des arguments dans certaines réponses. Les étudiants pourraient avoir des difficultés à exprimer

pleinement et de manière articulée leurs idées en raison de ces défis linguistiques.

- 4. Niveau de réflexion critique :** Certains participants ont pu exprimer leurs opinions sans fournir des arguments solides ou des éléments de preuve à l'appui. Cela suggère une possible difficulté à développer une pensée critique approfondie ou à articuler leurs idées de manière convaincante.

En somme, cet exercice révèle la diversité des compétences des participants en matière d'écriture réflexive à travers l'argumentation. Il met également en évidence la nécessité de travailler sur les compétences linguistiques, la capacité d'analyse critique et la structure argumentative pour améliorer la qualité des réflexions exprimées dans un contexte académique.

### Évaluation sommative

Le dernier type de production examiné dans cette étude est une évaluation sommative de fin de semestre, visant à maintenir une approche longitudinale de l'acquisition de compétences en écriture. Il est à noter que quatorze copies ont été collectées dans le premier groupe de l'École Supérieure d'Éducation et de Formation (ESEF), tandis que vingt copies proviennent du groupe de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH). Nous avons choisi d'analyser les extraits que nous jugeons pertinents.

Le travail demandé dans cette évaluation varie, allant de la définition des termes à l'identification, l'explication et la justification de certains phénomènes mentionnés dans le texte. Du point de vue grammatical, quelques erreurs ont été relevées, telles que « leurs\* père » et « mais ce dernier a convaincrer\* ». Le premier exemple concerne une erreur d'accord, tandis que le second concerne la conjugaison du verbe « convaincre » au passé composé. Nous estimons que la première erreur pourrait être attribuée à la contrainte temporelle, tandis que la seconde pourrait être expliquée par une méconnaissance de la conjugaison des verbes du troisième groupe.

Un extrait particulier a été étudié : « Les personnages évoqués dans cette scène sont : Hermione était le fiancée de Pyrrhus à la fin du guerre de Troie et sa cousine. Il aime Pyrrhus et il veut le marier, mais après la discussion de Pyrrhus de marier d'Andromaque il devient agressive et orgueilleuse et cruelle et elle.... ». Cette phrase présente plusieurs lacunes grammaticales, notamment l'absence de connecteurs logiques ou de prépositions de coordination. Il est remarqué que l'auteur confond les pronoms personnels « il » et « elle », utilisant à tort le pronom « il » à la place de « elle » à plusieurs

reprises. À cela s'ajoute, l'accord de l'article défini avec le nom n'est pas respecté dans l'expression « Hermione était le\* fiancée ».

En résumé, il est apparu que les deux groupes ont réalisé un retour sur leurs apprentissages à travers la narration, exprimant également des difficultés rencontrées dans l'assimilation des contenus enseignés lors des séances de cours. Cette réflexion témoigne de leur conscience quant à leurs processus d'apprentissage. En ce qui concerne la seconde tâche, les deux groupes ont démontré la capacité à établir un raisonnement et à justifier leurs arguments. Toutefois, une différence méthodologique a été notée : un nombre considérable d'étudiants du premier groupe ont réussi à présenter un raisonnement structuré, respectant le schéma du texte argumentatif. En revanche, le deuxième groupe a présenté des lacunes dans l'organisation de la pensée. Par ailleurs, plusieurs lacunes linguistiques, notamment en grammaire, phonétique, lexicale et orthographe, ont été identifiées et analysées. Bien que ces lacunes soient similaires dans les deux groupes, leur fréquence d'apparition varie.

Au fil de l'évolution de leurs productions, depuis le premier exercice d'écriture jusqu'à l'examen de fin de semestre, une progression a été observée dans les compétences réflexives et méthodologiques des étudiants. Cependant, il est crucial de noter que divers facteurs influent sur l'acquisition des compétences en écriture réflexive, particulièrement l'aspect longitudinal de cet apprentissage. La production d'un langage écrit réflexif suit incontestablement un processus temporel déterminé.

## 3.2. Focus group

Nous avons procédé à une discussion guidée en adoptant la méthode du *focus group* qui consiste à écouter un échantillon de quatre étudiants de chaque groupe d'expérimentation. Leurs retours s'organisent autour de deux points : les tâches formatives et le rapport à l'écrit

### 3.2.1. Les tâches formatives

La tâche représente un ensemble d'activités au sein duquel l'apprenant donne du sens à ses méthodes d'apprentissage pour atteindre un objectif spécifique (Cuq, 2003). Elle permet la création d'une représentation en utilisant à la fois les connaissances, les expériences et un modèle idéal d'exécution (Guichon & Drissi, 2008). Dans ce contexte, les participants ont réalisé diverses tâches formatives qui impliquaient des activités telles que la lecture et la compréhension d'un article, le travail en groupe, ainsi que la production de différents types de textes. Il est à noter que certains

participants ont trouvé certaines activités, notamment l'argumentation et la réflexion sur les apprentissages, particulièrement complexes.

L'étudiant 2 témoigne :

« Pour la première tâche, à savoir le retour sur les apprentissage, j'ai eu une difficulté de mémorisation. Je ne me rappelais pas de tous les détails du cours. « rire »....je ne sais pas... je n'ai pas révisé. Deuxièmement je ne savais pas comment commenter ou ce que je devrais faire »

Cette déclaration pointe deux aspects importants : la difficulté de mémorisation et le manque de stratégies d'apprentissage. Nous avons mentionné précédemment que la réalisation efficace d'une tâche exige l'utilisation d'un "schéma d'exécution". En l'absence de cette structure, l'apprenant se trouve confronté à des essais aléatoires pour élaborer son propre modèle d'apprentissage.

La difficulté de mémorisation soulignée peut indiquer des obstacles rencontrés par l'apprenant lorsqu'il s'agit d'assimiler ou de retenir des informations. Cela peut être dû à une « charge cognitive » trop élevée, à des « méthodes d'étude inefficaces » ou à des difficultés inhérentes à « la nature du contenu » à mémoriser.

D'autre part, l'absence de stratégies d'apprentissage suggère que l'apprenant ne dispose pas d'un ensemble d'approches structurées pour aborder les tâches ou les défis d'apprentissage. Cela peut résulter d'une méconnaissance des méthodes efficaces pour apprendre, de la nécessité de développer des stratégies adaptatives ou de la non-utilisation consciente de techniques d'apprentissage spécifiques.

En l'absence de ce "schéma d'exécution de la tâche", l'apprenant est confronté à un processus d'apprentissage plus aléatoire, où il doit expérimenter et élaborer ses propres méthodes d'apprentissage. Cela peut engendrer une inefficacité dans l'acquisition de compétences et souligner la nécessité de développer des stratégies d'apprentissage appropriées pour faciliter l'assimilation et la rétention des connaissances.

### **3.2.2. Le rapport à l'écrit**

Le rapport à l'écrit tient compte des dimensions subjectives, culturelles et sociales. Cela s'explique par le caractère complexe du processus d'écriture. C'est une interaction entre le volet affectif (les sentiments et les affects) ; le volet axiologique (les valeurs morales) ; le volet conceptuel (les idées et les représentations) et le volet praxéologique (conscientisation de l'agir humain).

(Blaser et al, 2015). Dans la même perspective, les étudiants se sont exprimés au sujet de leurs compétences scripturales. Ils sont conscients de l'importance de l'écrit et pointent les sources de blocage entravant l'acquisition de cette compétence. C'est ainsi que l'étudiante 1 témoigne :

Etudiante 1 : Pour mon cas, mes parents assistaient beaucoup sur la maîtrise du français depuis le primaire.

Chercheure : pourquoi insistent-ils sur la maîtrise du français ?

Etudiante : hit au Maroc la langue française est la langue courante, la langue même des études après le bac, toutes les études en français

Traduction : parce qu'au Maroc le français est la langue courante. C'est la langue adoptée même à l'université.

Chercheure : Comment tu peux évaluer ta compétence rédactionnelle ?

Etudiante : J'ai encore des difficultés, je cherche toujours mes mots. Kandir des fautes (elle rit) saraha depuis longtemps, men le primaire.

Traduction : J'ai encore des difficultés, je cherche toujours mes mots, en plus des erreurs d'orthographe. Cette difficulté je l'ai hérité depuis le primaire.

Cette déclaration souligne les propos d'une participante, l'étudiante 1, qui exprime une critique envers le système de l'enseignement marocain, signalant que les méthodes utilisées dans l'enseignement ne favorisent pas le développement des compétences en écriture. Il est important de noter que ces commentaires sont basés sur l'expérience personnelle de cette étudiante et ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des étudiants ou du système de l'enseignement.

Cependant, ces remarques individuelles incitent à une réflexion plus approfondie sur la relation entre les étudiants et l'apprentissage de l'écriture dans le domaine de l'enseignement du français. Cela soulève la nécessité de reconsidérer les méthodes d'enseignement actuelles et de s'interroger sur leur efficacité dans le développement des compétences rédactionnelles des étudiants. Cela implique également de réfléchir à la manière dont les étudiants perçoivent et interagissent avec l'écrit dans le cadre spécifique de l'enseignement du français, ce qui peut contribuer à améliorer les pratiques didactiques pour favoriser une meilleure acquisition des compétences en écriture. En ce sens, il convient de confirmer que :

l'écrit se révèle être une dimension difficile des études supérieures, voire une source de souffrance et d'échec ; (2) les erreurs superficielles souvent identifiées dans les productions écrites sont le symptôme de problèmes rédactionnels plus profonds ; (3) des dispositifs divers faisant preuve d'une grande originalité permettent de réconcilier les étudiants avec l'écriture, de valoriser la diversité et de rendre à l'écrit son rôle de vecteur d'acculturation dans le supérieur (Aykurt-Buchwalter, 2022 :66).

Cela montre que l'écriture dans le contexte des études supérieures est souvent perçue comme difficile et peut même devenir une source d'échec pour les étudiants. Cela met en lumière la nature exigeante de la production écrite dans ce domaine et les défis auxquels les apprenants peuvent être confrontés lorsqu'ils doivent exprimer leurs idées de manière formelle et académique.

## Conclusion

En guise de conclusion, il est essentiel de confirmer la complexité inhérente à l'acquisition des compétences en écriture réflexive. Pour développer cette aptitude, plusieurs paramètres s'avèrent cruciaux. Ils comprennent notamment :

- Les activités de lecture : Encourager les étudiants à maîtriser cette compétence en organisant des activités para-universitaire, telles que des rencontres littéraires, peut jouer un rôle déterminant. Ces interactions avec des textes variés favorisent une meilleure compréhension et une assimilation progressive des mécanismes de réflexion à travers l'écrit.
- L'application correcte des règles linguistiques : une utilisation correcte des règles linguistiques constitue un élément fondamental. Les exercices pratiques et la formation sur une variété de textes permettent de consolider ces connaissances et d'améliorer la qualité de l'expression écrite.

En outre, il convient de considérer la dimension temporelle de cet apprentissage. Il est crucial de reconnaître que la compétence réflexive en écriture ne peut être acquise en un laps de temps court (cinq séances). Elle nécessite un processus de développement continu. Ce processus doit être enrichi par une variété d'expériences d'écriture et d'apprentissage, s'étendant sur une durée prolongée pour permettre un développement progressif et durable de cette compétence.

## Références bibliographiques

- Aykurt-Buchwalter, S. (2022). Caroline Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, 336 p. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>

- Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2008). Les «écrits intermédiaires» pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 61-92. <http://alsic.revues.org/797>. DOI : 10.4000/alsic.797
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Presses Univ. Septentrion.
- Faure, M. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0019>
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et De Vogüe, S. (2015), « Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? », *Linx*, 72, Paris : Université de Paris-Nanterre
- Guichon, N., & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence: comment former aux régulations pédagogiques ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008 (5).
- Instance Nationale de l'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (INE-CSEFRS). (2019). *L'enseignement supérieur au Maroc, efficacité et efficience du système universitaire à accès régulé*
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Leblay, C. (2014). Les écritures intermédiaires réflexives en littératie avancée. *Le français aujourd'hui*, 184, 103-115. <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0103>
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4).
- Pollet, M.-C. (2021), « Les recherches et formations consacrées à l'écrit. Vers une "approche intégrée" », dans Scheepers, C. (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles : De Boeck, p. 67-83.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York. Basic Books

## AUTEURE

**Maryem SADDIQUI** occupe le poste de professeure universitaire à l'École Nationale Supérieure de l'Université Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal. Ses travaux de recherche portent sur la didactique des langues et des cultures.