RevueEl-Ryssala des étudesetrecherches en sciences humaines

Volume : 11 / N° : 03/ 2026. pp 385-396

PISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

Écriture académique à l'ère du numérique : entre présentiel et collaboration en ligne

Academic Writing in the Digital Age: Between Face-to-Face and Online Collaboration

Benmahammed Fayçal [1,*], Aissi Abbes [2]

[1]Université Blida 2 (Algérie), f.benmahammed@univ-blida2.dz
(https://orcid.org/0009-0000-9142-7445)
Université Blida 2 (Algérie), ea.aissi@univ-blida2.dz
(https://orcid.org/0009-0005-4451-5748)

Reçu: 04/06/2026 **Accepté**: 10/09/2026

Résumé:
Cette étude examine l'impact de l'écriture collaborative synchrone via Google Docs sur le développement des compétences rédactionnelles des étudiants de FLE en Master 1. À travers une démarche expérimentale comparative impliquant trois groupes de dix étudiants (écriture individuelle manuscrite en présentiel, écriture individuelle numérique à distance, écriture collaborative synchrone à distance), nous avons analysé vingt-et-une productions écrites selon une grille évaluant sept indicateurs de performance. Les résultats révèlent que l'écriture collaborative synchrone constitue la modalité la plus efficace, favorisant la co-construction des savoirs, la réduction de la charge cognitive individuelle et l'amélioration globale de la qualité scripturale.

Mots-clés: écriture collaborative, Google Docs, compétence rédactionnelle, enseignement à distance, socioconstructivisme

***

Abstract:
This study examines the impact of synchronous collaborative writing via Google Docs on the development of writing competencies among FLE students in Master 1. Through a comparative experimental approach involving three groups of ten students (individual handwritten writing in class, individual digital writing at distance, synchronous collaborative writing at distance), we analyzed twenty-one written productions according to a grid evaluating seven performance indicators. The results reveal that synchronous collaborative writing is the most effective modality, fostering co-construction of knowledge, reduction of individual cognitive load, and overall improvement of writing quality.

Keywords: collaborative writing, Google Docs, writing competency, distance learning, socioconstructivism

*Benmahammed Fayçal

I. INTRODUCTION

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en général, et du français en particulier, vise à développer chez les apprenants les quatre compétences fondamentales : la compréhension et la production, tant à l'écrit (lire, écrire) qu'à l'oral (écouter, parler). Dans ce cadre, les institutions éducatives accordent une importance particulière à la compétence écrite, considérée comme un levier essentiel de réussite académique et sociale.

Dans le contexte universitaire, la production écrite, étroitement liée à la compétence de compréhension écrite, notamment à travers la lecture, demeure une activité complexe pour les étudiants de FLE. Elle mobilise non seulement des compétences linguistiques, mais également des capacités cognitives, discursives et culturelles.

Par ailleurs, la crise sanitaire liée à la Covid-19, notamment en Algérie, a profondément bouleversé les modalités d'enseignement universitaire. La suspension des cours en présentiel a conduit les autorités à recourir aux plateformes d'enseignement à distance (E-learning), instaurant ainsi de nouvelles pratiques pédagogiques « Cette situation a révélé d'une part, un retard important de l'université -qui réclame toujours l'utilisation des nouvelles technologie- par rapport à la mise en place d'un enseignement à distance de qualité. Ce retard se rapporte principalement (…) à l'intégration réelle de ces technologies dans les différentes formations universitaires, notamment avec la prédominance du modèle classique d'enseignement en présentiel » (Benmahammed, 2022 : 1)

Dans ce contexte, au sein de l'université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi de Bordj Bou-Arreridj, nous avons constaté que l'enseignement de l'écrit à distance pose plusieurs difficultés. En effet, il se réduit souvent à la mise en ligne de supports de cours que les étudiants se contentent de télécharger, sans réelle interaction ni pratique effective de l'écriture.

Afin de remédier à ces limites et d'accompagner les étudiants de FLE dans le développement de leurs compétences rédactionnelles et numériques, nous avons opté pour l'utilisation de l'outil Google Docs, en tant que dispositif d'écriture collaborative synchrone. Cet outil permet de favoriser l'interaction, la co-construction du savoir et l'engagement des étudiants dans une dynamique collective d'écriture.

Ce choix nous a conduit à interroger l'efficacité de ce dispositif dans le développement de la compétence rédactionnelle des étudiants, en comparaison avec les pratiques d'écriture individuelle, qu'elles soient réalisées en présentiel ou à distance. Dès lors, la question de recherche qui guide cette étude est la suivante : dans quelle mesure l'écriture collaborative synchrone à distance peut-elle constituer une activité efficace pour améliorer la compétence de production écrite chez les étudiants de FLE?

À travers ce travail, nous visons ainsi à comparer les effets de l'écriture individuelle, pratiquée en classe et/ou à distance, et de l'écriture collaborative médiatisée par un outil numérique, notamment en termes de gestion du temps de production, de cohérence et de cohésion textuelles.

1. La compétence rédactionnelle en didactique des langues

1.1. Définition de l'écrit

L'écrit, terme dont l'étymologie remonte au latin (scribere), recouvre une réalité complexe en didactique. Selon le Robert (2008), ce concept ne se limite pas à la simple action de tracer des signes, il englobe l'ensemble des processus d'enseignement et d'apprentissage liés à la littératie. Cela inclut aussi bien le décodage (lecture) que la maîtrise des codes orthographiques et la production de discours textuels adaptés à diverses situations de communication.

Dès lors, l'écrit peut être perçu comme une matérialisation graphique où la langue s'organise selon une architecture logique et rigoureuse : la syntaxe. Cette distinction est également soulignée par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), qui définit l'écrit par opposition à la modalité orale.

En somme, ces définitions convergent pour présenter l'écrit comme une macro-compétence autonome. Elle se distingue de l'oral par sa dimension visuelle et permanente, reposant sur un agencement graphique complexe où la cohésion des unités linguistiques assure la transmission du sens.

1.2. La compétence de production écrite

S'inscrivant dans la perspective de la psychologie cognitive, l'acte d'écrire est perçu comme une opération intellectuelle de haut niveau. Comme le souligne Sylvie Plane (1994),

l'écriture s'apparente à un processus de résolution de problèmes. Dans cette optique, le scripteur est amené à réactiver ses connaissances antérieures, à planifier l'organisation de son texte et à effectuer des choix rédactionnels stratégiques pour atteindre ses objectifs communicationnels.

Loin d'être une tâche linéaire ou simpliste, la production écrite s'avère être une activité multidimensionnelle particulièrement exigeante. Elle sollicite l'interaction constante de plusieurs composantes : linguistiques (grammaire, lexique), discursives (organisation du texte), référentielles (connaissance du sujet), socioculturelles (adéquation au contexte) et cognitives (gestion de l'effort intellectuel). Au cœur de ce processus, l'apprenant doit non seulement traduire ses pensées et ses émotions en mots, mais aussi s'approprier une véritable compétence de communication scripturale pour interagir avec autrui.

Du point de vue de la psychologie cognitive, écrire consiste à transformer des connaissances stockées en mémoire à long terme en productions linguistiques organisées, tout en permettant leur réactivation et leur ajustement au fil de l'activité rédactionnelle.

Cependant, pour les apprenants du français langue étrangère, la production écrite demeure une tâche particulièrement complexe. Son apprentissage peut représenter une difficulté majeure, en raison des exigences qu'elle implique. En effet, écrire suppose non seulement la capacité à formuler des idées et à exprimer des sentiments, mais aussi la maîtrise de ressources linguistiques variées, telles que le lexique, la grammaire et les conventions graphiques. De ce fait, l'activité scripturale occupe une place incontournable dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE.

1.3. Les différentes étapes de la production écrite

La production d'un écrit de qualité suppose la maîtrise de stratégies rédactionnelles adaptées. À cet effet, l'activité scripturale s'inscrit dans un processus structuré, composé de plusieurs étapes que l'apprenant mobilise tout au long de l'élaboration de son texte. Dans la perspective du modèle cognitif de Hayes et Flower (1980, révisé en 1998), ce processus peut être analysé à travers trois opérations principales, engagées dès la compréhension du sujet.

a. La planification

La planification constitue une étape fondamentale du processus rédactionnel. Elle consiste pour le scripteur à définir ses objectifs de communication, à activer ses connaissances antérieures et à organiser ses idées de manière cohérente. Cette phase implique la mobilisation d'informations issues de la mémoire à long terme, ainsi que l'élaboration d'une structure globale orientant la rédaction.

Dans cette optique, Paradis (2012) souligne que planifier un texte revient à générer et organiser des idées en fonction des paramètres de la situation de communication et du type de texte attendu. Cette situation englobe notamment le destinataire, l'intention de communication, le contexte de production ainsi que les conditions de diffusion. Ainsi, le scripteur est amené à anticiper les attentes et les connaissances de son lecteur afin de produire un texte à la fois clair, pertinent et adapté.

Par ailleurs, la planification repose sur plusieurs sous-processus visant à élaborer un plan de rédaction et à fixer des objectifs précis qui guideront la mise en texte. Cette phase préparatoire, souvent désignée sous le terme de « pré-écriture », joue un rôle déterminant dans la qualité finale de la production écrite.

B. La mise en texte

Cette deuxième étape, également appelée « linéarisation », consiste à traduire les idées et la structure élaborées durant la planification en énoncés linguistiques concrets. Le scripteur doit transformer un plan souvent abstrait ou schématique en une suite de phrases cohérentes et cohésives.

Comme le souligne Catherine Garcia-Debanc (1986), cette phase constitue un moment charnière où l'étayage de l'enseignant est crucial. En effet, la mise en texte s'avère extrêmement coûteuse sur le plan cognitif, car elle impose au scripteur de gérer simultanément plusieurs niveaux de contraintes. L'apprenant doit opérer des choix lexicaux précis, sélectionner les structures morphosyntaxiques appropriées et mobiliser des ressources rhétoriques pour donner corps à sa pensée.

Durant cette « mise en mots », l'enjeu majeur est de maintenir une continuité de sens tout en respectant les normes grammaticales et le registre de langue attendu. C'est dans cette transition entre l'idée et la trace écrite que se cristallise la compétence rédactionnelle.

C. La révision

La révision constitue l'étape finale du processus rédactionnel. Elle consiste à évaluer la qualité du texte produit au regard des objectifs et des intentions initiales définis lors de la planification. Cette phase permet ainsi d'assurer l'adéquation entre le texte rédigé et le projet d'écriture.

Elle se décline généralement en deux sous-processus complémentaires : la relecture, qui permet au scripteur d'analyser son texte et d'en apprécier la pertinence, et la correction, qui vise à réduire les écarts entre l'intention de départ et la production effective, en apportant les ajustements nécessaires.

Cependant, dans les pratiques pédagogiques, cette étape est souvent négligée par les apprenants, malgré son importance déterminante dans l'amélioration de la qualité des productions écrites. À cet égard, Garcia-Debanc met en évidence l'intérêt de recourir à différentes formes de médiation pour faciliter le travail de révision. Parmi celles-ci figurent notamment la lecture critique par un pair ou un tiers, l'utilisation d'outils guidant l'évaluation du texte, ainsi que la collaboration entre apprenants.

Ainsi, l'intégration de pratiques collaboratives dans la phase de révision permet de renforcer la réflexivité des apprenants et d'améliorer progressivement leurs compétences rédactionnelles.

2. L'enseignement à distance (EAD)

L'enseignement à distance (EAD) désigne un dispositif pédagogique qui permet aux apprenants de suivre une formation en dehors des contraintes spatiales du cadre traditionnel. Il s'adresse notamment à des publics ne pouvant accéder à un enseignement en présentiel et favorise des modalités d'apprentissage plus flexibles et individualisées. À ce titre, il couvre une diversité de domaines et répond à des besoins variés.

Dans cette perspective, l'EAD,selon Vassilis (2013), peut être défini comme une modalité d'enseignement caractérisée par une séparation géographique entre les acteurs du processus éducatif, tout en permettant une gestion relativement autonome et souple des activités d'apprentissage.

La mise en œuvre de l'EAD peut prendre plusieurs formes. On distingue notamment les environnements distribués, qui permettent l'accès à des ressources pédagogiques via des plateformes numériques, soit par consultation en ligne, soit par téléchargement. Par ailleurs, les dispositifs peuvent être synchrones ou asynchrones. Dans les formations synchrones, les interactions entre apprenants et enseignants s'effectuent en temps réel, à travers des outils tels que les classes virtuelles ou les visioconférences. À l'inverse, les formations asynchrones reposent sur des échanges différés, ne nécessitant pas une connexion simultanée des participants. Enfin, l'EAD peut être envisagé comme un complément au présentiel ou comme une modalité d'enseignement autonome.

En outre, l'enseignement à distance présente des caractéristiques spécifiques qui le distinguent de l'enseignement en présentiel. Selon Mangenot (2003), ces particularités peuvent être synthétisées comme suit :

- Une communication médiatisée:les interactions sont systématiquement portées par des interfaces numériques, qu'elles s'inscrivent dans une temporalité immédiate (synchrone) ou décalée (asynchrone).
- Des modalités d'interaction variées : les échanges peuvent être individualisés (entre enseignant et apprenant) ou collectifs, favorisant ainsi des dynamiques collaboratives, bien que celles-ci puissent nécessiter un investissement temporel important.
- Une forte autonomie de l'apprenant :l'EAD renforce l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier dispose d'une latitude accrue dans le choix de ses ressources, ses méthodes d'autocorrection et son mode d'organisation (individuel ou coopératif). Toutefois, cette liberté implique un investissement cognitif et un effort de planification plus importants.
- Une anticipation pédagogique renforcée :la scénarisation d'un cours médiatisé exige de l'enseignant-concepteur un travail rigoureux de planification. Il doit anticiper les contenus, sélectionner les outils de communication adéquats et expliciter les consignes ainsi que les critères d'évaluation. Cette rigueur préparatoire favorise une posture réflexive et encourage la mutualisation des pratiques entre pairs.

3. Les ateliers d'écriture collaborative

Le terme « atelier » est couramment utilisé dans les contextes de formation et d'animation pour désigner un espace de travail fondé sur la pratique active au sein d'un groupe restreint. Il s'agit d'un dispositif favorisant l'implication des participants, où les contributions individuelles constituent une ressource essentielle pour la dynamique collective. Cette interaction contribue à la fois au développement des apprentissages et à l'enrichissement personnel des apprenants.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les ateliers d'écriture collaborative s'inscrivent comme un dispositif pédagogique pertinent pour le développement de la compétence scripturale. En effet, ils reposent sur des échanges entre pairs qui permettent aux apprenants de mieux comprendre les processus rédactionnels, notamment en matière de révision, d'amélioration et d'affinement des productions écrites.

Dans cette optique, les interactions au sein des ateliers favorisent une co-construction des savoirs, où les retours, les critiques constructives et les conseils entre apprenants jouent un rôle central dans l'amélioration des textes produits (Tarfaoui et bouthiba, 2023 : 82).

Ainsi, ces dispositifs participent au développement de compétences rédactionnelles, tout en renforçant les capacités réflexives et collaboratives des apprenants.

3.1. L'écriture collaborative synchrone sur web

L'écriture collaborative s'inscrit dans le cadre théorique du socioconstructivisme, notamment inspiré des travaux de Vygotski (1997), selon lesquels les apprentissages se construisent à travers les interactions sociales. Dans cette perspective, l'apprenant ne se limite pas à un rôle passif, mais participe activement à la co-construction des connaissances en interaction avec son environnement social et éducatif.

Ainsi, l'apprentissage collaboratif accorde une place centrale aux échanges entre les membres d'une communauté d'apprentissage. Ces interactions constituent un levier essentiel pour le développement des compétences, en particulier dans des activités complexes telles que la production écrite.

Par ailleurs, l'apprentissage collaboratif repose sur des principes d'entraide et de coopération entre apprenants, souvent encadrés par l'enseignant. Il est fréquemment associé à l'approche coopérative, qui vise à structurer le travail en petits groupes afin de favoriser l'engagement et la participation active de chacun. Dans cette optique, Sabourin et Lehraus (2008) définissent cette approche comme un ensemble de pratiques pédagogiques organisant les apprenants en sous-groupes, au sein desquels ils collaborent pour réaliser des tâches d'apprentissage communes.

Dans le contexte numérique, cette dynamique collaborative trouve un prolongement dans les environnements en ligne, où les outils numériques permettent une interaction synchrone, favorisant la co-construction du texte en temps réel. L'écriture collaborative synchrone sur le web apparaît ainsi comme une modalité innovante, combinant les apports du socioconstructivisme et les potentialités offertes par les technologies numériques.

3.2. Google Docs : plateforme dédiée à l'écriture collaborative à distance

Google Docs se définit comme un traitement de texte fondé sur la technologie du Cloud Computing. Bien qu'il partage des fonctionnalités de mise en forme similaires à des logiciels classiques comme Microsoft Word, sa spécificité réside dans sa dimension nativement collaborative et son accessibilité exclusivement en ligne. Comme le souligne Karsenti (2009), cet outil constitue un levier pédagogique puissant qui favorise l'engagement des apprenants dans des tâches d'écriture collective grâce à sa simplicité d'utilisation et ses fonctions de partage.

Dans le cadre d'un atelier d'écriture en FLE, Google Docs offre des ressources technologiques majeures pour l'apprentissage :

- L'interopérabilité et la flexibilité : le système permet l'importation de documents externes et leur exportation sous divers formats standards (pdf, .docx), garantissant une continuité du travail.
- La gestion des droits et du tutorat : L'administrateur peut moduler le degré d'implication des collaborateurs (lecteur, commentateur ou éditeur). Cette fonctionnalité est essentielle pour l'enseignant qui souhaite guider l'écriture sans nécessairement modifier le texte lui-même.
- La synchronicité et l'interaction sociale : La plateforme intègre des outils de communication directe, tels que le clavardage (chat) et les commentaires marginaux. L'usage de ces outils de rédaction synchrone permet de matérialiser ce que Mangenot (2007) qualifie d'écriture croisée,

où la négociation du sens entre les apprenants devient visible et archivable. Ces ressources permettent aux étudiants de justifier leurs choix linguistiques en temps réel.

-La traçabilité du processus (Historique des versions) : Google Docs enregistre automatiquement chaque modification, permettant de consulter l'évolution du texte. Pour le chercheur, cet outil est précieux car il permet d'analyser la « génétique du texte » et les stratégies de révision employées par les binômes.

Ainsi, Google Docs apparaît comme un outil particulièrement adapté à la mise en œuvre d'activités d'écriture collaborative à distance, en raison de ses fonctionnalités interactives et de sa flexibilité d'usage.

4. Cadre méthodologique

4.1. Protocole et constitution de l'échantillon

Notre recherche s'appuie sur une démarche expérimentale visant à comparer l'impact des modalités de travail (individuel vs collectif) et des supports (papier vs numérique) sur la qualité des dissertations. Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon total de trente (30) étudiants de Master 1 en didactique du français, répartis en trois groupes distincts de dix participants chacun.

Cette organisation nous permet de confronter un groupe expérimental à deux groupes de contrôle, selon le protocole suivant :

- Groupe de contrôle n°1 (Phase 1) : Production individuelle manuscrite.

Ce premier groupe de dix étudiants réalise une dissertation de manière classique (papier/crayon) en présentiel. Il sert de base de référence pour évaluer les compétences rédactionnelles standards sans apport technologique.

- Groupe de contrôle n°2 (Phase 2) : Production individuelle médiatisée.

Le second groupe de dix étudiants produit une dissertation individuellement sur la plateforme Google Docs. Ce groupe permet d'isoler l'influence de l'outil numérique seul, indépendamment de toute interaction sociale.

- Groupe expérimental (Phase 3) : Production collaborative synchrone.

Le troisième groupe de dix étudiants est invité à co-rédiger un texte unique de manière simultanée sur Google Docs. Cette phase constitue le cœur de notre étude, visant à mesurer l'apport spécifique de la collaboration synchrone sur la performance scripturale.

Cette structure comparative rigoureuse a pour objectif de vérifier si la collaboration en temps réel sur un support numérique partagé génère une plus-value significative par rapport au travail individuel, qu'il soit numérique ou manuscrit.

4.2. Constitution et analyse du corpus

Le corpus d'étude se compose de vingt-et-une (21) productions écrites, collectées à l'issue des trois phases de l'expérimentation. Cette sélection permet de confronter les performances individuelles aux dynamiques collectives, ainsi que l'influence du support numérique.

La répartition des documents s'établit comme suit :

- Série A (Groupe de contrôle 1) : Dix (10) copies manuscrites rédigées en contexte de classe traditionnel.

- Série B (Groupe de contrôle 2) : Dix (10) fichiers numériques individuels, extraits et téléchargés depuis la plateforme Google Docs.

- Série C (Groupe expérimental) : Une (1) production unique, fruit de la co-rédaction synchrone des dix étudiants du troisième groupe sur Google Docs.

4.3. Méthodes de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, la collecte des données repose principalement sur l'analyse de productions écrites issues des trois modalités expérimentales. Ces productions constituent le matériau principal permettant d'évaluer les compétences scripturales des apprenants dans des contextes différenciés.

En complément, les fonctionnalités intégrées à la plateforme Google Docs, notamment l'historique des versions, ont été mobilisées afin de retracer le processus d'écriture et d'identifier les interactions entre les apprenants. Cet outil permet ainsi d'accéder à des données dynamiques, révélant les stratégies de révision, les contributions individuelles et les mécanismes de co-construction du texte.

Par ailleurs, des observations indirectes ont été effectuées durant les phases d'expérimentation, afin d'analyser les comportements des étudiants face aux tâches proposées,

notamment en ce qui concerne leur degré d'engagement, leur autonomie et leur recours aux ressources numériques.

4.4. Critères d'évaluation et grille d'analyse

Afin d'évaluer l'impact de l'écriture collaborative synchrone via Google Docs sur les productions des étudiants de Master 1, nous avons élaboré une grille d'analyse structurée. Cet outil permet de quantifier la qualité des écrits selon sept indicateurs de performance, regroupés en trois axes de compétences :

A. Dimension pragmatique et cognitive

1. Respect de la consigne : Capacité du scripteur à répondre aux attentes institutionnelles (longueur du texte, thématique de la littératie numérique, type de discours).

2. Capacité à exprimer sa pensée : Clarté de l'argumentation et aptitude à mobiliser ses connaissances théoriques pour servir le sujet.

B. Dimension discursive

3. Cohérence et cohésion : Organisation logique du texte (introduction, développement, conclusion) et utilisation pertinente des connecteurs pour assurer la continuité du sens.

C. Dimension Linguistique

4. Maîtrise du vocabulaire : Étendue et précision du lexique employé, notamment les termes spécifiques au domaine des TICE.

5. Maîtrise de l'orthographe lexicale : Capacité à produire des mots sans erreurs d'usage.

6. Degré d'élaboration des phrases : Complexité syntaxique (utilisation de phrases composées, subordonnées, etc.) témoignant d'un niveau Master.

7. Morphosyntaxe et orthographe grammaticale : Respect des règles d'accord (genre, nombre, conjugaison) et de la structure de la phrase.

L'application de cette grille aux trois séries de productions (individuelles manuscrites, individuelles numériques et collective synchrone) permettra d'identifier si la collaboration en temps réel réduit la charge cognitive individuelle et favorise une meilleure vigilance orthographique et syntaxique.

Tableau (1) : Grille d'évaluation des productions écrites

Critères d'évaluation	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant	Très bien
1. Respect de la consigne	Hors-sujet ou longueur insuffisante.	Sujet partiellement traité, consignes peu suivies.	Consigne respectée, thématique traitée.	Respect total des contraintes et du volume.
2. Capacité à exprimer sa pensée	Pensée confuse, idées non argumentées.	Idées présentes mais peu claires ou répétitives.	Argumentation claire et structurée.	Pensée complexe, nuances et esprit critique.
3. Cohérence et cohésion	Absence de structure, pas de connecteurs.	Structure apparente mais sauts logiques fréquents.	Progression logique fluide, bons connecteurs.	Architecture textuelle parfaite et rigoureuse.
4. Maîtrise du vocabulaire	Lexique pauvre, imprécis ou inadapté.	Vocabulaire de base, quelques termes TICE.	Lexique précis et varié, termes spécifiques.	Richesse lexicale, usage expert du domaine.
5. Orthographe lexicale	Nombreuses fautes d'usage gênant la lecture.	Erreurs fréquentes sur les mots courants.	Peu d'erreurs, orthographe globale correcte.	Maîtrise totale de l'orthographe d'usage.
6. Élaboration des phrases	Phrases simples, courtes ou juxtaposées.	Quelques tentatives de subordination.	Phrases complexes et variées (Master 1).	Maîtrise des structures syntaxiques élaborées.
7. Morpho-syntaxe / Grammaire	Erreurs d'accords et de conjugaison graves.	Accords fragiles, syntaxe parfois maladroite.	Syntaxe correcte, erreurs rares et mineures.	Maîtrise parfaite de la morphosyntaxe.

4.5. Validité et limites de l'étude

Malgré la rigueur du protocole expérimental, cette étude présente certaines limites qu'il convient de souligner.

- D'une part, la taille de l'échantillon (30 étudiants) reste relativement restreinte, ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble des apprenants en FLE.
- D'autre part, l'utilisation du numérique, notamment dans l'écrit individuel à distance, introduit un biais méthodologique lié au recours possible à des ressources externes (copier-coller, correcteurs automatiques), pouvant fausser l'évaluation réelle des compétences scripturales.
- Par ailleurs, la dynamique de groupe dans l'écriture collaborative peut masquer les écarts de niveau entre les participants, certains étudiants pouvant être plus actifs que d'autres dans la production finale.

Cependant, ces limites n'invalident pas les résultats obtenus, mais invitent à les interpréter avec prudence et à envisager des prolongements méthodologiques dans de futures recherches.

4.6. Considérations éthiques

Cette recherche a été menée dans le respect des principes éthiques liés à l'expérimentation en contexte éducatif. Les étudiants ont été informés des objectifs de l'étude et ont participé de manière volontaire aux différentes phases de l'expérimentation.

Les données collectées ont été anonymisées afin de garantir la confidentialité des participants. De plus, l'analyse des productions écrites a été réalisée dans une perspective strictement scientifique, sans incidence sur l'évaluation académique des étudiants.

5. Analyse et interprétation des résultats

5.1. Écrit individuel en présentiel

Les résultats obtenus dans cette modalité révèlent des difficultés significatives chez la majorité des étudiants.

- Seuls 3 étudiants sur 10 ont respecté la consigne, tandis que 7 productions s'écartent du sujet, ce qui témoigne d'une difficulté à mobiliser les compétences pragmatiques attendues dans un contexte contraint. Cette tendance se confirme au niveau de l'expression des idées : 4 étudiants seulement parviennent à structurer une pensée claire, alors que les autres présentent des productions fragmentées ou peu argumentées.
- Sur le plan discursif, la situation est plus préoccupante : 8 textes sur 10 manquent de cohérence et de cohésion, révélant une faible maîtrise de l'organisation textuelle. Cela suggère une surcharge cognitive liée à la gestion simultanée des idées et de la forme.
- En revanche, les résultats linguistiques sont relativement contrastés. Si une minorité (3 étudiants) mobilise un vocabulaire adéquat, la majorité reste limitée sur le plan lexical. Concernant l'orthographe lexicale, les performances sont partagées (5/10), ce qui indique une vigilance inégale.
- Paradoxalement, 7 étudiants maîtrisent des structures syntaxiques relativement correctes, ce qui montre que la compétence grammaticale est partiellement acquise, mais difficilement mobilisée dans une production autonome complète. Cette dissociation entre compétences linguistiques et discursives confirme que l'écriture en présentiel, sans assistance, mobilise fortement les ressources cognitives individuelles5.1.2. Écrit individuel à distance

L'analyse des productions réalisées à distance montre une amélioration apparente des performances, mais celle-ci doit être interprétée avec prudence. En effet, 7 étudiants sur 10 respectent la consigne, et 6 étudiants parviennent à exprimer leurs idées.

Toutefois, l'observation qualitative révèle que 4 étudiants ont eu recours au copier-coller, ce qui biaise l'évaluation des compétences réelles.

5.2. Ecrit individuel à distance

L'analyse des productions réalisées à distance montre une amélioration apparente des performances, mais celle-ci doit être interprétée avec prudence.

- En effet, 7 étudiants sur 10 respectent la consigne, et 6 étudiants parviennent à exprimer leurs idées. Toutefois, l'observation qualitative révèle que 4 étudiants ont eu recours au copier-coller, ce qui biaise l'évaluation des compétences réelles.

- Sur le plan discursif, 8 productions présentent une cohérence satisfaisante. Cependant, cette amélioration est largement liée à l'emprunt de textes préexistants plutôt qu'à une compétence réellement construite.
- Les résultats linguistiques sont également élevés (vocabulaire riche, orthographe correcte, structures complexes), mais ils s'expliquent principalement par l'utilisation de ressources numériques externes. Ainsi, la performance observée relève davantage d'une compétence de recherche et de sélection d'information que d'une compétence scripturale authentique.
- Ces résultats mettent en évidence un effet de masquage des difficultés : le numérique, en contexte individuel, peut améliorer la qualité apparente des productions sans garantir l'acquisition des compétences.

5.3. Écrit collaboratif à distance

Les productions issues de l'écriture collaborative synchrone présentent les résultats les plus équilibrés et les plus significatifs sur le plan didactique.
- Tout d'abord, le respect de la consigne est total, ce qui indique une meilleure compréhension collective de la tâche. L'introduction du texte montre une planification explicite à travers des questions pertinentes, révélant une activité métacognitive partagée.
- La capacité à exprimer la pensée est également renforcée : les étudiants co-construisent leurs idées, confrontent leurs points de vue et élaborent un discours plus structuré. Cette dynamique collaborative favorise l'émergence d'une pensée plus élaborée.
- Sur le plan discursif, le texte produit se caractérise par une cohérence globale et une progression logique, témoignant d'un processus de régulation collective. Les interactions entre les étudiants permettent de corriger les incohérences en temps réel.
- Les performances linguistiques sont également améliorées : le vocabulaire est pertinent, l'orthographe globalement maîtrisée et les structures syntaxiques variées. Cette amélioration peut être expliquée par un effet de vigilance partagée, où les étudiants se corrigent mutuellement.
- Contrairement à l'écriture individuelle à distance, ces résultats ne reposent pas sur une simple reproduction de contenus, mais sur une co-construction authentique du savoir, ce qui confère à cette modalité une forte valeur didactique.

Afin de faciliter la lecture et la comparaison entre les trois modalités d'écriture, les résultats obtenus sont synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau (2) : Récapitulation des résultats obtenus

Indicateurs	Écrit individuel présentiel	Écrit individuel à distance	Écrit collaboratif à distance synchrone
Respect de la consigne	3/10	7/10	10/10
Expression de la pensée	4/10	6/10	10/10
Cohérence et cohésion	2/10	8/10	10/10
Maîtrise du vocabulaire	3/10	10/10	9-10/10
Orthographe lexicale	5/10	10/10	9-10/10
Élaboration syntaxique	7/10	10/10	9-10/10
Morphosyntaxe	6/10	10/10	9-10/10

5.4. Interprétation des résultats

L'analyse comparative des trois modalités d'écriture met en évidence des écarts significatifs qui peuvent être interprétés à la lumière des conditions de production et des processus cognitifs mobilisés.

Dans le cas de l'écrit individuel en présentiel, les résultats relativement faibles, notamment en cohérence et en respect de la consigne, traduisent une surcharge cognitive. Les étudiants doivent simultanément gérer la planification, la rédaction et la correction, ce qui limite leur capacité à produire un texte structuré et pertinent. Cette situation met en évidence une difficulté à mobiliser de manière intégrée les compétences discursives et linguistiques.

À l'inverse, l'écrit individuel à distance présente des résultats nettement améliorés sur le plan formel. Toutefois, cette amélioration est en grande partie artificielle, car elle repose sur des pratiques de copier-coller. Ainsi, les performances élevées en vocabulaire, orthographe et syntaxe ne reflètent pas une réelle maîtrise, mais plutôt une capacité à exploiter les sources numériques disponibles. Cette modalité révèle donc un effet de compensation technologique, qui masque les lacunes réelles des apprenants.

En revanche, l'écriture collaborative synchrone constitue la modalité la plus efficace. Les résultats montrent une amélioration homogène dans toutes les dimensions évaluées. Cette performance s'explique par plusieurs facteurs :

- Une réduction de la charge cognitive individuelle, grâce au partage des tâches
- Une régulation collective, permettant la correction en temps réel
- Une co-construction des savoirs, favorisant une meilleure compréhension
- Une vigilance linguistique partagée, améliorant la qualité formelle

Ainsi, contrairement à l'écriture individuelle à distance, la collaboration ne produit pas une illusion de compétence, mais bien une construction effective des apprentissages.

En somme, ces résultats confirment que l'intégration d'outils numériques collaboratifs, comme Google Docs, peut constituer un levier didactique pertinent pour améliorer les compétences scripturales, à condition qu'elle s'inscrive dans une démarche pédagogique encadrée.

5.5. Synthèse des perspectives de recherche

L'étude ouvre des pistes de réflexion majeures sur l'évolution des pratiques d'écriture à l'ère du numérique, s'articulant autour de quatre axes principaux :

- Pérennité et transfert des acquis : Il convient d'examiner si les compétences développées lors de l'écriture collaborative se stabilisent dans le temps et si elles sont transférables vers des productions individuelles et autonomes.

- Mécanismes de co-construction : Une analyse approfondie des interactions entre étudiants (commentaires, négociations, corrections) au sein des environnements numériques permettrait de mieux comprendre comment se construisent les savoirs collectivement.

- Variables de l'apprentissage : L'impact du profil cognitif, du niveau linguistique et du rapport au numérique des apprenants doit être exploré pour définir les conditions optimales d'intégration de ces outils pédagogiques.

- Comparaison des outils et de l'IA : Il serait pertinent de comparer l'efficacité de différentes plateformes collaboratives et applications spécialisées.

Une attention particulière doit être portée à l'articulation entre l'écriture collaborative et les outils d'intelligence artificielle, en questionnant l'équilibre entre aide automatisée et apprentissage réel.

En somme, ces pistes invitent à une approche intégrée où les dimensions technologiques, cognitives et pédagogiques convergent pour favoriser un apprentissage de l'écriture à la fois plus efficace et plus autonome

Conclusion

L'analyse comparative des trois modalités d'écriture met en évidence des différences significatives quant à la qualité des productions des étudiants, révélant ainsi l'influence déterminante du contexte de production sur le développement des compétences scripturales.

Dans le cas de l'écrit individuel en présentiel, les résultats apparaissent globalement insuffisants. Les étudiants éprouvent des difficultés à mobiliser simultanément les différentes composantes de la production écrite. Leurs textes présentent de nombreuses lacunes, notamment en orthographe, en grammaire et en structuration discursive. Cette situation traduit une maîtrise

encore fragile des compétences rédactionnelles, ainsi qu'une difficulté à gérer la complexité cognitive inhérente à l'acte d'écriture.

Concernant l'écrit individuel à distance, les résultats semblent, à première vue, plus satisfaisants. Les étudiants respectent davantage la consigne et produisent des textes mieux structurés, avec une expression plus claire des idées. Toutefois, une analyse plus approfondie révèle que cette amélioration est en partie liée au recours à des ressources en ligne, notamment à travers des pratiques de reproduction de contenus. Par conséquent, ces performances doivent être relativisées, car elles ne reflètent pas toujours une compétence scripturale authentique.

En revanche, l'écriture collaborative synchrone à distance se distingue comme la modalité la plus efficace. Les productions analysées témoignent d'une amélioration notable dans l'ensemble des dimensions évaluées : respect de la consigne, cohérence textuelle, richesse lexicale et maîtrise linguistique. Cette progression s'explique par la dynamique collaborative, qui favorise le partage des idées, la régulation collective et la co-construction des savoirs. Le travail en groupe permet également de réduire la charge cognitive individuelle et d'instaurer une vigilance linguistique partagée, contribuant ainsi à une meilleure qualité des productions.

Ainsi, les résultats obtenus confirment que l'intégration d'outils numériques collaboratifs constitue un levier didactique pertinent pour l'amélioration des compétences rédactionnelles. Dans cette perspective, Google Docs s'impose comme un dispositif particulièrement adapté. Cette application permet une écriture à la fois individuelle et collective, en mode synchrone ou asynchrone, favorisant ainsi des formes d'apprentissage flexibles et interactives. Son utilisation s'avère particulièrement bénéfique dans les contextes d'enseignement à distance et hybrides, où elle facilite la collaboration entre étudiants et enseignants. Elle s'inscrit également dans des approches pédagogiques innovantes, telles que la classe inversée, en offrant un espace de travail partagé et évolutif.

Par ailleurs, Google Docs constitue un outil précieux pour l'accompagnement des travaux académiques, notamment dans le cadre de la rédaction des mémoires de fin d'études. Il permet aux étudiants, même géographiquement éloignés, de collaborer efficacement. Du côté des enseignants, il favorise un suivi continu des productions grâce aux fonctionnalités de commentaires, de suggestions et d'historique des modifications, garantissant ainsi une évaluation plus transparente et équitable.

En définitive, cette étude met en lumière l'importance de repenser les pratiques d'enseignement de l'écriture à l'ère du numérique. L'écriture collaborative médiée par des outils numériques ne se limite pas à une simple amélioration technique des productions ; elle constitue un véritable levier de transformation des processus d'apprentissage, en plaçant l'interaction, la co-construction et la réflexivité au cœur du développement des compétences rédactionnelles.

Bibliographie

- Benmahammed, F. (2022). Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue : réalité et perspectives. 1863-1845 , (3)10 ,مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/202805.

- Claudine, Garcia-Debanc. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In « Pratiques » 41. PP 23, 49.

- Fatima-Zahra, Tarfaoui et Fatima-zahra, Bouthiba. (2023). L'atelier d'écriture comme dispositif didactique pour améliorer la compétence scripturale en FLE (cas des étudiants de la première année licence, université de Chlef), revue académique des études sociales et humaines, vol 15, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, p.p :81-89

- François, Mangenot. (2003). «Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance», Alsic [En ligne], Vol. 6, n°1|2003, document mis en ligne le 15 juin 2003. Consulté le : 20/02/2024.

- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001-2003). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Jean-Pierre, Cuq. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE international, Paris.

- Karsenti, T. (2009). Google Docs : un outil gratuit et puissant pour favoriser l'écriture collaborative. Éducation et francophonie, 37(1), 11-25. https://doi.org/10.7202/037645

- Mangenot, F. (2007). Écrire ensemble en ligne. Dans J.-C. Lyonnet (Dir.), Apprentissage des langues et environnements informatiques (pp. 125-142). Éditions de l'Académie.

- PARADIS, H. (2012). Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural, Mémoire (M.A.), Université Laval.

- Robert, Jean Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys.

- Sabourin Martine &Lehraus Katia (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives. Berne : Peter Lang,

- Sylvie, Plane. (1994). Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Édition Nathan, Paris.

- Vassilis, Komis. (2013). « L'enseignement à distance », Distances et médiations des savoirs [En ligne], mis en ligne le 18 février 2013. Consulté le : 23/02/2024.