

Écriture étudiante et posture d'auteur : un projet de magazine numérique

María del Pilar CAMBRONERO ARTAVIA

Universidad de Costa Rica

maria.cambronero@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-6894-5957>

Resumen

Esta es una experiencia de expresión escrita en FLE cuyo objetivo es desarrollar la producción del estudiantado por la creación de una revista digital en grupo. Los estudiantes redactaron textos argumentativos, desarrollaron una línea editorial y un contenido para publicar. La intención era guiarles en la producción de textos breves y fomentar una postura de autor, diversificando las prácticas pedagógicas en un método activo y participativo. La metodología, cualitativa y basada en el aprendizaje por proyectos, combinaba correcciones individuales y coevaluaciones, implicando autonomía y colaboración antes de publicación. Los estudiantes llevaron a cabo con éxito la creación de revistas digitales, en un proyecto de escritura favorecedor a su progreso y motivador para apropiarse de su aprendizaje e identificarse como autores.

Palabras clave: didáctica, lenguas extranjeras, aprendizaje por proyecto.

Résumé

Il s'agit d'une expérience d'expression écrite en FLE dont l'objectif est de développer la production des étudiants par la création collective d'un magazine numérique. Les étudiants ont rédigé des textes argumentatifs, élaboré une ligne éditoriale et conçu un contenu destiné à la publication. L'intention était de les guider dans la rédaction et de favoriser une posture d'auteur, en diversifiant les pratiques pédagogiques dans une approche innovatrice. La méthodologie, de nature qualitative et fondée sur l'apprentissage par projets, combinait corrections individuelles et co-évaluations, avec autonomie et collaboration avant la publication. Les étudiants ont mené à bien la création de magazines numériques, dans un projet qui a soutenu leur progression et les a motivés à s'approprier leur apprentissage et à s'identifier comme auteurs.

Mots-clés : didactique, langues étrangères, apprentissage par projet.

Abstract

This is a writing experience in FLE aimed at developing students' written production through the group creation of a digital magazine. The students wrote argumentative texts, developed an editorial line, and created content for publication. The goal was to guide them in producing short texts and to foster an authorial stance, diversifying teaching practices

* Artículo recibido el 28/05/2025, aceptado el 27/09/2025.

through an active and participatory approach. The methodology, qualitative and based on project-based learning, combined individual corrections and peer assessment, involving both autonomy and collaboration prior to publication. The students successfully created digital magazines in a writing project that supported their progress and motivated them to take ownership of their learning and identify as authors.

Keywords: didactic, foreign languages, learning by project.

1. Introduction

L'enseignement de l'expression écrite en français comme langue étrangère se heurte à des défis multiples. L'un des plus marquants réside dans la nécessité de proposer des stratégies capables de transformer l'attitude des étudiants réticents à ce domaine en raison d'activités traditionnellement contraignantes ou restrictives à l'acquisition de structures et de règles, en détriment de l'intégration des intérêts et la créativité des apprenants. Dans ce cadre, l'enseignant se voit confronté à la nécessité de concilier la couverture intégrale des contenus du syllabus avec la mise en place de conditions favorisant la motivation des étudiants, leur appropriation du processus d'apprentissage et l'adoption d'un rôle actif au sein du cours.

Afin d'apporter un élément de réponse, une stratégie d'écriture a été mise en œuvre dans un cours universitaire d'écriture initiale en langue française. Cette activité visait à permettre aux étudiants d'endosser la posture de l'auteur d'articles d'actualité à travers la simulation d'un magazine numérique. L'activité plaçait les étudiants en posture d'auteur et offrait la possibilité d'assumer plusieurs rôles : apprenant d'expression écrite, auteur d'articles, membre du conseil éditorial ou de rédaction d'un magazine créé par les étudiants eux-mêmes, évaluateur de son propre travail et de co-évaluateur de celui de ses pairs. L'enseignant, de son côté, fixait les consignes, suggérait des pistes d'amélioration et fournissait une évaluation individualisée. Ainsi, l'expression écrite pouvait être comprise comme une compétence mobilisable dans leur vie professionnelle, avec un objectif concret et porteur de sens pour les apprenants.

Tel que l'indique Pedano (2019 : 3), l'écrit occupe une place centrale en société et sa maîtrise constitue un enjeu majeur pouvant conditionner l'insertion sociale des individus. Travailler l'expression écrite en classe ne répond pas uniquement à une exigence académique, mais aussi à l'acquisition d'une compétence durable, particulièrement essentielle pour les étudiants universitaires en formation linguistique dans leur intégration au monde du travail.

La maîtrise de l'écrit permet non seulement d'acquérir des savoirs linguistiques à travers diverses pratiques rédactionnelles, mais aussi d'exprimer ses connaissances culturelles et linguistiques, de formuler des idées, d'argumenter et de prendre position (Ziouani, 2019). La production écrite repose sur un processus rédactionnel (Allaire *et al.*, 2013 ; Benamar, 2020 ; Pedano, 2019 ; Ziouani, 2019) comprenant la conception

d'idées, la délimitation du sujet par une planification structurée, la rédaction, la révision (réalisée par l'enseignant ou par les pairs), le partage et la diffusion notamment à travers la publication dans un magazine numérique.

Simonet et Marret (cités par Ziouani, 2019 : 384) rappellent qu'« avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe ». Cette approche de la réflexion métacognitive sur l'écriture contribue au développement de la compétence scripturale en mobilisant les notions enseignées tant du point de vue grammatical que technique (Allaire *et al.*, 2013). En outre, Ziouani (2019 : 385) voit dans la production écrite l'opportunité de créer un espace de communication entre les enseignants et les étudiants où « l'étudiant est convié à exploiter des savoirs spécifiques en lecture pour pouvoir produire des textes ou des dissertations de différents types et suivant différents axes ».

Le processus d'écriture, tel que décrit par Pedano (2019), se décline en trois étapes principales : la planification, qui permet de construire une vue d'ensemble du texte par la récupération, la sélection et l'organisation des connaissances ; la rédaction, qui implique un choix lexical pertinent garantissant la cohérence et la cohésion du texte ; et enfin la révision, visant à améliorer le texte par l'identification des dysfonctionnements et leur correction en vue d'une réécriture. Cette dernière étape requiert à la fois un regard externe et interne, car « à force de reprendre une copie pour la modifier, les apprenants adoptent peu à peu une perception de l'écriture comme un processus en mouvement » (Delbrassine, 2018 : 126). Ainsi, « la conception de l'acte d'écrire a changé : de l'intérêt du produit fini à l'intérêt du processus d'écriture » (Benamar, 2020 : 2).

La théorie du processus est régulièrement mise en avant par les auteurs cités, qui soulignent son importance dans la régulation des apprentissages. Noiroux et Simons (2016 : 2), citant Allan, la définissent comme une « succession d'opérations visant à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ; contrôler la progression de l'action vers le but ; assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction) ; confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but ». Le produit final est alors présenté dans une langue formellement correcte, quel que soit le mode de diffusion : un document remis à l'enseignant, un texte partagé entre pairs ou une publication élargie par des moyens physiques ou numériques, désormais courants dans le domaine éducatif.

Le développement des technologies numériques, notamment au service de la communication, a renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. C'est à l'école que l'élève va acquérir et développer les compétences d'écriture. Ainsi, l'école se doit « d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture » comme le souligne Dominique Bucheton, et notamment en y intégrant le numérique (Pedano, 2019 : 6).

Grâce aux progrès technologiques, mais aussi en conséquence directe de la pandémie de COVID-19 et du passage aux modalités d'enseignement virtuel comme mesure d'urgence pour garantir la continuité pédagogique à l'échelle mondiale, l'usage du numérique – qui se serait imposé tôt ou tard – s'est introduit de manière soudaine et généralisée dans les séances de cours. Cette situation imprévisible a transformé les pratiques d'enseignement en général, et celles liées à la compétence écrite en particulier, en intégrant des outils numériques qui ont diversifié les modalités de production écrite.

La réceptivité des enseignants a permis non seulement d'adopter une nouvelle modalité de production des écrits, mais aussi d'intégrer des

tâches d'écriture vers une finalité moins scolaire que son évaluation telle que la publication d'écrits informatifs, narratifs, incitatifs, argumentatifs... sur le site/dans le journal de l'école, sur un blog ou sur une page Facebook. Cette démarche fournirait sans doute davantage de sens à l'acte d'écriture qu'une tâche de simulation, typique de l'approche communicative [Puren, 2006, 2014], et rendrait peut-être les *feedbacks* correctifs plus significatifs (Noiroux & Simons, 2016 : 11).

L'intégration du numérique et la mise en place de tâches authentiques favorisent ainsi l'appropriation progressive de la posture d'auteur par les étudiants. Comme le rappelle Benamar (2020), écrire revient à concevoir un texte en fonction d'un destinataire. L'apprenant doit alors développer la conscience de son rôle de scripteur, relire son texte, le corriger et en améliorer la clarté, la cohérence et la cohésion. Ce processus transforme l'étudiant : d'un récepteur passif, il devient auteur responsable de son texte et de son style, capable d'exprimer ses idées de manière autonome et structurée. Pour y arriver, l'étudiant devient cet auteur qui après une première rédaction, relit son texte et le corrige si nécessaire. Il s'agit de promouvoir l'autonomie de chaque apprenant et sa capacité à en devenir responsable.

Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage (Cuq, 2003 : 31).

L'autonomie est en effet centrale. Elle implique la capacité de définir des objectifs, de choisir une méthodologie, de gérer son apprentissage et d'évaluer ses acquis (Cuq, 2003). Dans un dispositif d'écriture où l'apprenant est placé en situation d'auteur, il doit mobiliser ses savoirs, développer des savoir-faire et recourir à sa créativité.

Álvarez (2021 : 3), citant Lubart, explique que la créativité « concerne une aptitude orientée vers un objectif ». Pour l'auteur, il s'agit de la manière dont l'étudiant s'organise pour réussir une activité ou un événement. La créativité devient ainsi un levier permettant aux apprenants d'explorer différentes façons de s'exprimer et de

communiquer. Comment encourager une approche créative dans leurs travaux ? La diversification des pratiques pédagogiques s'avère essentielle.

Cette diversification relève de l'innovation pédagogique. Averseng (2019 : 4) la définit comme « l'invention et la mise en œuvre d'une pratique, d'un processus, d'une structure ou d'une technique pédagogique nouvelle » visant à améliorer les apprentissages. Elle suppose de s'éloigner de l'enseignement traditionnel, d'adopter des stratégies nouvelles, notamment numériques, et de modifier en profondeur les pratiques sociales, organisationnelles et institutionnelles. Si ce type d'innovation comporte une part d'incertitude – car une nouvelle pratique demande un effort supplémentaire en termes de planification, suivi et évaluation, mais l'objectif recherché pourrait ne pas être atteint –, il ouvre la voie à des apprentissages plus interactifs et motivants.

Dans ce cadre, l'enseignant doit faire preuve d'ingéniosité. Le travail en équipe devient indispensable pour réussir un projet pédagogique, et le professeur doit intégrer les étudiants dans cette dynamique. Il peut s'appuyer sur les concepts de travail collaboratif et de motivation, cette dernière favorisant l'engagement des apprenants. Comme le soulignent Allaire *et al.* (2013 : 13), « des conséquences positives découlent (...) notamment une image positive de soi (concept de soi), une persévérance accrue et une performance supérieure dans une activité donnée ». Le travail collaboratif, quant à lui, permet aux étudiants de s'approprier leur rôle dans un projet tel que celui de la création d'un magazine original, où chacun est à la fois auteur et éditeur.

L'écriture en collaboration est une excellente activité si on veut encourager la discussion sur la forme. Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires pour se mettre d'accord sur le choix de celles à intégrer au texte à produire (Myers, 2004 : 105).

Les apports des différents membres de l'équipe enrichissent les compositions individuelles. Le regard des autres permet non seulement de concevoir un produit plus élaboré, mais de prendre conscience de ses propres opportunités d'amélioration. L'exercice favorise chez l'apprenant la prise de ses responsabilités tant pour sa propre expression que pour le résultat final de son équipe. En résumé, il commence à assumer son rôle d'auteur d'une part, et de l'autre, son rôle comme membre d'un conseil éditorial ou de rédaction.

Delbrassine (2018 : 131) souligne que pour développer les compétences des apprenants en matière de correction de texte ou « édition », il faut commencer par un diagnostic individuel des erreurs les plus fréquentes. Chaque étudiant classe ses fautes à partir de travaux antérieurs et peut cibler un type d'erreur à la fois (par exemple, les accents ou les tournures). Une fois les faiblesses identifiées, on passe à la co-révision, renforcée par l'écriture numérique, qui permet à un pair d'apporter un regard neuf et

un *feedback* plus objectif. Cela améliore la qualité des révisions, tant sur le plan qualitatif que quantitatif. En ce sens, l'écriture devient un processus partagé, où l'identification, la décision et la mise en œuvre des corrections sont réparties entre les apprenants.

Le numérique facilite cette collaboration grâce à une meilleure lisibilité et une circulation plus fluide des textes. Les documents numériques, uniformes en typographie, évitent les problèmes d'interprétation liés à l'écriture manuscrite. De plus, les participants peuvent accéder à un même document depuis différents dispositifs, de manière synchrone ou asynchrone.

Il s'agit donc de trouver des moyens efficaces pour que les apprenants développent leurs compétences rédactionnelles. D'autres auteurs (Allaire *et al.*, 2013 ; Coubard & Gamory, 2003 ; Myers, 2004 ; Virieux, 2015), s'accordent à dire que l'appropriation des savoir-faire en langue seconde repose sur la combinaison de connaissances linguistiques précises et d'une compréhension des processus d'internalisation. Apprendre à écrire, comme apprendre à lire, est une tâche linguistiquement et cognitivement complexe, essentielle non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour l'émancipation sociale. Bien qu'elle soit mobilisée dans toutes les disciplines, son apprentissage se poursuit tout au long de la vie. Pourtant, cette compétence est souvent perçue comme l'une des plus exigeantes. Les enseignants s'interrogent sur les démarches les plus efficaces pour faire progresser les apprenants tout en maintenant leur motivation. Cela passe par des tâches authentiques, un destinataire réel, des retours constructifs ciblés, l'usage des TIC et des interventions pédagogiques pertinentes — autant d'éléments pris en compte dans le projet présenté dans cet article.

D'autres chercheurs ont mené des activités d'innovation pédagogique poursuivant les mêmes objectifs. Comme exposé précédemment, les pratiques d'écriture varient, évoluent et deviennent un objet d'étude à part entière. Parmi les exemples analysés, les travaux de Coubard et Gamory (2003) et Ziouani (2019) mettent en lumière les difficultés persistantes rencontrées par les apprenants de FLE, indépendamment de leur niveau scolaire : maîtrise insuffisante des structures textuelles, cohérence argumentative fragile, problèmes linguistiques (orthographe, grammaire), pauvreté lexicale et incompréhension des attentes culturelles liées à l'écrit académique.

Ces auteurs ont identifié que les représentations et habitudes d'écriture issues de la culture scolaire des apprenants influencent leur performance, notamment en matière de structure, de gestion des idées et de créativité.

En ce qui concerne le rôle des outils numériques, les travaux d'Allaire *et al.* (2013), Azimi-Meibodi et Mohammadpour (2021) et Delbrassine (2018) montrent que l'inclusion des TICE favorise la motivation, l'autonomie et l'interactivité grâce au travail collaboratif dans des applications d'écriture partagée. Le numérique permet également une révision continue des textes et encourage la réécriture. Allaire *et al.* (2013 : 7-8) ont révélé que les apprenants adoptent différentes stratégies cognitives (planification, révision, rédaction linéaire), mais leur maîtrise est inégale. L'évaluation reste un

levier de motivation important, car les étudiants écrivent mieux lorsque la tâche est valorisée.

Enfin, les études de Bailly et Lemoine (2020) et de Ziouani (2019) soulignent l'importance d'un accompagnement pédagogique structuré pour enseigner l'écriture académique. Elles plaident pour un dépassement de l'enseignement prescriptif et la mise en place de dispositifs favorisant la relecture, la planification et l'amélioration continue des textes. Dans ce nouveau contexte, la posture de l'enseignant évolue vers celle de facilitateur.

Tous ces travaux convergent vers la nécessité de repenser l'enseignement de l'écrit en FLE, en tenant compte de la diversité culturelle et linguistique des apprenants. Un accompagnement pédagogique graduel, l'intégration d'outils numériques motivants et adaptés, et la mise en place de dispositifs favorisant l'autonomie, la réécriture et la réflexion sur le processus scriptural sont essentiels. En conclusion, les études mettent en lumière l'importance d'une approche systémique et humaniste, où l'apprenant est placé au cœur de son apprentissage, ses acquis valorisés, et ses compétences renforcées pour répondre aux exigences de l'écrit en contexte francophone.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative fondée sur l'apprentissage par projet et articulée autour de corrections individuelles et co-évaluations. L'objectif est de documenter la mise en œuvre d'une pratique pédagogique innovante dans un cours d'expression écrite destiné à des étudiants universitaires non francophones, et d'analyser ensuite les perceptions des participants quant à l'expérience vécue.

Le dispositif, intégré à l'évaluation sommative du cours, repose sur une double dynamique : autonomie individuelle et collaboration d'équipe, complétée par des révisions successives guidées par l'enseignant. L'ensemble des productions aboutissait à la création d'un magazine numérique par équipes. L'enseignant accompagne le processus en fournissant des consignes, des rétroactions et une évaluation continue par ses observations du processus et de la performance des étudiants au long du semestre. Un questionnaire administré en fin de cours recueille les perceptions des participants. Les réponses permettent d'analyser de manière descriptive et statistique leur expérience de la démarche.

L'étude repose sur un échantillon non probabiliste par convenance, étant donné que les étudiants ont participé sur la base du volontariat après avoir signé un consentement éclairé. L'échantillon est composé de 5 hommes et 10 femmes âgés de 19 à 24 ans : 9 étudiants inscrits en licence de Français et 6 en licence d'Enseignement du français langue étrangère. Tous suivaient ce cours pour la première fois après une année et demie d'apprentissage du français, leur permettant de communiquer à l'oral et à l'écrit et de maîtriser la rédaction de paragraphes argumentatifs. Leur niveau correspond approximativement à un niveau A2 du CECRL. L'étude s'appuie sur les

expériences vécues dans le cadre du cours *Expression écrite en français II* et s'est déroulé durant le second semestre 2024. Bien que l'échantillon soit réduit, il comprend l'intégralité du groupe inscrit dans le cours et reflète une expérience pédagogique ciblée, sans visée de généralisation à d'autres contextes d'enseignement de l'expression écrite.

Les étudiants ont été guidés dans la rédaction de textes argumentatifs courts et une initiation à l'écriture créative, dans le but de développer une posture d'auteur. Les productions, élaborées en plusieurs versions, étaient améliorées grâce aux retours de l'enseignant et aux observations entre pairs et ont été publiées d'un magazine numérique sur des plateformes de blogs.

Les étudiants ont travaillé en équipes de trois, formant un « conseil éditorial » chargé de la rédaction, de la révision et de la conception graphique du magazine (choix des couleurs, illustrations, structure, ligne éditoriale). Pendant le semestre, l'enseignant a guidé le processus d'écriture des textes traitant les sujets du cours : « les vacances », « la vie culturelle » et « les transports ». Le processus d'écriture s'est déroulé en plusieurs étapes détaillées dans la section suivante.

2.1. Étapes de mise en œuvre du projet

2.1.1. Élaboration du plan d'argumentation

Deux séances ont été consacrées à l'explication des caractéristiques attendues et à la réalisation, par chaque équipe, d'une première esquisse de plan pour guider la rédaction de trois articles (un par thématique et par étudiant). Les plans ont été corrigés par l'enseignant, qui a proposé des ajustements si nécessaire.

2.1.2. Rédaction progressive des textes

La rédaction des articles s'est déroulée par étapes : introduction, développement et conclusion. Chaque étape était expliquée en classe, suivie d'exercices pratiques, puis d'une rédaction individuelle en séance, sans recours à des outils numériques de correction de texte ni d'orthographe. Les textes étaient remis à l'enseignant pour correction et *feedback*, avant d'être retravaillés par les étudiants et validés par leurs équipes éditoriales. Ce processus a permis d'assurer la progression et la cohérence des articles jusqu'à leur version finale. Les textes ont été écrits dans la salle de classe pendant les séances didactiques, sur papier, avec le seul soutien des dictionnaires et de la théorie du cours. Une fois les observations des pairs et de l'enseignant reçues et intégrées, l'équipe transférait le texte corrigé sur la plateforme de blog de son choix.

2.1.3. Conception et diffusion du magazine

Les équipes ont conçu la ligne éditoriale (orientation thématique, ton des articles), le design graphique (structure, couleurs, illustrations) et ont présenté leur revue lors d'une séance de lancement collectif dans laquelle chaque équipe a expliqué au reste de la classe ses décisions éditoriales. Le reste du groupe a ensuite formulé des impressions et suggestions, favorisant motivation et cohésion.

2.1.4. Évaluation de l'expérience

En fin de semestre, un questionnaire anonyme a recueilli les perceptions des étudiants. L'instrument comportait quatre questions fermées (4 et 6 énoncés chacune) évaluées sur une échelle de Likert à 5 points (1 = « tout à fait en désaccord » ; 5 = « tout à fait d'accord »), portant sur leur rôle, leur motivation et leur satisfaction, ainsi que sur l'accompagnement de l'enseignant. Une question ouverte permettait en outre d'exprimer des impressions personnelles. Le temps de réponse estimé était de 5 à 10 minutes. Les résultats ont ensuite été synthétisés sous forme de tableaux, présentés dans la section suivante.

3. Résultats

Les résultats de l'expérience sont organisés en trois volets. Le premier présente les productions finales des étudiants, matérialisées sous la forme de magazines numériques, qui constituent le produit direct de la stratégie pédagogique mise en œuvre. Le second regroupe les observations formulées par l'enseignante-chercheuse. Enfin, le troisième rend compte des réponses fournies par les participants au questionnaire anonyme.

3.1. Les magazines publiés par les Conseils de rédaction

Comme décrit dans la méthodologie, les étudiants ont joué un double rôle, à la fois comme auteurs et comme membres d'un conseil de rédaction chargé de sélectionner les textes destinés à la publication. Cinq magazines numériques ont ainsi été créés et présentés au groupe :

- a. *Nous et les étoiles. Magazine science-fiction*
<https://heyzine.com/flip-book/f66c5418ba.html>
- b. *Conscience Éco.*
<https://francaisecoloucr.blogspot.com/?m=1>
- c. *Les oubliés d'aujourd'hui. Blog d'opinions*
<https://carrilloandrea272.wixsite.com/my-site-2>
- d. *Des réflexions contemporaines. Magazine pour les jeunes*
<https://www.canva.com/design/DAGTOYDxGZU/KWKzNEw-TITk8QSzW50EDOg/edit>
- e. *Dans les coulisses costariciennes. Culture et identité costariciennes*
<https://costaricains.blogspot.com/>

Chaque article a été signé du nom de son auteur, ce qui a favorisé une véritable posture d'écrivain. Les choix éditoriaux révèlent par ailleurs les centres d'intérêt propres à chaque équipe, tant au niveau thématique que graphique.

3.2. Évaluation de la part de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant a évolué de la transmission de savoirs vers l'accompagnement d'un processus d'appropriation. Le suivi par étapes a permis de documenter la progression de chaque étudiant dans la production écrite notable dans la maîtrise de

la langue et dans la structuration des textes. Cette progression se reflète dans les notes attribuées aux trois étapes de l'évaluation sommative (introduction, développement, conclusion), sur la base d'une grille commune. Les qualifications obtenues (à valeur sur 10 et correspondant à des étapes évaluées toutes les trois semaines) peuvent être observées dans le tableau suivant :

	RÉDACTION DE L'INTRODUCTION	RÉDACTION DU DÉVELOPPEMENT	RÉDACTION DE LA CONCLUSION
Étudiant 1	3.0	4.8	7.6
Étudiant 2	8.25	7.8	9.4
Étudiant 3	8.25	9.4	9.2
Étudiant 4	7.13	9.2	9.4
Étudiant 5	5.38	7.6	7.0
Étudiant 6	6.25	7.4	10
Étudiant 7	9.13	9.8	10
Étudiant 8	7.13	7.6	9.2
Étudiant 9	6.75	9.8	9.2
Étudiant 10	7.0	8.4	9.0
Étudiant 11	9.0	8.8	9.4
Étudiant 12	5.38	6.4	8.4
Étudiant 13	9.38	9.0	9.6
Étudiant 14	0.0	7.6	8.2
Étudiant 15	8.25	9.8	10
Moyenne groupale	6.69	8.23	9.04

Tableau 1. Qualifications obtenues dans les trois étapes évaluées du procès

Le tableau 1 met en évidence une amélioration générale des notes tout au long du processus, confirmée par la moyenne du groupe. La moyenne du groupe passe de 6,69 pour l'introduction à 8,23 pour le développement ; puis à 9,04 pour la conclusion. Ceci témoigne d'un affinement des compétences rédactionnelles au fil des révisions successives.

Certains étudiants (1, 4, 5, 6, 9, 10 et 12) ont présenté une progression particulièrement significative. Certes, une seule expérience de ce type ne peut pas assurer l'amélioration de la compétence de production écrite pour la généralité d'apprenants dans tous les contextes ; cependant, ces résultats corroborent les observations de l'enseignant, qui a constaté une implication croissante des étudiants, une meilleure maîtrise de la langue, un renforcement des techniques argumentatives et un accroissement de la confiance en soi. Objectivement, pour tirer des conclusions plus généralisantes les éléments performatifs devraient être évalués autrement (par exemple, en documentant le progrès par un groupe contrôle) pour mesurer si l'expérience a eu un effet direct sur l'amélioration de la compétence ; mais, le fait d'avoir une bonne disposition dans le processus semble avoir facilité que les étudiants s'exercent bien dans leurs productions écrites.

Bien que le travail de correction ait représenté une charge supplémentaire pour l'enseignant (chaque étudiant produisant trois textes complets par étapes), les bénéfices pédagogiques observés rejoignent les conclusions d'Averseng (2019), qui souligne l'intérêt de démarches innovantes favorisant la responsabilisation et la collaboration des apprenants pour varier les conceptions, les pratiques sociales et les relations entre les personnes participantes. En somme, les étudiants se voient favorisés s'ils se trouvent dans l'opportunité de travailler la production continuellement et de recevoir des observations pertinentes, ayant par conséquent un intérêt pour s'engager dans le processus qui leur permet de percevoir leur propre progression.

3.3. Perceptions des étudiants

Les étudiants ont été interrogés sur leur expérience, leur performance, le rôle de l'enseignant et leur motivation. La grande majorité a jugé les étapes cohérentes et utiles pour la correction des erreurs (Tableau 2). Quatorze étudiants sur quinze ont attribué la note maximale à la cohérence et à l'efficacité du suivi.

CONCEPT	DEGRÉ D'ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ				
	5	4	3	2	1
Le suivi pour la rédaction des étapes a été cohérent	14	1	0	0	0
Le suivi pour la rédaction des étapes a été facile	7	4	4	0	0
Le suivi pour la rédaction des étapes permettrait de corriger ses fautes	14	1	0	0	0
Le suivi pour la rédaction des étapes avait le rythme nécessaire pour bien acquérir les connaissances	10	5	0	0	0

Tableau 2. Degré d'accord avec les énoncés proposés concernant le procès suivi. N=15

La définition des étapes ne peut pas être arbitraire : tel que théorisé par Allaire *et al.* et (2013), Benamar (2020), Pedano (2019) et Ziouani (2019), il est nécessaire de respecter le processus de conception d'idées, planification, rédaction et révision avant de passer au partage et à la diffusion du texte pour que l'apprenant puisse suivre un chemin clair et cohérent pour lui.

En revanche, la facilité perçue du processus a suscité davantage de nuances : seuls 7 participants l'ont jugée « très facile », tandis que 8 l'ont évaluée comme moyennement accessible. Ces résultats suggèrent l'existence d'une difficulté accrue dans la réalisation de la tâche. Si celle-ci est la perception à partir d'un processus ordonné par étapes successives, l'absence de cette planification pourrait placer les étudiants dans une position telle qu'ils arrivent à considérer le défi comme insurmontable.

Or, dans tout travail de production les consignes ne sont pas utiles si les acteurs ne s'y impliquent pas entièrement. L'enseignant est une figure d'accompagnement, mais comme Cuq (2003) le signale dans sa définition d'autonomie, c'est l'apprenant qui doit savoir gérer son apprentissage et évaluer ses acquis. Dans ce sens, il est possible d'observer que les étudiants ont largement reconnu leur propre responsabilité dans l'apprentissage, l'identification de leurs faiblesses et la correction consciente de leurs

textes (Tableau 3). Tous ont déclaré avoir compris leurs lacunes, et 14 sur 15 ont affirmé avoir travaillé activement à leur correction.

CONCEPT	NIVEAU DE PERCEPTION DE PERFORMANCE				
	5	4	3	2	1
J'ai été responsable de mon apprentissage	14	1	0	0	0
J'ai compris mes faiblesses de composition dans les textes soumis à révision	15	0	0	0	0
J'ai travaillé à la correction de mes fautes consciemment	14	1	0	0	0
J'ai perçu une amélioration dans mes compositions au long du semestre	13	1	1	0	0
Au début, j'avais confiance dans mes capacités à accomplir la tâche	8	5	1	1	0
À la fin, j'ai confiance dans mes capacités de rédiger un blog basique	14	1	0	0	0

Tableau 3. Perception par rapport au niveau de performance personnelle. N=15

De plus, les apprenants ont jugé avec la même ponctuation maximale la perception de leur amélioration dans la composition et la confiance acquise dans leurs capacités à être des auteurs de blog une fois la tâche accomplie. Cependant, seulement 8 personnes ont reconnu avoir pleinement eu confiance en elles-mêmes dès le début, tandis que les autres personnes étaient moins confiantes.

Ces réponses mettent en lumière des éléments importants, comme l'acceptation de son propre rôle dans le processus d'apprentissage. L'importance de cette attitude a été mise en relief dans le travail d>Allaire *et al.* (2013) ; et leur a permis de faire une autocorrection consciente, modifiant à la fin leur confiance dans la capacité à rédiger un blog. L'expérience semble donc avoir renforcé leur sentiment de compétence.

Après l'autoévaluation de leur performance, il était question de consulter leurs impressions par rapport au rôle de l'enseignant et les réponses témoignent d'une satisfaction unanime à l'égard du rôle de l'enseignant (Tableau 4). Tous les étudiants ont jugé ses corrections claires et pertinentes, et ont affirmé que ses observations les avaient aidés à améliorer leurs compositions.

CONCEPT	QUALIFICATION DONNÉE				
	5	4	3	2	1
L'enseignant a donné des consignes claires tout au long du projet	14	1	0	0	0
L'enseignant a montré de l'intérêt pour accompagner les étudiants	15	0	0	0	0
Les révisions/corrections de l'enseignant étaient claires et pertinentes	15	0	0	0	0
Les observations de l'enseignant dans les textes m'ont aidé à améliorer mes compositions	15	0	0	0	0

Tableau 4. Qualification du rôle de l'enseignant. N=15

Dans le tableau 4, on distingue une satisfaction totale avec le travail d'accompagnement pendant l'expérience : pratiquement tous les étudiants ont qualifié avec la ponctuation la plus élevée la capacité de l'enseignant de mener le processus avec clarté, un intérêt marqué de sa part et une rétraction utile et pertinente pour les apprenants. Ce résultat confirme l'importance de l'accompagnement pédagogique dans la réussite de ce type d'expérience (Bailly & Lemoine, 2020 ; Ziouani, 2019).

3.4. Motivation et satisfaction

Pour finir, les étudiants ont exprimé le degré de motivation obtenue par leur participation dans ce projet. D'après les résultats, la motivation suscitée par le projet apparaît très élevée (Tableau 5). Tous les étudiants se sont déclarés satisfaits de la diversification des pratiques d'écriture et ont recommandé de reconduire la stratégie dans le futur. Cet élément a été valorisé dans les travaux d>Allaire *et al.* (2013), Azimi-Meibodi et Mohammadpour (2021), Bénamar (2020) et Delbrassine (2018) par les conséquences positives tout au long du projet et lors de sa conclusion.

CONCEPT	NIVEAU DE MOTIVATION PERÇUE				
	5	4	3	2	1
La diversification dans la pratique d'écriture de ce semestre a été satisfaisante	15	0	0	0	0
J'ai aimé envisager les compositions dans mon rôle d'auteur	13	1	1	0	0
J'ai été mieux motivé.e. à faire partie du procès	14	1	0	0	0
Mon rôle comme membre d'un Conseil éditorial a été satisfaisant	14	1	0	0	0
Je conseillerais de continuer à utiliser cette stratégie dans le cours dans le futur	15	0	0	0	0

Tableau 5. Perception de la motivation une fois fini le procès. N=15

Ces résultats indiquent que les étudiants ont ressenti une satisfaction totale avec cette approche, innovatrice pour eux, dans le cours d'expression écrite. Les commentaires libres recueillis à la fin du questionnaire renforcent cette impression. Les étudiants évoquent une expérience « agréable », « enrichissante », « créative », voire « amusante », malgré la difficulté initiale de la tâche. Ces témoignages soulignent non seulement la satisfaction des apprenants, mais aussi le potentiel motivateur de la démarche pour l'enseignant. Parmi les commentaires, il est possible d'identifier des opinions telles que : « C'était une expérience très agréable et qui va m'aider dans mon avenir », « C'était une expérience géniale, parce que ce travail nous invite être créatifs pour le reste de la vie », « J'aimais beaucoup la partie de la revue, écrire a été un peu difficile à faire mais j'ai beaucoup appris » et « C'était une expérience amusante et jolie, alors je veux que les autres étudiants l'essaient ». Une dernière personne a résumé le travail de la manière suivante : « Je suis très contente d'avoir eu l'expérience de rédiger plusieurs textes en français avec différentes thématiques. Ce travail a été difficile mais

très enrichissant ». Évidemment, ce genre de commentaires non seulement démontrent la satisfaction des apprenants, mais fonctionnent aussi comme moteur de motivation pour les enseignants qui peuvent trouver une validation à leurs efforts.

4. Conclusions

Au terme d'un semestre de travail fondé sur des activités favorisant à la fois l'autonomie et la collaboration entre pairs, et aboutissant à la diffusion de magazines numériques d'actualité, plusieurs constats peuvent être dégagés.

L'expérience menée dans le cadre de ce projet d'écriture collaborative en FLE a permis de démontrer que l'intégration d'une posture d'auteur dans un dispositif pédagogique innovant peut favoriser l'autonomie, la motivation et la progression des étudiants dans la compétence écrite. En articulant les principes de l'apprentissage par projet, la co-évaluation entre pairs et l'accompagnement individualisé, le dispositif a offert aux apprenants un espace d'expression authentique, porteur de sens et adapté à leurs intérêts.

Les apprenants ont fait partie d'une pratique pédagogique innovatrice qui, selon leur jugement, pourrait devenir une pratique fixe dans le cours grâce aux bénéfices perçus.

Le processus par étapes a permis de faire un suivi du progrès dans l'expression écrite des étudiants, mis en évidence dans les qualifications obtenues tant dans les évaluations sommatives que dans l'observation continue de l'enseignant. Des améliorations dans la maîtrise de la langue et l'emploi de la technique d'argumentation sont apparentes, ainsi qu'une augmentation de confiance en soi des étudiants dans la production des textes.

Les résultats obtenus, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, montrent que les étudiants ont su s'approprier les différentes étapes du processus rédactionnel, en mobilisant leurs savoirs linguistiques et en développant une conscience accrue de leur rôle d'auteur. L'amélioration des performances, la satisfaction exprimée et la confiance acquise témoignent de l'efficacité du modèle proposé.

Au-delà des acquis linguistiques, cette démarche a permis de repositionner l'écriture comme un acte de communication réel, inscrit dans une finalité concrète et valorisante. Elle a également contribué à redéfinir le rôle de l'enseignant, désormais perçu comme un facilitateur du processus d'apprentissage, capable de guider sans imposer, de corriger sans décourager, et d'accompagner sans contraindre.

En somme, ce projet a été l'occasion pour les étudiants de s'investir dans une entreprise signifiante, construite à partir de leurs propres centres d'intérêt et leur offrant la possibilité de devenir, le temps d'un semestre, de véritables auteurs. Cette posture leur a permis d'améliorer leurs compétences en production écrite tout en développant des savoir-faire transférables et une motivation accrue, éléments déterminants tant pour leur parcours académique que pour leur avenir professionnel.

Cette expérience ne constitue bien sûr qu'une étude de cas circonscrite à un groupe d'apprenants et à un contexte particulier. Toutefois, elle confirme la pertinence des démarches qui articulent créativité, technologies numériques et écriture collaborative dans l'enseignement du FLE et invite à repenser les pratiques d'enseignement, en intégrant des dispositifs qui favorisent l'engagement actif des étudiants, la réflexion sur le processus scriptural et la valorisation de leur identité d'auteur. De futures recherches pourraient élargir ce dispositif à d'autres niveaux, à d'autres compétences langagières ou encore à des contextes institutionnels variés, afin d'examiner plus en profondeur son potentiel transférable et ses effets à long terme sur la formation des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAIRE, Stéphane ; Pascale THÉRIAL ; Vincent GAGNON & Laura NORMANDEAU (2013) : *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue*. Saguenay, Université du Québec à Chicoutimi. URL : <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2450>
- ÁLVAREZ, Estela (2021) : « L'écriture créative comme moyen pour stimuler la production écrite en FLE ». *Letras*, 69,103-122. DOI : <https://doi.org/10.15359/rl.1-69.5>
- AVERSENG, Céline (2019) : « Innovation pédagogique et digitalisation : quels outils ? » *30^e congrès de l'AGRH*, Bordeaux, AGRH, 1-24. URL : <https://hal.science/hal-03128416>
- AZIMI-MEIBODI, Nazita & Tahereh MOHAMMADPOUR (2021) : « Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran ». *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16 : 32, 183-211. URL : https://www.revueplume.ir/article_131445.html
- BAILLY, Sophie & Véronique LEMOINE (2020) : « Littéracies universitaires : accompagnement et Autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2608>
- BENAMAR, Rabéa (2020) : « Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien ». *Multilinguales*, 12, 1-16. DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4331>
- COUBARD, Florence & Florence GAMORY (2003) : « Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 132 : 4, 457-482. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.132.0457>
- CUQ, Jean Pierre [éd.] (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International & Asdifle.
- DELBRASSINE, Daniel (2018) : « Outils numériques et didactique de l'écriture : travailler les textes sans fin ? ». *Le français aujourd'hui*, 203 : 4, 125-134. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0125>

- MYERS, Marie-J. (2004) : *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles, De Boeck Supérieur. URL : <https://shs.cairn.info/modalites-d-apprentissage-d-une-langue-seconde--9782801113189?lang=fr>
- NOIROUX, Kevin & Germain SIMONS (2016) : « La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13 : 3, 1-16. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/1302?lang=en>
- PEDANO, Laurine (2019) : « Comment mettre le numérique au service de la production d'écrits ? ». *Education*, 1-45. Mémoire de master, ESPE Paris - Sorbonne Université - École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Paris. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281496v1>
- VIRIEUX, Patrice (2015) : *Le numérique au service de l'apprentissage de l'écriture*. Lyon, DRANE. URL : https://drane.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/le_numerique_au_service_de_l_apprentissage_de_l_ecriture_-_virieux.pdf
- ZIOUANI, Fatima (2019) : « Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ? ». *Revue internationale Méthodal*, 3, 383-390. URL : <https://methodal.net/Pour-initier-les-etudiants-a-une-redaction-de-qualite-quelle-methodologie-246>