



HAL
open science

Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne

Hani Qotb

► **To cite this version:**

Hani Qotb. Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. Les Langues Modernes, 2014. hal-02051707

HAL Id: hal-02051707

<https://hal.science/hal-02051707>

Submitted on 2 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne

- Résumé

Rédiger un texte est un processus complexe qui nécessite la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes. Les apports des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont facilité la mise en place d'une écriture collaborative en ligne. Dans une formation de langue en ligne, nous avons proposé aux apprenants de participer à une écriture collaborative synchrone pour réaliser un texte sur un thème de leur spécialité. Cette expérience d'écriture numérique a donné des résultats positifs grâce aux interactions au sein de la communauté d'apprentissage tout en améliorant la production écrite des apprenants.

- Mots-clés

- Ecriture numérique, approche collaborative, TIC, langues étrangères
- Virtual writing, collaborative approach, TIC, foreign languages

1- Introduction

Dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, la production écrite occupe une place importante dans les différentes activités visant à développer les compétences communicatives de l'apprenant. Ce dernier a souvent du mal à s'exprimer par écrit en langue étrangère. « *Faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer*¹ ». Selon les auteurs du Cadre Européen Commun de Références (CECR, 2000), l'acte d'écriture exige la mobilisation des ressources personnelles de l'apprenant tout en cherchant un équilibre entre des compétences différentes. D'où l'idée d'entraîner les apprenants à rédiger des textes en langue étrangère à l'aide des outils numériques pour développer leur compétence écrite.

¹ Cuq & Gruca, 2003, p178.

2- Ecrire en classe de langue

Plusieurs études ont été réalisées pour mieux comprendre les différentes dimensions de la production écrite². Ces travaux ont permis de souligner un modèle qui comprend trois composantes principales de l'acte d'écriture :

A- L'environnement de la tâche : il concerne les consignes de la production, le texte à produire ou le texte déjà rédigé dans la mesure où il sera repris ou modifié,

B- La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle ce dernier stocke ses connaissances nécessaires à la réalisation du texte en question : connaissances thématiques, linguistiques et rhétoriques. Celles-ci seront réactualisées lors du processus de la rédaction,

C- Le processus de production : il se compose de trois sous-processus principaux :

* **La planification** : au cours de cette étape, le scripteur est amené à réactualiser ses connaissances stockées dans la mémoire à long terme en vue d'élaborer un plan. Celui-ci est important pour définir le contexte pragmatique et textuel du document à produire,

* **La textualisation** est le processus au cours duquel le scripteur mène ses choix lexicaux et sélectionne ses structures syntaxiques pour exprimer ses idées,

* **La révision** : au terme de la rédaction, le scripteur s'intéresse à revoir son texte produit. Il peut modifier certains termes, corriger ses erreurs, restructurer ses idées, etc.

Notons que ce modèle a le mérite de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écriture en montrant que ce dernier se développe grâce aux nouvelles activités et à la réactualisation des connaissances du scripteur. « *De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de constructions de connaissances et de sens*³ ».

Au cours de plusieurs siècles, l'enseignement de la production écrite s'est centré à la grammaire de la phrase simple ou complexe (maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc.) A partir des années 70, l'approche communicative a réussi à ancrer la production écrite dans la situation de communication, amenant ainsi l'apprenant à réaliser des écrits pour des situations authentiques de la vie quotidienne : répondre à une invitation, réaliser une publicité, demander

² Hayes J.-R., 1995, Fayol M. & Heurley, L., 1999, Cornaire C. & Raymond P.M, 1999.

³ Cuq J.- P. & Gruca, I., p180.

une information, etc. La production écrite devrait prendre en compte certaines contraintes en vue d'avoir une meilleure communication entre l'émetteur et le destinataire⁴ : organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, etc.), clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision, etc.) et élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle, etc.). Pour développer la compétence écrite, l'enseignant pourrait mettre en place plusieurs activités⁵ : remplir des formulaires, produire des affiches, écrire des lettres personnelles, rédiger des rapports, etc. De leur côté, Cuq et Gruca (2003) mettent en lumière d'autres activités visant à développer la production écrite : activités d'écriture (exercices de réparation de texte et matrices de textes) et activités de réécriture (modification de texte par contraction ou par expansion, exercices d'amplification, etc.). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à l'écriture collaborative en ligne qui pourrait jouer un rôle important dans le développement de la production écrite chez les apprenants de langue.

3- L'écriture collaborative numérique

L'approche collaborative est issue des travaux réalisés dans le cadre du socio-constructivisme (Vygotski L., 1997) selon lequel l'apprenant est capable de co-construire ses connaissances grâce à ces interactions avec son entourage. C'est pourquoi, l'apprentissage collaboratif accorde une importance particulière aux interactions produites au sein de la communauté d'apprentissage. « *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances*⁶ ». A vrai dire, l'apprentissage collaboratif se distingue par plusieurs caractéristiques : exploration des connaissances d'un domaine pour en dégager la structure, apprentissage en situations réelles, participation active de l'apprenant, engagement envers le groupe et le support mutuel entre apprenants.

A partir de ces éléments, nous nous intéressons à l'écriture collaborative qui consiste à amener les apprenants à travailler ensemble pour rédiger le même texte. Ce type d'écriture est marqué avant tout par les interactions au sein de la communauté d'apprentissage permettant

⁴ Desmons, 2005, p46.

⁵ CECR, 2000, p51.

⁶ Henri & Landgrun-Cayrol, 2001, p184.

d'améliorer la qualité du texte produit. Notons également que l'écriture collaborative permet de développer la compréhension écrite chez les apprenants qui sont amenés à lire les contributions de leurs pairs avant d'apporter leurs propres modifications. De son côté, Saunders W.M (1989) distingue cinq façons de collaborer lors de l'écriture collaborative :

A- Le « *co-writing* » : les apprenants collaborent au cours de différentes étapes pour réaliser un texte unique,

B- Le « *co-publishing* » : elle consiste à élaborer d'abord des textes collectifs à partir de textes écrits de manière individuelle. Ensuite, les apprenants sont amenés à échanger leurs points de vue pour adopter une publication commune,

C- Le « *co-responding* » : chaque apprenant rédige seul ses textes avant de les corriger collectivement. Ils discutent et renvoient ce qui pose problème dans leurs textes au niveau de la forme et du fond pour améliorer la qualité de leur rédaction,

D- Le « *co-editing* » : les apprenants ne travaillent ensemble que lors de la correction de leurs textes,

E- Le « *co-helping* » : elle permet aux apprenants de s'entraider, de se donner des conseils et d'échanger les idées pour améliorer la qualité de leurs textes.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) permettent d'avoir plusieurs outils favorisant l'écriture collaborative en ligne. Les travaux de Crook C. (1994) et de Pea R.-D. (1994) ont montré que l'environnement de travail collaboratif à distance crée un contexte favorable à la co-construction des connaissances. Des études⁷ ont souligné les retombées positives de l'écriture collaborative dans un cours de langue à distance. Plusieurs outils permettent de réaliser l'écriture collaborative à distance comme *Zoho-Dos*⁸, *Google Drive*⁹, *Writeboard*¹⁰, *Framapad*¹¹ et *SubEthaEdit*¹². Au niveau du temps, il s'avère important de distinguer deux types d'écriture collaborative en ligne : l'un est synchrone (en temps réel) tandis que l'autre est asynchrone (en temps différé). Par exemple, le Wiki permet de réaliser une écriture collaborative asynchrone où les apprenants prennent le temps de lire les

⁷ Sawaffar, J., Romano, S., Markley, F. et Arens, K., 1998.

⁸ <http://www.zoho.com/docs/#3>

⁹ <https://drive.google.com/?urp=https://www.google.fr/&authuser=0#>

¹⁰ <http://www.writeboards.com.au/>

¹¹ <http://framapad.org/>

¹² <http://www.logicielmac.com/logiciel/subethaedit-328.html>

productions de leurs pairs avant d'en faire les modifications nécessaires : changement du plan, modification de structure, ajout de nouvelles idées, etc. Quant à l'écriture collaborative synchrone, elle est une façon de rédaction instantanée qui donne la possibilité d'intervenir en temps réel pour changer le texte en cours d'élaboration. Ce mode d'écriture ressemble à un atelier d'écriture qui se déroule en ligne où les apprenants se sentent à la fois motivés, actifs et impliqués dans l'activité en cours tout en ayant un retour rapide sur leur production écrite. Dans le cadre de notre recherche, nous analyserons une expérience visant à entraîner les apprenants de langue à l'écriture collaborative synchrone en ligne.

4- L'écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne

Dans une formation du français des affaires en ligne, les apprenants étaient chargés de réaliser des tâches authentiques dans leur domaine de spécialité : créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger. Pour développer la production écrite des apprenants, nous avons organisé des séances d'écriture synchrone où ces derniers collaboraient à rédiger un texte sur une des tâches mentionnées ci-dessus. Après plusieurs recherches sur Internet, nous avons fini par adopter l'éditeur de *G@mail* en raison de sa gratuité et sa simplicité notamment pour nos apprenants qui avaient des compétences limitées en TIC. Une fois connectés, ces derniers ont la possibilité de créer des textes en ligne en toute simplicité d'autant plus que l'interface utilisée ressemble à celle de *Word*. Les apprenants ont également la possibilité d'inviter d'autres personnes à travailler le même texte en temps réel, permettant ainsi une sorte de wiki instantané.

La préparation des étudiants à l'expérience d'écriture collaborative n'était pas une tâche facile. Pendant les deux premières sessions de la formation, ils se sont montrés réticents à mener cette expérience innovante vu qu'ils ignoraient les étapes à suivre pour le faire. C'est pourquoi, le tuteur a pris en charge de convaincre les apprenants de l'utilité de l'écriture collaborative à distance. Ces derniers devaient suivre certaines démarches :

- * Avoir un compte sur *G@mail*,
- * Créer un document sur *Document et Tableur*,
- * Intituler et enregistrer le document créé,
- * Inviter des personnes à collaborer en rentrant leurs adresses e-mail,
- * Se donner rendez-vous sur *G@mail* en vue de rédiger le même texte en temps réel.

Afin d'aider les apprenants à suivre la démarche, un rendez-vous *Skype* a été programmé. Il a permis de régler les problèmes d'inscription et de création des documents. Puis, à la fin de cette séance de guidage, le tuteur a demandé aux apprenants de l'inviter à assister à leurs séances d'écriture collaborative à distance en laissant la date de leurs rendez-vous dans le forum d'*Echanges avec le formateur*.

4-1 Un exemple d'écriture collaborative synchrone à distance avec le Groupe 3

Après la séance de guidage, les apprenants se montrent motivés à utiliser l'écriture collaborative à distance pour rédiger une partie de leur travail collaboratif. Dans le cadre de la troisième session de la formation, les apprenants sont chargés d'élaborer une tâche collaborative portant sur l'ouverture d'une branche d'entreprise à l'étranger. Pour ce faire, le Groupe 3 décide de recruter un directeur pour diriger ses activités commerciales à l'étranger. Alors, ils organisent un entretien d'embauche avec un candidat. Un membre de ce groupe a créé un document sur son compte *G@mail* et ensuite il a envoyé une invitation de collaboration à ses pairs et à son tuteur pour que ce dernier puisse assister à leur séance d'écriture collaborative. L'entretien se déroule entre le directeur d'une entreprise et un candidat au poste de chef-marketing. Les détails de l'entretien devaient être soulignés dans le travail écrit rendu au formateur au terme de cette session. Pour aider les apprenants lors de leur écriture numérique, le tuteur leur propose de se connecter sur le clavardage de *Skype* où il se contente de les guider par écrit. Au début de cette séance, le tuteur a rappelé les étapes à suivre pour garantir la réussite de l'écriture collaborative à distance. De temps à autre, le tuteur propose aux apprenants des corrections lexicales ou grammaticales lors de cette écriture collaborative. Notons que *l'Histoire* de *G@mail* permet au tuteur de voir les interventions de chaque, ce qui lui permet de suivre de près la participation des apprenants. Cette séance d'écriture à distance a duré environ une heure où les apprenants ont réussi à rédiger cet entretien d'embauche :

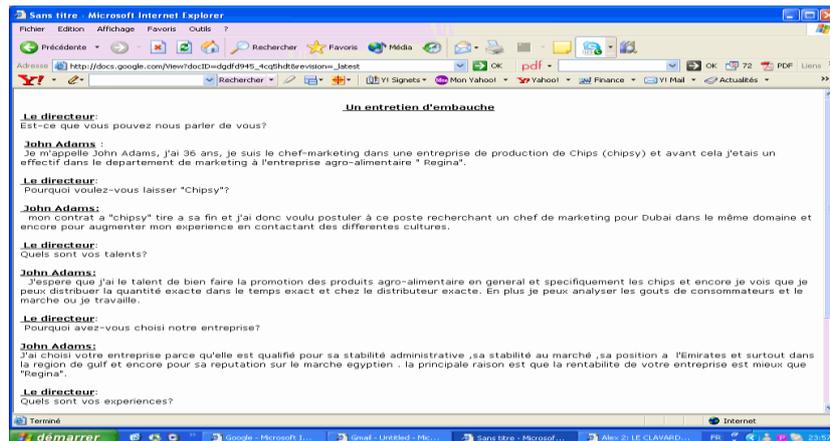


Figure 2: Le texte réalisé au cours de l'écriture collaborative synchrone en ligne

En analysant le texte réalisé, nous constatons que les apprenants ont adopté le « *co-writing* » qui a permis de réaliser une nette amélioration dans leur production écrite. Ils ont réussi à structurer leur entretien d'embauche qui devient un jeu de rôle qui se déroule sous forme de questions-réponses entre le directeur et le candidat. Au niveau formel, le texte produit a un titre (*un entretien d'embauche*) et les noms de deux interlocuteurs soulignés et en gras. Cette structure facilite la lecture de cet entretien d'embauche. Au niveau thématique, le texte est marqué par une certaine cohérence d'autant plus qu'il aborde certains aspects personnels du candidat (nom, âge, poste occupé, etc.) avant de discuter ses expériences et sa motivation. Au niveau syntaxique, les trois étudiants ont écrit des phrases courtes et simples répondant aux besoins de communication : *je m'appelle...j'ai 36 ans, je suis chef-marketing*, etc. Parfois, ils ont du mal à trouver le terme exact pour exprimer leurs idées. Par exemple, ils utilisent le terme « *talent* » à la place de « *compétences* » et « *laisser* » au lieu de « *quitter* », « *qualifiée* » et non « *connue* », « *tire à sa fin* » pour dire « *touche à sa fin* ». Ces différents aspects ont fait l'objet d'une évaluation détaillée de la part du tuteur à la fin de cette session en vue d'améliorer la production écrite des apprenants.

Quant à la réaction des apprenants, elle est plutôt positive. Leur réticence manifestée au début de cette séance est due essentiellement à la non-maîtrise de l'outil informatique. Voici la réaction d'un apprenant exprimée sur le clavardage de *Skype* :

- T : Dis-moi ce que tu penses de cette expérience de l'écriture collaborative?
- O.M : si c'était du début (un début) ça serait bonne (c'est bien)
- T : ok
- T : c'était difficile?
- O.M : c'est très intéressant
- O.M : non la début seulement
- T : ok
- T : mais il faut continuer

-O.M : *oui c'est facile*
-O.M : *c'est un début*
-T : *ok.*

Le texte produit a été ensuite présenté dans le cadre d'une tâche collaborative portant sur la création d'une branche d'entreprise à l'étranger. Le tuteur a incité les apprenants à mettre leurs productions écrites au fur et à mesure sur cet espace pour qu'elles soient accessibles à la communauté d'apprentissage. Cette démarche a pour objectif de favoriser les interactions entre les différents groupes. D'une part, elle permet à chaque groupe de gérer les contributions de ses membres et d'autre part, elle donne la possibilité au tuteur de suivre la production écrite de chaque groupe.

5- Conclusion

Malgré les difficultés rencontrées au cours de cette expérience didactique, nous avons réussi à amener les apprenants à réaliser une écriture collaborative synchrone en ligne. Grâce aux interactions au sein de la communauté d'apprentissage, cette écriture numérique a contribué à améliorer la production écrite des apprenants tout en les rendant actifs, motivés et impliqués dans cette activité en ligne. Avec l'omniprésence des réseaux sociaux, les apprenants ont tendance à produire des écrits numériques en langue-cible : poster un message, commenter une vidéo, annoncer une nouvelle, lancer un événement, etc. Toutes ces activités d'écriture ne font que favoriser l'émergence d'un apprentissage informel qui permet de développer une certaine maturité pédagogique chez l'apprenant. Celle-ci concerne l'ensemble de connaissances et de compétences permettant à l'apprenant de mener à terme les différentes activités dans le cadre de la formation. Grâce à cette maturité pédagogique, l'apprenant est désormais en mesure de devenir à la fois concepteur, contributeur, tuteur, modérateur et évaluateur de sa propre formation. Cette multiplicité des rôles aidera à développer le concept de l'apprenant 2.0 qui se chargera de mener seul son propre apprentissage selon ses besoins linguistiques et communicatifs en langue étrangère.

6- Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Le Cadre Européen Commun de Références*, Didier-Hâtier.
- CORNAIRE, C. & RAYMOND, P.M, (1999) *La production écrite*, Clé International.
- CROOK, C. (1994) *Computers and the collaborative experience of learning*. Routledge, Londres.

- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- CUQ J.- P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Fernand Nathan.
- DESMONS, F. (2005) *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Paris: Belin
- HAYES, J.-R. (1995) « Un nouveau modèle du processus d'écriture » in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P.(dir.) *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions logiques, Montréal, pp.49-72.
- DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P.(dir.) *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions logiques, Montréal.
- FAYOL, M. & HEURLEY, L., (1999) « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte » in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P.(dir.) *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions logiques, Montréal, pp17-48.
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2001.
- PEA, R.-D. (1994) « Seeing what we built together: distributed multimedia learning environments for transformative communications » *Journal of the learning Sciences*, 3(3), pp.285-299.
- SAUNDERS, W.M. « Collaborative writing tasks and peer interaction ». *International Journal of Education Research*, 13(1), 1989, p10-112.
- SAWAFFAR, J. ROMANO, S., MARKLEY, F. et ARENS, K. (1998) « Language Learning Online, Theory and Practice » in *the ESL and L2 Computer Classroom*. Austin (Texas), The Daedalus Group.
- VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée & Langage*, Paris, La Dispute (1ère édition en 1934)