



Collaborative storytelling and writing: Linguistic and grammatical uses in individual and collaborative productions by university students



Received: 31/12/2024 ; Accepted: 25/11/2025

Khadidja ZAIMECHE *

1 Université Constantine 1 Frères Mentouri. (Algérie), kh.zaimeche@gmail

Narration et écriture collaborative : usages linguistiques et grammaticaux dans les productions individuelles et collaboratives des étudiants universitaires

Résumé

Cette étude expérimentale s'appuie sur l'approche socioconstructiviste et les méthodes collaboratives et interactives appliquées dans la classe du (FLE). Notre objectif est de vérifier les usages linguistiques et grammaticaux investis dans la rédaction d'un texte narratif, pour ensuite mesurer l'impact des écritures collaboratives sur les productions écrites individuelles des étudiants de 2^{ème} année licence français.

Mots clés:

Collaboration conjointe ;
Méthode interactive ;
Usages linguistiques ;
Texte narratif ;
Production écrite.

Abstract

This experimental study is based on the socioconstructivist approach and collaborative and interactive methods applied in the (FLE) classroom. Our objective is to examine the linguistic and grammatical uses employed in writing a narrative text and then measure the impact of collaborative writing on the individual written productions of second-year French undergraduate students.

Keywords:

Joint collaboration;
Interactive method;
Linguistic uses;
Narrative text;
Written production.

السرد و الكتابة التعاونية: الاستخدامات اللغوية و النحوية في الكتابات الفردية والتعاونية لدى الطلبة الجامعيين

الكلمات المفتاحية:

تعاون مشترك؛
طريقة تفاعلية؛
استخدامات لغوية؛
نص سردي؛
إنتاج مكتوب.

ملخص

تستند هذه الدراسة التجريبية إلى النهج الاجتماعي البنائي والأساليب التعاونية والتفاعلية المطبقة في فصل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). هدفنا هو دراسة الاستخدامات اللغوية والنحوية الموظفة في كتابة نص سردي، ثم قياس تأثير الكتابة التعاونية على الإنتاجات الكتابية الفردية لطلاب السنة الثانية من مرحلة الإجازة في اللغة الفرنسية.

* Corresponding author, e-mail: kh.zaimeche@gmail

Doi:

I- Introduction :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) s'est toujours inspiré des différentes approches théoriques et pédagogiques en s'inscrivant dans l'ère du temps. Aujourd'hui, au règne du numérique et des progrès technologiques, il continue de proposer de nouvelles méthodes pour assurer une meilleure expérience pédagogique, aux différents apprenants du français, partout dans le monde. Dans cette étude, nous voulons contribuer à l'actualisation de la production écrite. Du fait que cette pratique pédagogique est une partie intégrante de l'enseignement des langues, du primaire à l'université. Depuis quelques années, nous sommes chargées du module CEE (compréhension et expression écrite), au sein du département des lettres et de la langue française. nous avons remarqué que la production écrite est mal appréhendée par les étudiants, ils se la représentent comme tâche difficile et ennuyante, elle est aussi vue comme un obstacle impossible à surmonter seul. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressée à l'étude de l'écriture collaborative et son impact sur l'appropriation de certaines structures syntaxiques, la maîtrise de la narration et la production individuelle. En effet, nous nous sommes posée la question suivante :

- Comment l'écriture collaborative peut-elle améliorer l'écriture individuelle des étudiants universitaires ?

De plus, une autre interrogation vient se greffer à cette question

- L'écriture collaborative peut-elle faciliter la maîtrise de certaines structures grammaticales et temporelles propres au texte narratif ?

En fait, nous pensons que le travail collectif permet aux étudiants de consolider ce qu'ils ont déjà appris en classe, soit en l'appliquant lors de la production collective ou individuelle, soit en transmettant cette connaissance aux paires/partenaires lors de la situation d'écriture collective. Ces derniers peuvent exploiter ces connaissances dans leurs productions individuelles. Le bien-fondé de cette hypothèse sera affirmé ou non par les résultats de notre expérimentation. Nous présenterons, d'abord, le cadre théorique dans lequel nous ancrons notre étude, qui la pédagogie interactive et les méthodes collaboratives. Ensuite, nous décrirons le processus expérimental et le corpus que nous avons obtenu. Enfin, nous discuterons les résultats de notre analyse en mettant l'accent sur la réussite ou non de la collaboration et son impact sur les productions individuelles des étudiants/apprenants.

II-De l'approche communicative à la méthode collaborative

Depuis les années soixante du siècle dernier et l'avènement de l'approche communicative, la didactique du français, en tant que langue étrangère (FLE), s'est focalisée sur l'apprentissage de l'oral, au dépend de l'écrit ou de l'expression écrite. Cependant, à partir des années 80, des chercheurs se sont intéressés à la pédagogie de l'écrit, ils ont proposé des applications issues de l'approche communicative, qui s'inspirent des travaux autour du texte et sa description théorique. Leur objectif était de faire acquérir aux apprenants du français non natifs une véritable « compétence discursive » (Hidden, 2014, p. 133-134).

Des années plus tard, l'avènement de l'approche interactionnelle a facilité le passage à la pédagogie par l'action, du fait que la communication permet d'agir et non seulement de communiquer avec l'autre (Fikry, 2019, p. 103). En effet, ces deux approches fondamentales appliquées à l'enseignement du FLE trouvent leur origine dans le courant constructiviste et socioconstructiviste de Piaget et Vygotski. En effet, l'approche socioconstructiviste postule que l'apprentissage est une action sociale et non seulement individuelle, selon cette conception, la classe est reconsidérée comme « dispositif d'apprentissage » ouvert sur le monde extérieur de l'apprenant. Il est aussi assujéti aux différentes contraintes sociales, culturelles et les disparités neurophysiologiques propres à chaque apprenant. En prenant compte les différents types d'apprentissage des apprenants, l'enseignant organise le groupe : apprenants enseignant, adapte le procédé d'apprentissage. Quant aux apprenants, ils ne sont plus des acteurs passifs, mais actifs et co-construisent ensemble leur apprentissage. Ils exécutent une tâche en fonction et pour des besoins linguistiques précis (Miras & Narcy-Combes, 2014, p. 20-21).

Ainsi, s'attacher à cette perspective, c'est considérer la transmission des savoirs dans ses différents aspects sociaux, culturels, matériels, mais aussi cognitifs. Le but est d'arriver à transmettre un savoir en exploitant ces différentes dimensions soit dans la phase de réflexion ou celle de l'action. De ce fait, la construction des méthodes d'apprentissage s'appuie sur ces trois piliers de l'opération enseignement/apprentissage et des théories du développement (Legendre, 2009, p. 70-71). Selon la réflexion de Piaget et Vygotski, l'apprenant construit des connaissances en donnant sens aux savoirs nouveaux en les mettant en relation et en action les savoirs acquis pour les construire. Il use des opérations cognitives telles que : inférer, raisonner, mémoriser, abstraire, faire des rapprochements et des différenciations, qui renforcent, à leurs tours, ses capacités cognitives et participent à la construction des nouvelles connaissances (ibidem).

De ce fait, l'apprenant peut développer ses compétences en interagissant avec les autres apprenants au sein du groupe, sous la guidance de l'enseignant qui n'est plus détenteur du savoir, mais un modérateur des interactions au sein du groupe. Il intervient au cours du procédé d'apprentissage pour confronter les connaissances, réguler les interventions, et conduire le débat (Sanchez : 2021, p5). Ainsi, l'apprentissage est coconstruit par le groupe apprenants/enseignant. Plus précisément, les approches cognitives, les propositions psychocognitives sont investies dans le cadre de l'apprentissage collaboratif ou socioconstructiviste, pour élaborer des procédés d'apprentissage adaptés au fonctionnement cognitif des apprenants et qui respectent le processus d'apprentissage.

En effet, les procédés cognitifs et psychocognitifs décrivent les processus mentaux qui interviennent dans l'élaboration des connaissances, comme : l'analyse, le raisonnement, la confirmation et les représentations, etc. Dans cette optique, l'apprentissage est vu comme « un processus dynamique et interactif », puisqu'il s'appuie sur les structures mentales antérieures emmagasinées par l'apprenant, pour créer des structures cognitives nouvelles, qui seront intégrées avec d'autres composantes dans les structures mémorisées et existantes pour pouvoir les réutiliser par la suite. Ainsi, l'apprentissage se fonde sur trois principes primordiaux qui sont : les connaissances préalables de l'apprenant, l'information qu'il reçoit et qu'il traite, et les représentations qu'il élabore de ces informations (France & Lundgren-Cayrol, 2001, Pp. 15-17). Cependant, la démarche socioconstructiviste place l'apprenant au centre des apprentissages et l'enseignant perd sa place prédéterminée et primordiale de teneur de savoirs.

Subséquentement, les méthodes collaboratives et l'approche socioconstructiviste s'entendent sur la place attribuée à l'apprenant et le rôle joué par l'enseignant, et sur le fait que l'apprentissage collaboratif ne prime pas sur l'apprentissage individuel, mais vient le consolider au sein du groupe. Vygotski propose deux paramètres principaux de la pédagogie interactive : l'engagement actif et la collaboration. Le premier critère implique que l'apprenant s'engage dans son activité d'apprentissage pour garantir ou participer à la réussite d'une tâche ou d'un projet. Cet engagement peut prendre la forme d'une action, une attitude, une conception, une motivation, etc. (Hidden & Portine, 2020).

Alors que la collaboration est l'exécution d'une tâche en groupe, le travail en groupe est un procédé éducatif, qui requiert l'engagement de chaque membre du groupe afin d'atteindre l'objectif tracé par le groupe apprenants-enseignant. Au sein du groupe, l'apprenant consulte ses pairs, propose, prend des décisions (Bounab & Djebli, 2024, Pp1054-1057), fournit et traite ses informations et celles des autres, analyse et construit des savoirs. En se basant sur la notion de collaboration de Vygotski, des didacticiens ont proposé des types de collaborations.

Selon H. Portine, l'autonomie l'apprenant passe d'abord par la collaboration dans le groupe classe, où s'installent des relations d'expert-apprenant (Portine, 1998, p. 74). M-O Hidden rapporte que Portine distingue la collaboration verticale, elle dénote la relation allant de l'enseignant-expert vers l'apprenant ; la collaboration transversale désigne la relation allant d'un apprenant ayant le rôle d'expert attribué par l'enseignant et les apprenants vers un autre apprenant ; la collaboration mixte (Hidden & Portine, 2020, p. 3). Ces trois types de collaboration engage des relations asymétriques liant expert et apprenant, alors que la collaboration conjointe engage une relation symétrique entre les apprenants, du fait qu'elle ne reconnaît pas le statut d'expert et qu'elle réunit des apprenants dans des groupes restreints de deux ou trois apprenants et la collaboration à plusieurs qui réunit des groupes de plus de trois apprenants dans le but de produire textes oraux ou écrits ou réaliser des projets (Hidden & Portine, 2020, p. 4).

Or, la collaboration conjointe requiert une autonomie de l'apprenant, il doit être capable de déterminer les stratégies à adapter, formuler des hypothèses et faire des inférences, pour réaliser la tâche et atteindre l'objectif d'apprentissage, elle exige aussi une attention de la part des apprenants sur leur objectif et la façon dans laquelle ils doivent le réaliser. Les apprenants doivent aussi avoir de l'empathie les uns envers les autres et partager aussi certaines affinités, ceci garantira le bon fonctionnement du groupe. Elle demande, également, un engagement actif, qui est un acte individuel, mais constitue l'élément le plus important dans le processus d'apprentissage à côté de l'attention, le retour sur erreur et la consolidation. Cet engagement exige une certaine sûreté cognitive de la part de l'apprenant c'est-à-dire des savoirs faire et des compétences à mobiliser au sein du groupe, il doit aussi posséder une certaine confiance en lui-même et en ses coapprenants, pour donner son avis, corriger des erreurs, et recevoir et considérer l'avis et la parole de l'autre (Hidden & Portine, 2020, Pp. 6-9).

Les théories de l'apprentissage collaboratif et la perspective socioconstructiviste offrent un potentiel théorique pour les recherches et les études afin de dégager les effets des méthodes collaboratives sur les différents apprentissages en langues étrangères, notamment l'activité de produire. Cette dernière qui fait appel à des compétences et des savoirs faire divers d'ordre linguistique, cognitif et des capacités de raisonnement et de synthèse. Selon les méthodes collaboratives, l'écriture en groupe permet aux apprenants de partager leurs connaissances, de consolider et de construire un apprentissage plus solide (Roy-Vallières & Fejzo, 2022, p. 114).

De plus, l'écriture collaborative qui est la production d'un texte écrit par plus de deux apprenants. Elle met en pratique des aptitudes et des actions comme la négociation, la confrontation des savoirs et des savoirs faire, certains facteurs d'ordre psychologiques et affectifs et les interactions orales au sein du groupe, qui permettent aux apprenants de développer compétences linguistiques et cognitives, en mettant en œuvre certains aspects linguistiques,

grammaticales ou autres (Roy-Vallières & Fejzo, 2022, p. 113), ainsi, elle peut jouer un rôle important dans l'amélioration des compétences individuelles.

III- La production écrite : une tâche complexe

L'activité d'écrire est une action individuelle complexe, cette opération exige compétences linguistiques liées à des mécanismes cognitifs, et des savoirs culturels et sociaux. Elle demande, aussi, la structuration des idées, leur développement et leur pertinence. L'apprenant doit choisir les mots qui conviennent, les structures syntaxiques, l'orthographe, le plan du texte, etc. Nombreuses études cognitivistes ont eu pour objet l'étude le processus d'écriture, ses composantes et son fonctionnement. Depuis le premier modèle proposé par Hayes et Flower (1980), d'autres modèles ont été élaborés, mais qui reprennent ses principaux fondements. Selon cette approche, la production écrite correspond à la résolution d'un problème et comporte différentes composantes (Favart & Olive, 2005, p275).

Le scripteur écrit dans l'environnement spécifique à la tâche, il s'appuie sur ses connaissances entreposées en mémoire à long terme, cet environnement est le contexte de la tâche, il comprend : l'objectif de la production, le thème, le destinataire, les informations nécessaires à la réalisation de l'activité comme la consigne d'écriture et les parties du texte déjà élaborées. Alors que les connaissances, liées à la mémoire à long terme du scripteur, théoriques, pragmatiques et rhétoriques lui fournissent des informations sur le genre du texte à produire et les structures grammaticales qui s'y rattachent, le destinataire et le thème à développer (Guirgues, 2022, p. 8-9).

Cependant, la troisième composante, qui est le processus d'écriture se constitue de trois opérations ; la première est la planification de l'écrit à travers l'organisation des idées et la mobilisation des connaissances selon l'objectif du scripteur. La seconde opération est la traduction de ces idées et connaissances en expressions linguistiques et textuelles. Or, la troisième opération est la révision, qui correspond à l'évaluation du texte produit, à travers la relecture, la correction et éventuellement la réécriture (Favart & Olive, 2005, p. 275-276). Ce modèle reproduisant l'activité d'écriture n'étant pas linéaire, mais récursive. En fait, chaque opération peut être interrompue en faveur d'une autre, cela créer une certaine interactivité entre les trois processus (Favart & Olive, 2005, p. 276).

En effet, la compétence d'écrire est « multidimensionnelle » (Bou-serdane, 2015, p. 6) du fait qu'elle implique la maîtrise des formes linguistiques comme l'orthographe, le lexique et la maîtrise des formes discursives comme la grammaire textuelle, et des compétences et savoirs faire cognitifs et communicatifs. Ces compétences s'ajoutent d'autres savoirs faire comme : la manière d'organiser le texte, savoir argumenter, narrer, expliquer c'est-à-dire une maîtrise des genres textuels. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de l'écriture est fortement lié à l'apprentissage explicite de la langue, ce dernier vise l'acquisition des pratiques et des stratégies pour comprendre le texte et produire ensuite en réinvestissant les savoirs acquis pour exécuter la tâche d'écriture et développer ainsi un savoir-faire.

Cet apprentissage doit s'appuyer sur le contexte socioculturel de l'apprenant, mis dans un contexte interactif où il s'engage activement dans la résolution de la tâche. D'ailleurs, l'enseignement explicite des stratégies de lecture de compréhension, de production et des formes linguistiques et discursives permet de donner les mêmes chances de réussite à tout le groupe classe (Bou-serdane, 2015, p. 8). Cependant, ce type d'enseignement doit répondre à certaines évolution ou planification, qui passe par des étapes présentées par Rosenshine (1986), dont la première est le modelage, qui est description explicite du processus cognitif d'écriture, pour comprendre l'objectif de l'apprentissage tout en rappelant les prérequis. La seconde étape est la pratique accompagnée.

En effet, à travers des pratiques en groupe restreint, qui visent l'autonomie dans des situations parallèles, mais sous la guidance de l'enseignant qui doit fournir des explications sur la justesse ou non des choix des apprenants, leurs compréhensions de la stratégie. Lors de cette étape, l'enseignant présente la stratégie, les connaissances nouvelles et les consignes, les explique, prépare et organise des exercices et des applications, vérifie la compréhension et la maîtrise des stratégies enseignées à travers des feedbacks évaluatifs et correctifs (Rosenshine, 1986, p2). Alors que la troisième étape représente l'autonomie et la prise de en main de la stratégie enseignée et appliquée par l'apprenant (Bou-serdane, 2015, p. 9). L'enseignement explicite encourage la pensée à haute voix, cela permet d'explicitier et d'évaluer leur raisonnement, du fait que l'utilisation du langage oral permet une continuité des mécanismes de compréhension et leur verbalisation permet de rendre perceptibles ces mécanismes (Bianco, 2016, p. 5). Ce type d'enseignement est particulièrement efficace le cas de tâches peu organisées, mais plus complexes, comme la compréhension et la rédaction de texte (Bressoux, 2022, p. 10).

De plus, la maîtrise de la production écrite est un savoir-faire qui nécessite la maîtrise d'autres compétences linguistiques et grammaticales, c'est aussi une activité « transversale », qui s'alimente de la compréhension de l'écrit des points de langue, comme le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, etc. En effet, la maîtrise de la grammaire aide à élaborer le contenu de la production écrite (Vaghani, 2019, p. 121). Cependant, articuler enseignement de l'écrit et enseignement du système linguistique demeure l'objet de plusieurs recherches en didactique qui s'affrontent autour de l'efficacité d'intégrer le second en faveur du premier ou l'inverse. Devant ce paradoxe, des études proposent un

aller-retour entre enseignements des pratiques systématiques de la langue et l'enseignement de la production écrite. D'autres proposent de repenser la grammaire dans une conception plus large que sa conception traditionnelle. Dans ce cadre-là, il faut inclure des activités qui améliorent la production écrite, telle que des activités d'analyse relatives aux textes, la phrase, les stratégies de lecture et d'écriture (Gourdet, 2018, p. 3). L'objectif de cette conception est de transmettre aux apprenants les mécanismes nécessaires pour produire des énoncés puis évaluer leurs pertinences, dans le but d'acquérir une compétence discursive (Gourdet, 2018, p. 4)

Conséquemment, l'apprentissage de la production écrite requiert la prise en considération de l'aspect systématique de la langue, à travers la maîtrise de l'unité phrase et énoncé, puis la maîtrise de la dimension textuelle et des phénomènes discursifs. Ainsi, le lien entre grammaire et production écrite s'établit en liant les différentes phases du processus d'écriture allant des connaissances préalables, passant par la planification et la mise en texte et arrivant à l'évaluation et la révision, et la grammaire textuelles qui concerne la progression thématique, la cohésion et la cohérence, les temps, etc. sans négliger la grammaire de la phrase. Ce lien doit être exploité dans cadre d'enseignement explicite et interactif, qui favorise la réflexion sur la langue et les usages que l'apprenant doit en faire lors de l'écriture (Gourdet, 2018, p. 8). Arrivée à ce point-là, nous considérons que la présente étude s'inscrit au carrefour de la réflexion socioconstructiviste, actionnelle et les méthodes collaboratives. Nous voulons mettre en pratique ces théories et les appliquer dans un contexte universitaire. Les notions de collaboration conjointe, processus d'écriture, autoévaluation et co-évaluation, nous aiderons à réfléchir sur le lien entre les compétences linguistiques grammaticales et discursives investies dans la production collaborative et individuelle d'un texte narratif écrit.

IV- Dispositif, corpus et résultats

Dans ce qui suit, nous présentons les outils et les procédés méthodologiques de notre expérimentation, dont les données et résultats serviront à répondre à notre problématique qui interroge l'efficacité de l'écriture collaborative conjointe pour l'amélioration des productions individuelles, tout en mettent l'accent sur de la maîtrise de certains usages linguistiques et grammaticaux, les morphologies verbales, les dimensions textuelle et discursive, et leur l'impact sur la production écrite collective et individuelle en milieu universitaire.

IV.1 Présentation du dispositif expérimental et corpus

Le terrain de notre étude est l'université Constantine 1 Frères Mentouri, département des lettres et de la langue française, et l'échantillon est un groupe, sur un ensemble de huit groupes, de deuxième année licence. Il comprend 20 étudiants, dont la majorité est de sexe féminin (seulement trois étudiants sont de sexe masculin). C'est un groupe hétérogène, que ce soit sur le plan des compétences, ou au niveau de l'âge, la situation sociale (certains sont mariés, d'autres des fonctionnaires), la culture et/ou l'ethnie (kabyle, arabe, subsaharienne). Nous avons noté l'absence de certains étudiants pour des raisons de santé ou autres. Notre dispositif est constitué des paramètres suivants :

- a- Le paramètre spatial : le dispositif prend lieu dans une salle de cours, les étudiants peuvent s'organiser en groupe facilement et poser leurs documents, mais aussi de reprendre leurs positions lors du travail individuel ;
- b- Le paramètre interactif : les étudiants peuvent consulter l'enseignant tout au long du dispositif et communiquer entre eux lors de l'écriture collaborative.
- c- Le paramètre temporel : nous avons organisé notre dispositif en plusieurs phases, qui s'étalent sur une durée temporelle assez courte, pour garantir le rappel de certains détails liés à l'expérimentation et les acquis individuels, ces phases sont :

La première phase	La distribution d'un questionnaire individuel
La seconde phase	L'auto -évaluation avant la première production écrite individuelle
La troisième phase	La première production écrite individuelle
La quatrième phase	L'évaluation après la première production écrite
La cinquième phase	La production écrite collaborative conjointe
La sixième phase	La co-évaluation ou évaluation de groupe
La septième phase	La seconde production écrite individuelle
La huitième phase	L'auto-évaluation après la seconde production écrite individuelle

Notre dispositif obéit à trois principes :

1. Lier le processus d'écriture aux usages linguistiques et aux stratégies de compréhension/écriture enseignées explicitement durant deux semestres en L1, et repris durant le premier semestre en L2.
2. Tester l'impact de la production collaborative conjointe sur les productions individuelles.
3. Recourir à l'auto-évaluation et la coévaluation, pour des objectifs analytiques, nous mentionnons bien que ce point n'est pas au cœur de notre étude, mais il constitue un moyen diagnostique pertinent pour aboutir à des résultats fiables.

Après avoir décrit notre dispositif, nous présentons, dans ce qui suit, notre corpus. Lequel est composé de :

- Des réponses au questionnaire distribué au début de l'expérimentation ;
- Des textes rédigés individuellement sur feuilles libres (la première et la seconde production) ;
- Des textes rédigés en collaboration sur feuilles libres ;
- Des fiches d'auto-évaluation ;
- Des fiches de co-évaluation.

IV.2 Analyse des données et résultats

Notre analyse s'organise en deux axes principaux, le premier est les usages linguistiques relatifs au texte narratif ou le récit, comme : les phrases complexes, les substituts grammaticaux et lexicaux, les morphologies verbales, la grammaire du récit et les phénomènes discursifs comme le plan du texte narratif, le schéma narratif, etc. Or, le second axe rend compte de l'efficacité des méthodes collaboratives pour améliorer la production écrite autonome des étudiants universitaires. Nous commençons, d'abord par l'analyse du questionnaire afin de décrire le profil des étudiants, leurs besoins et leurs niveaux.

IV.2.1 Analyse du questionnaire

Le questionnaire que nous avons confectionné est un questionnaire nominatif, mais sans indications personnelles, il se compose de 11 questions. Les cinq premières questions interrogent les étudiants sur leur niveau à l'oral, en grammaire, s'ils sont adeptes de la lecture, s'ils aiment la production écrite en tant que tâche d'apprentissage et comment ils évaluent leurs niveaux à l'écrit. Alors que la sixième question porte sur les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils écrivent, et la septième, la huitième et la neuvième question concernent leur habilité à travailler et à écrire en groupe, s'ils trouvent cela plus facile ou non et pourquoi. Enfin, la dixième et la onzième question demandent aux étudiants s'ils ont besoin d'améliorer leurs niveaux à l'écrit et comment comptent-ils le faire.

Les réponses des étudiants ont révélé que **la majorité** des étudiants estime avoir **un niveau moyen ou bon** à l'oral, alors qu'un **seul étudiant** pense avoir un **très bon niveau**, un **autre** avoir un **excellent oral**, et un **dernier** qui pense être **faible à l'oral**. De même, **une majorité** a répondu qu'elle **lit un peu**, alors que **31 %** des étudiants lisent **souvent**, **6 %** lisent **très souvent et tout le temps**, alors que **13 %** ont répondu qu'ils ne lisent **jamais**. En ce qui concerne l'écrit, **la majorité**, des étudiants de ce groupe, pense avoir un niveau **moyen ou bon à l'écrit**, **19 %** des étudiants pensent avoir un **très bon niveau à l'écrit**, alors que **25 %** d'entre eux pensent être **faibles à l'écrit**.

D'abord, en établissant le lien entre ces deux indices : le niveau à l'oral et la fréquence de la lecture d'une part, et le niveau des étudiants à l'écrit de l'autre part, nous constatons que les étudiants qui ont un bon niveau à l'oral et lisent souvent ou très souvent, ils s'estiment avoir un bon ou très bon niveau à l'écrit. Or, certains lisent peu ou jamais, mais ils ont un bon niveau à l'écrit, alors que ceux qui sont faibles à l'oral et lisent peu s'estiment faibles à l'écrit, comme le montre l'exemple suivant :

	1 –niveau à l'oral	3-la lecture	5-le niveau à l'écrit
Abderrahmane	bon	un peu	bon
Raounak 1	bon	un peu	bon
Mina	faible	un peu	faible
Farah	bon	souvent	bon
Chaima1	bon	un peu	très bon
Nada	bon	jamais	bon
Hakim	très bon	très souvent	très bon

Les réponses des étudiants en ce qui concerne la maîtrise de la grammaire de la langue française, **une majorité** pense avoir **un niveau moyen à bon**, alors que **31 %** des étudiants croient avoir un **très bon niveau** de maîtrise de la grammaire de la langue, et seulement **6 %** d'entre eux pensent être **faibles** en grammaire. De même, en liant les compétences en grammaire et la compétence d'écriture, chez les étudiants au sein de ce groupe, nous constatons que ceux qui pensent avoir un bon ou très bon niveau en grammaire ils ont également un bon niveau à l'écrit. Cependant, certains estiment qu'ils ont un bon niveau en grammaire, mais ils sont faibles à l'écrit, comme le montre l'exemple suivant :

	2 –niveau en grammaire	5-le niveau à l'écrit
Abderrahmane	bon	bon
Raounak 1	très bon	bon
Mina	bon	faible
Farah	bon	bon
Chaima1	très bon	très bon

En nous fiant à ces statistiques, nous pourrions dire que la majorité des étudiants au sein de ce groupe a une bonne maîtrise de l'écrit, et le passage à l'acte ne représente donc pas un grand défi pour la majorité d'entre eux. En revanche, les réponses à la question 4, aimez-vous la production écrite ? nous laissent un peu confuse. En effet, nous avons relevé les données suivantes : la majorité, soit **63 %** des étudiants, a répondu par un **peu aimer la production** de l'écrit, alors que **25 %** d'entre eux ont répondu que **oui**, ils aiment écrire, et **13 %** d'entre eux, par **non**, ils n'aiment pas la production écrite.

Selsabil	un peu	bon
Sohaib	non	faible
Hayam	un peu	bon
Nour elhoda	oui	bon
Anouar	oui	très bon

Cette première analyse du questionnaire, nous pousse à réfléchir sur les représentations de la production écrite chez les étudiants, en fait, ceux qui ayant un bon niveau ou un niveau moyen à l'écrit et un bon niveau à l'écrit, mais n'aiment pas cette tâche, cet aspect-là nécessite plus d'investigation que nous préférons aborder lors d'autres études. Revenons vers le lien entre les usages linguistiques, grammaticaux et discursifs, que la question 6 reprend sous la forme de difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils produisent un écrit. En fait, les réponses étaient très diverses que nous résumons dans le tableau suivant :

Aucune	6 %
lexique (les mots) et les expressions, le développement des idées	19 %
le lexique et les expressions, la grammaire et la conjugaison	13 %
le lexique et les expressions, liens entre les phrases et les idées	13 %
la grammaire et la conjugaison	25 %
le lexique et les expressions, la grammaire et la conjugaison, liens entre les phrases et les idées	6 %
le développement des idées	13 %
la grammaire et la conjugaison, le développement des idées	6 %

Un **bon nombre** d'étudiants reconnaissent avoir des difficultés en grammaire et en conjugaison lors de l'écriture, soit **25 %**, alors que **19 %** d'entre eux estiment qu'ils ont des difficultés au niveau du lexique et le développement des idées, et des proportions conformes à **13 %** d'entre eux rencontrent des difficultés au niveau du lexique, la grammaire et la conjugaison, et le développement des idées. Ces chiffres confirment que les difficultés rencontrées ne sont pas seulement d'ordre grammatical, mais aussi discursif, textuel et même cognitif. Passons à présent au second axe de notre analyse où nous pencherons sur les productions écrites individuellement et en collaboration.

IV.2.1 Analyse des productions écrites

Il importe de rappeler que ce groupe d'étudiants a bénéficié d'un enseignement explicite de la compréhension et de la production écrite durant deux semestres en première année licence. Les contenus des cours comprenaient : un rappel grammatical, le schéma de la communication, les fonctions du langage, les types de communications, les niveaux de langues les plans d'énonciation, les déictiques, la typologie des textes et le texte narratif. Aussi, des stratégies de compréhension ont été appliquées à différents types et supports textuels, puis appliquées reproduites à l'écrit. En plus, en L2, le premier semestre comprend des rappels des contenus enseignés en L1. En parallèle, ils ont suivi deux semestres de grammaire, de compréhension et de production orale. Ces matières se complètent pour assurer une bonne formation des étudiants en première année licence de français.

La première production individuelle

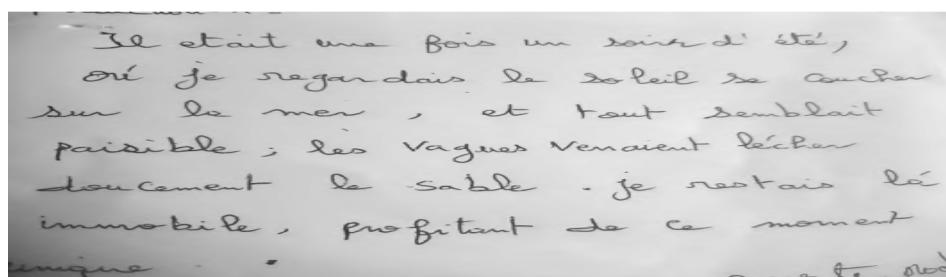
Tout au long de l'expérimentation, nous avons proposé aux étudiants d'écrire un récit ou un court texte narratif, dont nous avons choisi les thèmes propre à chaque étape du dispositif. Aussi, nous leur avons distribué des documents pour leur de fiche d'aide à la mémoire comme : le schéma narratif, les étapes du récit, un tableau de conjugaison des verbes au passé simple. Avant d'entamer la première production écrite, nous avons soumis aux membres du groupe des fiches d'autoévaluation. Cette phase diagnostique nous renseignera sur les compétences linguistiques, grammaticales et discursives des étudiants. Elle comprend plusieurs critères d'évaluation, répartis en deux niveaux : le niveau macros comprend le plan du type narratif, le schéma narratif, la cohérence et la cohésion textuelle, comme le montre cette partie de la grille (la grille complète est jointe en annexe)

Critères d'évaluation	oui	non	un peu
Je connais le plan du texte narratif			
Je peux écrire un récit cohérent en français à l'écrit			

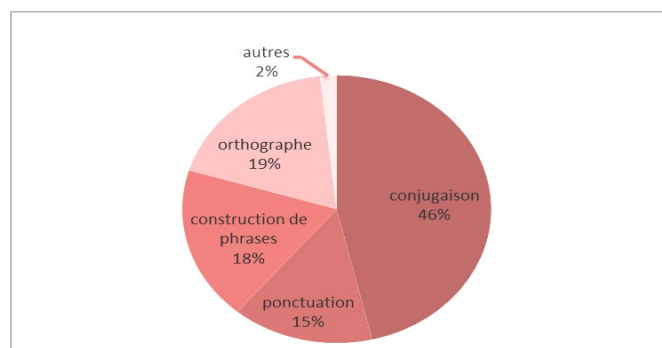
Alors que le niveau micro comprend le niveau de langue, la grammaire du récit et la grammaire de la phrase

Je sais respecter le niveau de langue lorsque je narre en français à l'écrit			
Je sais narrer au passé simple			
Je sais narrer au présent de narration			

Lors de l'évaluation de la première production écrite, dont le thème est Production individuelle 1 : Un souvenir de vacances. Nous avons constaté que certains étudiants ont employé les outils rédactionnels artificiels, ces écrits étaient parfaits sur le plan linguistique, syntaxique et discursif, comme le montre l'exemple suivant. Ainsi, nous avons écarté trois productions et nous avons retenu une quatrième, où l'étudiant a gardé sa production personnelle, que nous avons évaluée, et la production reformulée par IA sur la même feuille.



La lecture et l'évaluation des productions écrites ont révélé que les étudiants de ce groupe maîtrisent les dimensions textuelle et discursive du texte narratif. En effet, ils ont tous respecté le schéma et le plan du texte narratif, ils ont bien situé les événements dans le temps et le lieu, ils ont pu produire, globalement, des récits cohérents. Cependant, sur le plan grammatical et linguistique, nous avons relevé des lacunes récurrentes, que nous résumons comme suit :



Nous remarquons que les erreurs liées à la grammaire sont majoritaires, notamment les morphologies verbales, nous citons la conjugaison au passé composé, au passé simple et l'imparfait. À savoir que nous avons demandé aux étudiants de narrer au présent de narration, ou au passé simple, pour rapporter les événements de premier plan, qui doit être complété par l'imparfait pour rapporter les événements secondaires. Et cela pour savoir, si les étudiants maîtrisent la grammaire du récit ou non. Mais, la majorité des étudiants ont employé le passé composé, complété rarement par l'imparfait. Ce constat est confirmé par les données relevées des fiches d'auto-évaluation, où la majorité des étudiants confirme la maîtrise de la grammaire du récit, or ce critère n'a pas été respecté, comme le montrent les comparaisons suivantes :

Fiche autoévaluation1	critère4	critère5	critère6
Selsabil	un peu	oui	non
Sohaib	un peu	non	non
Hayam	non	oui	un peu
Nour elhoda	non	oui	oui
Anouar	un peu	oui	oui

Critère 4 : je sais narrer au passé simple. Critère 5 : je sais narrer au présent de narration. Critère 6 : je sais employer l'imparfait et le passé simple dans une narration

Fiche d'évaluation de l'enseignant	critère 4	critère5	critère6
Selsabil	oui	non	un peu
Sohaib	non	non	non
Hayam	un peu	non	oui
Nour elhoda	non	non	un peu
Anouar	non	non	oui

Le critère 5 n'a pas été respecté par la majorité des étudiants, pourtant la narration au présent simple est plus aisée, si la concordance des temps est prise en considération, que la narration au passé composé. De même pour le critère 4, les étudiants qui ont répondu qu'ils pouvaient narrer en employant le passé simple ne l'ont pas utilisé lors de cette production. Alors que nous pouvons considérer que le critère 6 était assez respecté, si nous considérons que le passé composé est alterné au passé simple et complété par l'emploi de l'imparfait. En ce qui concerne les structures grammaticales phrastiques, la majorité des étudiants a employé des phrases simples et quelques phrases complexes, et une minorité a employé des phrases complexes plus ou moins correctes. De plus, les erreurs liées à la ponctuation, elles sont relatives à l'emploi de la virgule, dans la phrase complexe, et le point à la fin. Nous avons aussi relevé les difficultés liées à l'emplacement des compléments circonstanciels dans la phrase, l'accord en genre, les liens entre les phrases simples ou complexes. Aussi, nous avons noté des difficultés à employer les substituts lexicaux comparés à l'emploi fréquent des substituts grammaticaux. En effet, l'analyse des fiches confirme la difficulté des étudiants à employer des phrases complexes. En effet, certains étudiants ont respecté les quatre critères grammaticaux, mais d'autres non, notamment la construction complexe des phrases et la substitution lexicale, comme le montrent les tableaux suivants :

Fiche d'auto-évaluation

	Critère7	Critère8	Critère9	Critère10
Hakim	oui	oui	oui	oui
chaima 2	oui	non	non	non
Raounak 2	oui	un peu	oui	oui
Nermine	non	non	oui	un peu
Abderrahmane	oui	oui	oui	oui

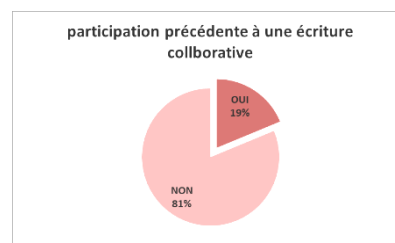
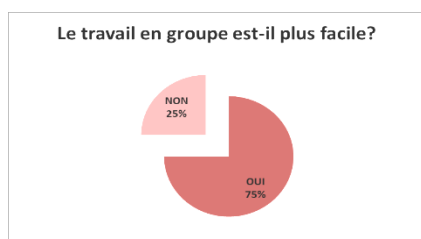
Critère 7 : Je sais narrer en employant des phrases simples. Critère 8 : Je sais narrer en employant des phrases complexes. Critère 9 : Je sais narrer en employant les substituts grammaticaux. Critère 10 : Je sais narrer en employant les substituts lexicaux.

Fiche d'évaluation de
l'enseignant

	Critère7	Critère8	Critère9	Critère10
Hakim	oui	oui	oui	oui
chaima 2	oui	non	oui	non
Raounak 2	oui	non	oui	non
Nermine	oui	non	oui	non
Abderrahmane	oui	oui	oui	oui

Les écrits collaboratifs

Tout au long de l'expérimentation, nous avons opté pour l'observation participante, nous avons aussi endossé le rôle de l'enseignant guide. Suite à cela, nous avons remarqué que certains étudiants ne voulaient pas s'impliquer sans le travail de groupe parce que ce n'est pas leur mode d'apprentissage préféré, soit **25 %** des étudiants, qui pensent que le de groupe rend la tâche plus difficile, alors que **75 %** pensent l'inverse. Pourtant, nous constatons que la majorité, soit **81 %** des étudiants de ce groupe, n'a pas expérimenté l'écriture collaborative auparavant.



Les deux avis étaient renforcés par des arguments pour ou contre le travail de groupe. En effet, les partisans de ce genre d'apprentissage croient que « ça aide à développer les idées ensemble, à trier et discuter et filtrer le nécessaire », une autre constate que « chacun donne une idée, une expression et on discute sur les temps des verbes », une autre étudiante explique : « parce qu'on échange les idées et ça permet d'enrichir et d'améliorer l'écrit ». Cependant, ceux qui ont répondu par non, ont expliqué que « c'est difficile de coordonner avec tout le monde », un autre étudiant a écrit « je préfère écrire seule, c'est plus facile pour moi ». Pour aider cette catégorie d'étudiants, nous leur avons laissé le libre choix de constituer leur groupe, sur la base des affinités personnelles. Nous nous référons à l'analyse des écrits collaboratifs à celle de Guirgues (2022), qui vise à déterminer le rôle de chaque apprenant au sein du groupe, et de faire correspondre son intervention à l'une des étapes du processus d'écriture : la planification la production et la révision.

Cette écriture intermédiaire est une collaboration conjointe, elle prend la forme de groupes restreints, constitués de trois étudiants, sauf un seul groupe qui contenait quatre membres. Le type de la production est également le récit personnel, dont le thème est la narration d'une expérience, qui peut être commune à l'ensemble des étudiants, comme l'examen du baccalauréat, le premier jour, premier cours ou premier examen à l'université, etc.

Notre premier constat est que les étudiants, qui se sont servi de l'intelligence artificielle, lors de la première écriture, ont participé activement dans l'élaboration du texte collectif. Au sein des groupes, les étudiants les plus compétents ont pris la responsabilité d'écrire les textes (Nada, Hakim, Anouar,...), il y avait aussi beaucoup de discussions, des rires, quelques différents surmontables. Les thèmes des productions sont : le premier jour à l'université, l'examen du baccalauréat, la première année licence. Les récits étaient plus longs, les idées assez bien développées, les récits sont cohérents et respectent le schéma narratif. Cependant, nous avons recensé quelques difficultés, mais elles sont moins nombreuses, nous citons à titre d'exemple : la ponctuation : quelques points et virgules oubliés, liés sur le plan grammatical à l'oubli des majuscules, les morphologies verbales sont plus correctes, l'emploi des phrases complexes et plus fréquentes, même défectueux parfois. Des emplois d'un lexique et des expressions propres à l'oral sont aussi remarqués. Nous présentons dans ce qui suit, deux exemples de productions écrites, accompagnées de nos observations, et deux fiches de co-évaluation (différents groupes).

Le 1^{er} jour à la fac
je me souviendrai toujours de cette journée
de mon arrivée pour la première fois
à l'université.
C'était un dimanche de septembre
de l'année 2023.
Je me réveillai de bonheur, je pris
mon petit-déjeuner, je mis mes habits
préparés pour l'occasion et j'allai
vers la direction. Soudain, un
Le Bon arrivait plein à craquer
je trouvais une place devant celle
aux autres passagers.
Environ dix minutes après, la

L'année précédente, c'était
ma première année à l'université,
j'ai rencontré de nouvelles personnes.
C'était un autre monde et c'était pour
moi une expérience à la fois bonne et
mauvaise. D'un côté j'ai eu de la chance
de faire de belles rencontres et une fa

Les membres	Tâches effectuées	Commentaires des membres
Raounek1	- Lire les idées et donner des expressions - rôle principal → production	- très bon travail
Raounek2	- Corriger les verbes au temps correct - corrections → révision	- C'est mieux pour améliorer la langue
Rihem	- traduire le contexte → production	- C'est une tâche parfaite

Les membres	Tâches effectuées	Commentaires des membres
Nada	- l'écriture pour faire descripteur - production direction de la tâche	- c'est mieux pour améliorer le travail.
Nermine	- j'ai donné quelques idées - fourniture planification	- les idées sont acceptées par le groupe

Au sein du groupe 4, nous remarquons que l'étudiante Raounek1 a lié les phrases et elle a fourni des expressions, elle a également rédigé le texte, elle joue le rôle principal dans la planification et la production du texte, elle endosse le rôle de l'expert dans le groupe. Alors que Raounek2 a pris en charge la conjugaison des verbes, donc elle a révisé le texte produit, alors que Rihem a joué le rôle de « la traductrice du contexte », peut-être, elle a traduit des mots de l'arabe en français. Aussi, nous relevons les appréciations des membres du groupe : « très bon travail », « c'est mieux pour améliorer la langue », « c'est une tâche parfaite ». Alors que Nada, du groupe1, était l'experte, elle a dirigé le travail, de la phase de planification à la production, elle a écrit le texte, les autres membres ont fourni les idées discutées et acceptées par l'ensemble du groupe. Dans le groupe 5, les étudiantes ont partagé le travail, tout au long du processus d'écriture. En effet, Iman a pris en charge la planification en fournissant des idées, Selsabil a écrit ainsi, elle a assumé la phase de production, enfin Hayam a pris en charge la révision du texte en corrigeant les fautes d'orthographe. La dernière étape de notre expérimentation est la production individuelle d'un second texte narratif, après l'étape de la collaboration, afin de vérifier, si le travail collaboratif a eu un impact sur les écrits individuels ou non. Cela est confirmé par l'analyse des secondes fiches d'auto-évaluation, dont la dernière section porte sur le travail collaboratif, les rôles joués par les membres du groupe.

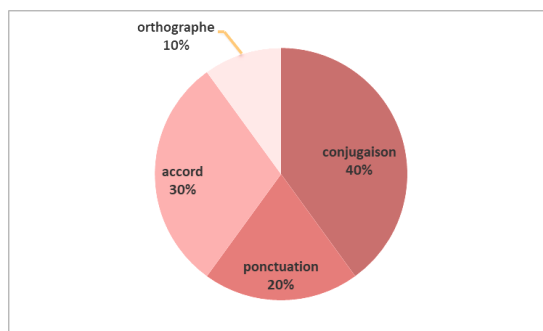
auto-évaluation 2	critère 11	critère 12	critère 13	critère 14	critère 15	critère 16	critère 17
Abderrahmane	oui	oui	non	oui	non	non	oui
Nada	un peu	un peu	tout le texte	oui	non	non	oui
Nermine	oui	oui	non	oui	un peu	un peu	oui
Selsabil	oui	non	tout le texte	oui	oui	oui	oui
Chaima1	oui	oui	oui	oui	non	non	oui
Hakim	oui	non	tout le texte	oui	un peu	un peu	oui
Hayam	non	non	non	oui	non	oui	oui
Raounak 2	oui	oui	oui	oui	oui	un peu	oui
Anouar	non	non	oui	oui	oui	oui	oui

Nous constatons que les membres actifs dans chaque groupe ont pris la responsabilité de fournir les idées et d'écrire l'intégralité du texte, ce sont les mêmes qui n'aiment pas le travail de groupe, mais lors de la tâche ils se sont engagés activement dans la réalisation de la tâche. Les autres membres du groupe ont participé aussi en fournissant des idées, des mots, des expressions et certains d'entre eux ont un peu corrigé les fautes au niveau du texte. Les membres fournisseurs ont aimé le travail collaboratif et estiment que cette écriture intermédiaire les a aidés à mieux écrire individuellement une seconde fois, cet impact sur la production individuelle, nous le traiterons dans ce qui suit.

La seconde production individuelle.

Le second récit a pour thème : un souvenir d'écolier, nous avons remarqué que les étudiants qui ont eu recours à l'intelligence artérielle pour écrire leurs premières productions, l'ont fait pour la seconde fois. Cela nous informe qu'ils

ne se sentent pas capables d'écrire seuls. De ce fait, nous avons écarté ces écrits et un autre récit incomplet, une étudiante était absente, ainsi, notre analyse se porte sur les productions écrites des étudiants qui ont participé au travail collaboratif et qui ont produit deux textes personnels et complets. Les seconds écrits individuels sont cohérents et plus longs, mieux élaborés que les premiers, ils répondent tous aux schémas du texte narratif. Nous avons également remarqué que les fautes d'orthographe et de grammaires sont moins fréquentes, alors que les difficultés liées à la ponctuation, la construction des phrases complexes, la conjugaison au passé composé, et le respect du niveau de langue sont toujours présentes, mais moins fréquentes. Nous résumons ces difficultés comme suit :



Les difficultés relatives aux morphologies verbales concernent le plus le passé composé, employé massivement pour remplacer le passé simple, et au-delà l'accord du participe-passé, la construction syntaxique et la ponctuation dans la phrase complexe, ainsi que les fautes d'orthographe. De plus, l'analyse des fiches d'auto-évaluation après la seconde production écrite, suivie de l'évaluation de l'enseignant révèle que certains étudiants ont narré en employant des phrases complexes subordonnées implicitement ou explicitement, plus ou moins corrects, sans avoir la conscience de le faire, de même pour les substituts lexicaux confondus aux substituts grammaticaux, et le présent employé pour introduire le souvenir, exemple « je me souviens » ou « mon plus beau souvenir est... », considéré comme présent de narration, qui doit être employé pour narrer des événements importants de premier plan et pour des objectifs stylistiques précis, comme le montrent les tableaux suivants :

Critère 4 : je sais narrer au passé simple. Critère 5 : je sais narrer au présent de narration. Critère 6 : je sais employer l'imparfait et le passé simple dans une narration. Critère 7 : Je sais narrer en employant des phrases simples. Critère 8 : Je sais narrer en employant des phrases complexes. Critère 9 : Je sais narrer en employant les substituts grammaticaux. Critère 10 : Je sais narrer en employant les substituts lexicaux.

autoévaluation 2	critère 4	critère5	critère6	critère7	critère8	critère 9	critère 10
abderrahmene	non	non	un peu	oui	non	un peu	non
nada	un peu	non	non	oui	non	oui	oui
nermine	non	oui	oui	oui	un peu	un peu	non
selsabil	oui	non	oui	oui	oui	un peu	un peu
Chaïma1	oui	oui	oui	oui	un peu	un peu	un peu
Hakim	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Hayam	un peu	oui	non	oui	non	un peu	non
Raounak 2	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui
Anouar	un peu	oui	oui	oui	oui	oui	non
évaluation de l'enseignant							
abderrahmene	non	non	un peu (pc)	oui	oui	oui	non
nada	non (pc)	non	un peu	oui	oui	oui	non
nermine	non (pc)	non	un peu	oui	oui	oui	non
sesabil	non (pc)	non	oui	oui	oui	oui	non
Chaïma1	non (pc)	non	un peu (pc)	oui	oui	oui	non
Hakim	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Hayam	un peu	non	non (pc)	oui	un peu	un peu	non
Raounak2	non	non	non (pc)	oui	non	oui	non
Anouar	non	non	non (pc)	oui	oui	oui	non

Notons que cette légère amélioration, au niveau des usages linguistiques, grammaticaux et syntaxiques, ne révèle pas les véritables compétences des étudiants ou les savoirs acquis tout au long de cette expérimentation, du fait que, pour la majorité d'entre eux, c'est leur premier écrit narratif, en suivant la méthode collaborative et interactive. Aussi, le travail de groupe en production écrite doit être plus appliqué en classe du FLE. En effet, les étudiants, dans la dernière section du questionnaire individuelle, en répondant à la question : vous avez besoin d'améliorer votre niveau à l'écrit ? Si oui, comment ? Tous les étudiants ont répondu qu'ils ont besoin d'améliorer leur niveau à l'écrit, et nous rapportons quelques-unes de leurs propositions : lire plus pour acquérir un vocabulaire riche, augmenter le volume des séances d'apprentissage de l'écrit pour s'entraîner à l'écriture des phrases, les connecter, et l'utilisation des temps et des verbes, faire plus d'exercices pour maîtriser les règles grammaticales, la conjugaison des verbes, d'autres ont proposé des

solutions en dehors du cadre universitaire : suivre des formations dans les écoles privées, participer à des ateliers d'écriture, suivre cours en ligne.

IV- Conclusion:

Ces résultats montrent le besoin d'un apprentissage plus profond des formes et des constructions syntaxiques, l'emploi des temps et leurs valeurs dans le récit, la substitution lexicale. En effet, l'enseignement de la grammaire phrastique ou textuelle doit être repensé et inclus dans l'apprentissage de l'écrit comme des activités de reformulation, d'écriture, d'analyse et d'autocritique. L'enseignement de l'écrit doit faire acquérir aux apprenants/étudiants les procédés efficaces pour produire des énoncés écrits, mais aussi de les évaluer et les corriger. L'objectif est de faire doivent acquérir aux étudiants du FLE des compétences métacognitives (Guillemette, 2012) et des compétences discursives (Gourdet, 2018, p. 4) qui permettent d'avoir un jugement pertinent sur leurs propres compétences à l'écrit et leurs modes d'apprentissage. Aussi, l'enseignement explicite doit être plus valorisé, ainsi que les méthodes collaboratives en écriture dans l'enseignement universitaire exigent une véritable volonté de la part de tous les acteurs du processus d'apprentissage.

Annexes :

Questionnaire individuel 1

Prénom.....

- 1) Votre niveau à l'oral est : faible ☐ bon ☐ très bon ☐ excellent ☐
- 2) Votre niveau en grammaire est : faible ☐ bon ☐ très bon ☐ excellent ☐
- 3) Vous lisez : jamais ☐ un peu ☐ souvent ☐ très souvent ☐ tout le temps ☐
- 4) Aimez-vous la production écrite : un peu ☐ oui ☐ non ☐
- 5) Votre niveau à l'écrit est : faible ☐ bon ☐ très bon ☐ excellent ☐
- 6) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez (plusieurs réponses sont possibles)

Aucune ☐ lexicale (les mots) et les expressions ☐
la grammaire et la conjugaison ☐ la construction des phrases ☐
le développement des idées ☐ les liens entre les phrases et les idées ☐

Autres.....

- 7) Est-ce que vous avez déjà écrit un texte en groupe ? oui ☐ non ☐
- 8) c'est plus facile d'écrire en groupe ? oui ☐ non ☐

9)

Pourquoi ?.....
.....
.....

- 10) vous avez besoin d'améliorer votre niveau à l'écrit : oui ☐ non ☐

11) si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....

Fiche d'auto-évaluation individuelle 1 Avant production individuelle 1

Prénom.....

Critères d'évaluation	oui	Non	Un peu	
Je connais le plan du texte narratif				
Je peux écrire un récit cohérent en français à l'écrit				
Je sais respecter le niveau de langue lorsque je narre en français à l'écrit				
Je sais narrer au passé simple				
Je sais narrer au présent de narration				
Je sais employer l'imparfait et le passé simple dans une narration				
Je sais narrer en employant des phrases simples				
Je sais narrer en employant des phrases complexes				
Je sais narrer en employant les substituts grammaticaux				
Je sais narrer en employant les substituts lexicaux				

Fiche d'auto-évaluation individuelle 1

Après production individuelle 1

Prénom.....

Critères d'évaluation	oui	Non	Un peu	
J'ai respecté le plan du texte narratif				
J'ai écrit un récit cohérent en français à l'écrit				
J'ai respecté le niveau de langue lorsque je narre en français à l'écrit				
J'ai narré au passé simple				
J'ai narré au présent de narration				
J'ai employé l'imparfait et le passé simple dans ma narration				
J'ai narré en employant des phrases simples				
J'ai narré en employant des phrases complexes				
J'ai narré en employant les substituts grammaticaux				
J'ai narré en employant les substituts lexicaux				

Fiche d'auto-évaluation individuelle 2 Après production individuelle 2

Prénom.....

Critères d'évaluation	oui	Non	Un peu	
J'ai respecté le plan du texte narratif				
J'ai écrit un récit cohérent en français				
J'ai respecté le niveau de langue lorsque j'ai narré à l'écrit				
J'ai narré au passé simple				
J'ai narré au présent de narration				
J'ai employé l'imparfait et le passé simple dans ma narration				
J'ai narré en employant des phrases simples				
J'ai narré en employant des phrases complexes				
J'ai narré en employant les substituts grammaticaux				
J'ai narré en employant les substituts lexicaux				
J'ai aimé le travail en groupe				
L'écriture en groupe m'a aidé à écrire seul (2ième écriture)				
Durant le travail en groupe j'ai participé à l'écriture de.....				
Durant le travail de groupe j'ai donné des idées				
Durant le travail de groupe j'ai corrigé à mes camarades des erreurs en grammaires				
Durant le travail de groupe j'ai corrigé à mes camarades leurs niveaux de langue				
Durant le travail de groupe j'ai proposé des mots, des synonymes, des noms				

Fiche de co-évaluation de groupe

Groupe n ° : les prénoms.....

Les membres	Taches effectuées	Commentaires des membres

Références :

- [1]. Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : Quoi de neuf* (La conférence de consensus Cnesco-IFE/ENS de Lyon : « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? »). Le Centre national d'étude des systèmes scolaires. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport_Bianco.pdf
- [2]. Bounab, A., & Djebli, M. O. (2024). La place de la collaboration dans les pratiques enseignantes en classe de FLE au secondaire. 1068-1053, (1)13. Journal de recherche pédagogique. <https://asjp.cerist.dz/en/article/243086>
- [3]. Bou-serdane, I. (2015). L'apprentissage et le développement des compétences scripturales méritent une réflexion. *The Journal of Quality in Education*, 5(6), 11. <https://doi.org/10.37870/joqie.v5i6.45>
- [4]. Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- [5]. Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50 (3), 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- [6]. Fikry, M. H. F. B. (2019). L'approche interactionnelle en didactique des langues. *Journal des sciences de l'éducation - Faculté d'éducation de Qena* 113-100, (38)38, <https://doi.org/10.21608/maeq.2019.140974>
- [7]. France, H., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Vers une définition de l'apprentissage collaboratif. In *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book.15576>
- [8]. Gourdet, P. (2018). *Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ?* (Conférence de CONSENSUS.Écrire et rédiger). Le Centre national d'étude des systèmes scolaires. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Gourdet.pdf
- [9]. Guillemette, F. (2012). *La métacognition*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/metacognition_notes_de_cours.pdf
- [10]. Guirgues, J. (2022). *Des pratiques d'enseignement en réponse à la production d'écrits complexe* [Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04146761v1>
- [11]. Hidden, M.-O. (2014). Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE. in J. L. Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann, M. Leclère (2014) (dir.) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, 133-150.
- [12]. Hidden, M.-O., & Portine, H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, 76 (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1292
- [13]. Legendre, M.-F. (2009). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 63-79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>
- [14]. Miras, G., & Narcy-Combes, J.-P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. *Travaux & documents*, 46, pp.15-25. <https://asjp.cerist.dz/en/article/243086>
- [15]. Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*, Vol. 1, n° 1, 73-77. <https://doi.org/10.4000/alsic.1466>
- [16]. Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. *Bibliothèque Form@PEX*. <https://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986b.pdf>
- [17]. Roy-Vallières, M., & Fejzo, A. (2022). Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique au 3e cycle du primaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 110-126. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.29682>
- [18]. Vagheni, G. L. (2019). La production écrite par mail en didactique du français langue étrangère : Cas de l'Institut français de Goma. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 8, 115-129. <https://asjp.cerist.dz/en/article/243086>