

Technopedagogical Making Workshop and Writing / Programming

[Atelier technopedagogique de making et d'écriture /programmation]

Najemeddin Soughati – Kaoutar El Hadi – Avazbakiyeva Flyura

DOI: 10.18355/XL.2025.18.01.12

Abstract

This article explores the impact of technopedagogical workshops, specifically the use of Scratch software, on the writing skill in French of Moroccan middle school students. Written production, while fundamental in the school curriculum, presents major challenges, especially regarding motivation and competency. The authors implemented writing and programming workshops to encourage active student participation in their written tasks. The article focuses on writing skill assessment. It highlights that the use of digital tools, such as Scratch, can enhance students' skills and involvement by fostering collaborative learning and promoting autonomy. The experiment revealed that students were more engaged both in-class and remotely, showing a significant increase in creativity and group work capacity. The writing project allowed students to improve their writing skills while developing better technological proficiency. The results demonstrate improvements in the quality of written productions. The authors conclude that integrating technology into writing education can have beneficial effects on students' engagement, motivation, and academic performance.

Key words: technopedagogy, writing skill, French, written production, Scratch, collaborative learning

Résumé

Cet article explore l'impact des ateliers technopédagogiques, en particulier l'utilisation du logiciel Scratch relativement à la compétence rédactionnelle en langue française, des élèves du cycle collégial marocain. La production écrite, bien que fondamentale dans le cursus scolaire, constitue des défis majeurs pour les élèves, notamment en termes de motivation et de compétence. Les auteurs ont mis en œuvre des ateliers d'écriture et de programmation pour stimuler la participation active des élèves dans leurs productions écrites. L'article se concentre sur l'évaluation de la compétence scripturale. Il souligne que l'utilisation des outils numériques, comme Scratch, peut améliorer la compétence de l'écrit en langue française, des élèves, en facilitant l'apprentissage collaboratif et en encourageant l'autonomie. L'expérimentation a démontré une augmentation significative de leur créativité et de leur capacité à travailler en groupe. Le projet d'écriture a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en rédaction tout en développant une meilleure maîtrise des outils technologiques. Les résultats révèlent une amélioration de la qualité des productions écrites. Les auteurs concluent que l'intégration de la technologie dans l'enseignement de l'écriture peut avoir des effets bénéfiques sur leurs performances scolaires.

Mots-clés : technopédagogie, compétence scripturale, production écrite, français, Scratch, apprentissage collaboratif

Introduction

La production écrite occupe une place prépondérante dans le cursus scolaire marocain, vu qu'elle permet non seulement d'évaluer les compétences linguistiques des élèves, mais aussi de développer leur esprit critique ainsi que leur créativité. Aussi, elle améliore la qualité de leur apprentissage qui constitue un objectif majeur

dans les textes officiels et favorise une certaine autonomie. Cela contribue à l'ultime objectif de former des citoyens capables de s'exprimer avec clarté et pertinence dans un monde en constante évolution.

Cependant, les rapports des tests nationaux et internationaux de l'évaluation des acquis des élèves marocains au cycle secondaire collégial à savoir PNEA, PISA, PIRLS ont révélé un déficit notoire au niveau de la compétence de la production écrite, une compétence indispensable dans de nombreux aspects de la vie personnelle et professionnelle. Selon le rapport du Programme National d'Evaluation des Acquis des élèves (PNEA, 2016), les élèves ont acquis 43% des connaissances prescrites alors qu'ils n'arrivent qu'à 13% seulement de réussite en production écrite. Le manque d'articulation entre les connaissances déclaratives et procédurales est la raison pour laquelle ces données incitent à réfléchir.

Durant nos pratiques de classe, nous avons constaté que certains élèves appréhendent la tâche scripturale et que nombreux sont ceux qui se trouvent bloqués devant une consigne ou un sujet de production écrite en français, même si certains ont les outils dont de leurs capacités. (Bourdeau, 1993) et (Viau, 1995) déclarent que « *les difficultés en français en situation d'écriture s'expliquent souvent par les fausses préconceptions que les élèves véhiculent depuis le primaire [...] à cause de ces préconceptions, les élèves sont plus souvent inhibés face à une situation d'écriture* »

Ceci nous a amenés à leur proposer des activités d'apprentissages techno pédagogiques ciblant des usages créatifs et innovants et s'inscrivant dans le cadre d'un projet de classe et ce afin d'améliorer leurs compétences à l'écrit. C'est un projet dont la compétence est de produire un genre littéraire, réparti en sous-objectifs accessibles. Nous avons choisi de combiner rédaction et programmation pour offrir aux élèves des occasions d'apprentissage pratique où ils explorent du matériel, des outils et des ressources pour créer des histoires qui leur sont personnellement significatives. Les élèves rédigent pour programmer et apprennent à programmer en programmant.

Les nouvelles approches de l'écriture sont centrées aussi bien sur les besoins que sur les difficultés des élèves et font place à la créativité, à l'autonomie et aux aspects collaboratifs dans l'activité d'écriture. De plus, elles motivent, par le biais de supports numériques et d'activités susceptibles de donner l'envie d'écrire et de susciter autant que possible l'intérêt des jeunes pour l'écriture (Vincent, 2002 ; Barré De-Miniac, 2002, 1996)¹.

Cadre théorique

1. La compétence scripturale

La compétence scripturale se définit comme étant « la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit ; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000 : 26).

La compétence scripturale est donc pluridimensionnelle dans la mesure où elle implique en plus des connaissances linguistiques (orthographe, syntaxe et lexique), des connaissances discursives (grammaire du texte), communicatives, cognitives et métacognitives (Cansigno et al., 2010).

Selon (Dabène 1991 :15), la compétence scripturale constitue un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations qui concernent la spécificité de l'ordre du scriptural et qui permettent l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire. Il en a déterminé trois types de savoirs en jeu dans la production d'un texte :

-les savoirs linguistiques,

¹ Cité dans Briquet-Duhazé, S., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2015)

-les savoirs sémiotiques : des signes écrits qui renvoient à la langue (la calligraphie, la typographie...)

-et les signes sociopragmatiques : les fonctions sociales de l'écrit, les paramètres de la situation de production...

A ce modèle initial, s'ajoutent les savoirs encyclopédiques (connaissances pour écrire sur un sujet), génériques (qui renvoient aux connaissances liées à l'écriture des genres discursifs) et textuels (ce sont les connaissances qui permettent d'assurer la progression textuelle) (Lord, 2009).

2. La didactique de l'écriture

La didactique de l'écrit est un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à l'activité scripturale : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte.

Esquissée dans les travaux du Conseil de l'Europe et approfondie par Christian Puren (2000, 2002, 2003, ...)², l'approche actionnelle émerge aujourd'hui dans le monde de la didactique des langues. Préconisée par le Conseil de l'Europe, l'approche actionnelle « *constitue plus un approfondissement qu'une rupture par rapport à l'approche précédente [approche communicative]...* » (Mangenot, 2008 : 5)³. Elle considère la langue comme un outil d'action sociale et l'usager et l'apprenant comme « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, 2000 : 15)

En lisant cette définition de la perspective actionnelle, introduite par le CECR pour les langues, on se rend compte qu'elle entraîne l'apparition des termes nouveaux : acteurs sociaux, actions en contexte social et usager. Pour Claire Bourguignon (2006), l'apparition de ce nouveau réseau sémantique est porteuse de sens. Elle recouvre une nouvelle réalité conceptuelle et amène, donc, à une nouvelle représentation soumise à cette réalité par les acteurs. Il s'agit d'une réalité complexe à laquelle se confronte l'enseignement/apprentissage des langues.

La perspective actionnelle est porteuse d'une révolution dans les pratiques des enseignants. Elle prétend ouvrir la salle de leurs classes à la société. Elle prépare les apprenants non seulement à communiquer avec les autres mais surtout à agir avec lui.

La perspective actionnelle reprend les concepts de l'approche communicative et ajoute l'idée de la « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale⁴. Elle marque le lien fort qui unit la tâche à l'action : « il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2000, p.15). Cette tâche doit être significative et liée à son/leur vécu.

La tâche et l'action entretiennent une relation de complémentarité. « Elle [la tâche] est comprise dans l'action. Elle en est aussi le vecteur puisqu'elle est à son service »⁵. Elle débouche à un produit ou un résultat déterminé. Elle peut se constituer de plusieurs sous-tâches.

² De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle From a task-based approach to a co-actional perspective Christian Puren

³ Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010) « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? » <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/495054/filename/Mangenot.pdf>

⁴ La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue1.pdf

⁵ La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue1.pdf

La conception d'une tâche d'écriture adaptée au contexte éducatif marocain et notamment à notre public doit tenir compte des difficultés de l'apprentissage de l'écriture, de la capacité des apprenants à savoir mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources (cognitives, stratégiques, verbales et non verbales), de la culture éducative, des conditions d'enseignement/ apprentissage des langues et du français en particulier, etc. Il faudrait donc prendre en considération de multiples facteurs dont le manque d'autonomie, l'apprentissage traditionnel des langues, les représentations négatives de l'écriture, etc.

3. Enseignement / apprentissage de l'écrit

Si la lecture et la compréhension de l'écrit constitue la clé de toute démarche d'apprentissage linguistique, la production écrite en est sans doute le couronnement. En effet, cette activité est présentée, au collège, sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots...), des savoir-faire (conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe ou un adjectif...), des savoir-être (exercer sa vigilance orthographique...) pour résoudre un problème lié à la vie courante : rédiger une lettre, un courriel, répondre à une invitation, remplir un formulaire, etc.

Dès lors, l'apprenant n'apprend pas à rédiger des textes dans l'unique but d'obtenir des notes lui permettant d'être admis dans un niveau scolaire supérieur, mais aussi pour acquérir la compétence de communication dont il se servira dans des situations de communication réelles de la vie quotidienne.

a. Enseignement de la production écrite

La question de l'enseignement de la production écrite est très importante et plus complexe, elle nécessite une représentation flexible des connaissances qui peuvent être facilement aménagées ou réaménagées pour satisfaire avec exigences de la situation. Une plume habile demeure une clé de réussite, l'expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire, durant la recherche d'emploi et dans nombreuses professions, mais comme elle nécessite plusieurs habiletés, cette forme de communication présente des difficultés dans l'enseignement.

Au début du cycle primaire, l'apprenant est d'abord sensibilisé à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises, de type « post-it » (ex. tu n'as pas trouvé ton père à la maison, quel message laisses-tu collé sur la porte ?).

Ensuite, l'apprenant doit progressivement passer de la phrase au texte, à la façon dont un texte écrit est structuré, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique.

Ainsi, dans le Livre Blanc et dans les Orientations Pédagogiques, on propose une reformulation cohérente des profils de sortie et d'entrée pour assurer et renforcer l'articulation escomptée entre les trois cycles scolaires.

En fait, à l'issue du primaire, l'apprenant (e) doit être capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, un énoncé ou un texte court en mobilisant des savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires et transversaux en relation avec le contexte socio-culturel local, régional, national et universel.

A la sortie du collège, l'élève peut mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires et transversaux pour comprendre et produire oralement et par écrit des textes/discours courts et simples (raconter un événement, une expérience et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée...) en relation avec son environnement, et avec l'esprit d'ouverture sur la culture francophone et universelle et ce, en respectant les règles usuelles et conversationnelles de la langue française.

En effet, l'expression écrite fait intervenir un groupe de compétences, d'ordre intellectuel comme la création d'idées et la planification, mais aussi de nature

mécanique comme l'agencement de mots sous forme de phrases et de paragraphes. Ces tâches mentales et mécaniques sont interdépendantes, et une difficulté à exécuter l'une d'elles peut compromettre tout le processus.

b. Apprentissage de l'écriture

L'écriture est considérée aujourd'hui comme une activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect des règles de la syntaxe, des normes de l'orthographe, mais également le respect des caractéristiques du genre d'écrit et de son enjeu.

Ecrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'une langue peut s'écrire mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue. De même que le déchiffrement d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux), ne suffit pas pour lire réellement un texte, il ne suffit pas de coder par des signes visuels des mots pour écrire réellement, il faut donner du sens à l'écrit qu'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (cela correspond aux compétences de haut niveau).

Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte.

L'apprentissage d'une langue est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles. L'apprenant qui rédige un texte en milieu scolaire, le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur possède toutes les connaissances que l'apprenant peut avoir dans le domaine concerné. L'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son professeur, ni d'évaluer ses connaissances, cela est dû au manque de motivation, et manque d'effort.

La complexité de l'activité scripturale émane du fait que de nombreux processus - cognitifs et métacognitifs - entrent en jeu quand un élève doit produire un texte écrit (Piolat, 2004). En effet, le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous-compétences : la planification, la rédaction, la réécriture et la révision (Groupe DIEPE, 1995).

Projet technopedagogique : atelier making d'écriture /programmation

C'est la compétence scripturale qui fera l'objet de cet article à travers un projet d'écriture et multimédia utilisant deux types de situations d'apprentissage : le présentiel et le distanciel. Le projet s'est articulé autour de deux séquences. La première a été consacrée au conte merveilleux et destinée aux élèves de la première année alors que la deuxième a abordé le genre théâtral : la saynète pour les élèves de la deuxième. Ceux-ci sont amenés à réaliser aussi bien des tâches collectives, en groupe classe, dans des ateliers de compréhension de textes que des tâches collaboratives dans des ateliers Making de rédaction/programmation.

La programmation a été réalisée sur SCRATCH, un logiciel de programmation conçu pour des utilisateurs ayant peu ou pas d'expérience en programmation. Il leur permet d'apprendre à programmer d'une manière ludique et facile. En plus, la programmation y est simple car il suffit de déplacer des blocs pour écrire son code.

Le langage Scratch est développé depuis 2003 par le laboratoire Lifelong Kindergarten (traduit par « A la maternelle toute la vie ! ») du Massachusetts Institute of Technology (MIT) dans la ville de Boston, aux Etats-Unis. Il a pour but d'apprendre à programmer, en particulier aux enfants, en créant d'intéressants projets

multimédias (des animations, des jeux, des dessins...). Chacun progresse dans son apprentissage à partir de ses essais et de ses erreurs.

Scratch utilise une interface graphique que le MIT a créée en s'appuyant sur de nombreux travaux de recherche en informatique éducative façonnée par les théories constructionnistes de l'apprentissage. Ces théories mettent en avant la programmation en tant que vecteur d'idées puissantes et intéressantes grâce à un apprentissage actif.

1. Contexte de la recherche

Nous qualifions notre population de recherche en milieu institutionnel. Il s'agit des élèves des première et deuxième années du collège Ahmed Belyamani de la direction provinciale de Salé au Maroc. L'expérimentation s'est déroulée durant les années scolaires 2020 /2021 pour la première année et en 2021/2022 pour la deuxième année. Notre échantillon est représenté par 33 élèves. Sur 33 élèves ayant répondu au questionnaire, 19 sont des filles et 14 sont des garçons, 24 ont suivi leurs études primaires à l'école publique, 6 viennent de l'école privée et 3 se sont inscrits au secteur privé puis ils ont changé d'école vers le public ou l'inverse. Deux élèves refont l'année.

2. Instrument de collecte de données

Pour évaluer leurs compétences scripturales, nous leur avons proposé des tests avant et après la formation.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons jugé essentiel de nous baser sur le test pour mesurer l'impact des activités techno ludiques sur le développement de la compétence scripturale des apprenants. Par ailleurs, la réalisation d'un pré-test qui permettrait de déterminer le degré d'acquisition de cette compétence était nécessaire.

Nous avons proposé un sujet consistant à rédiger un court récit où l'on raconte un événement. Cet outil nous a servi à cerner les compétences des élèves avant la réalisation du projet.

La consigne était accompagnée d'un tableau contenant les critères nécessaires pour réussir la production. Les élèves avaient une heure pour rédiger le texte demandé.

Le post-test a été administré de façon à vérifier le développement de la compétence scripturale des élèves après avoir participé à l'expérimentation du projet d'écriture et multimédia. Les élèves ont réalisé le post-test dans les mêmes conditions de passation du pré-test.

En vue de former un jugement sur les apprentissages réalisés par nos élèves, nous nous sommes servis d'une grille de correction. Celle-ci nous a été utile pour apercevoir le développement de leurs compétences en pré-test et post-test.

PRODUCTION ECRITE (10 points)	
Respect de la consigne: (se conformer à ce qui est demandé dans le sujet.)	2
Cohérence de la narration: (organisation et progression du récit produit.)	2,5
Description: (description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet ; expression des sentiments)	1,5
Correction de la langue; (grammaire, orthographe, vocabulaire approprié, conjugaison, ponctuation...)	4

Présentation des résultats

Pour cerner facilement la compétence de production écrite qui constitue à elle seule un ensemble complexe de compétences, nous avons jugé nécessaire d'évaluer chaque sous-compétence à part.

1. Compréhension de la consigne

Le premier critère à évaluer est celui du respect de la consigne. Une consigne est bien comprise et respectée indique que l'élève a respecté le critère de longueur minimale (nombre de mots attendus ou nombre de lignes), la situation proposée et le type du texte indiqué. Si la production ne correspond pas à la situation proposée, il s'agit d'un hors-sujet.

Parmi les 99 élèves qui ont passé le prétest, soit 2 classes de première et deuxième années, chacune de ces deux classes se compose de 33 élèves, seulement 6 élèves de la première ont bien compris et respecté la consigne, ce qui présente ainsi un pourcentage de 18%, 10 élèves ont compris une partie de la consigne et sur les 17 élèves qui restent, 10 productions sont hors sujet et 7 ont remis les feuilles vides.

A la fin de l'expérience, soit la semaine qui a suivi la clôture de l'atelier d'écriture, nous avons administré un post test consistant, pour la première année, à rédiger le début d'un conte et à imaginer la partie péripéties à un début du conte, à rédiger un dialogue théâtral pour la deuxième année. Les résultats sont plus convaincants et se présentent sur « les figures » comme suit : 87,87% des élèves inscrits en première année et 90,90% de ceux de la deuxième ont bien compris la consigne et le travail demandé, 12,12% (1ère) et 9,09% autres l'ont partiellement comprise.

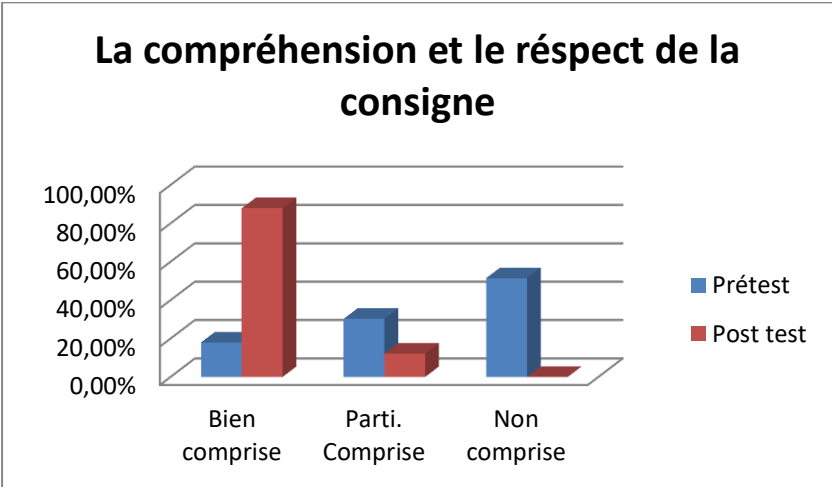


Figure 1 : Résultats comparatifs de la compréhension de la consigne pour les élèves de la 1^{ère} ASC

La compréhension et le respect de la consigne

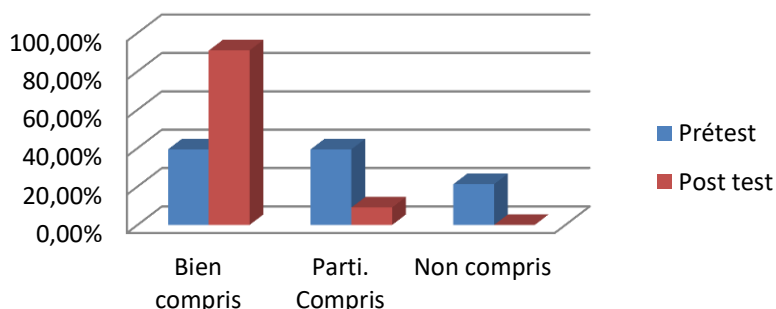


Figure 2 : résultats comparatifs de la compréhension de la consigne pour les élèves de la 2^{ème} ASC

2. Cohérence et cohésion

Selon Lundquist (1980), l'optique analytique conçoit le texte comme une unité du système de la langue, c'est une suite cohérente de phrases. Ainsi, la cohérence « ferait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part, l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part, il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non » (Lundquist, 1980). En parlant de cette conception de la cohérence comme constituante de la textualité, Maingueneau (1976 : 158) s'interroge ainsi : « la cohérence ne serait-elle pas pour le texte le concept équivalent de celui de 'grammaticalité' pour la phrase ? »

Un élève produirait alors un récit cohérent et cohésif dans le cas où il pourrait relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

La cohérence et la cohésion

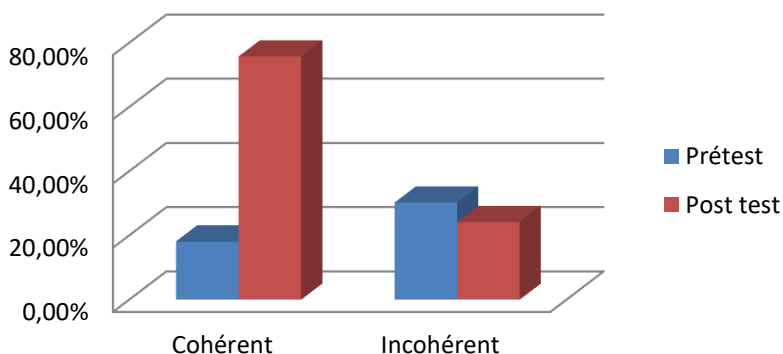


Figure 3 : Résultats comparatifs 1ère ASC

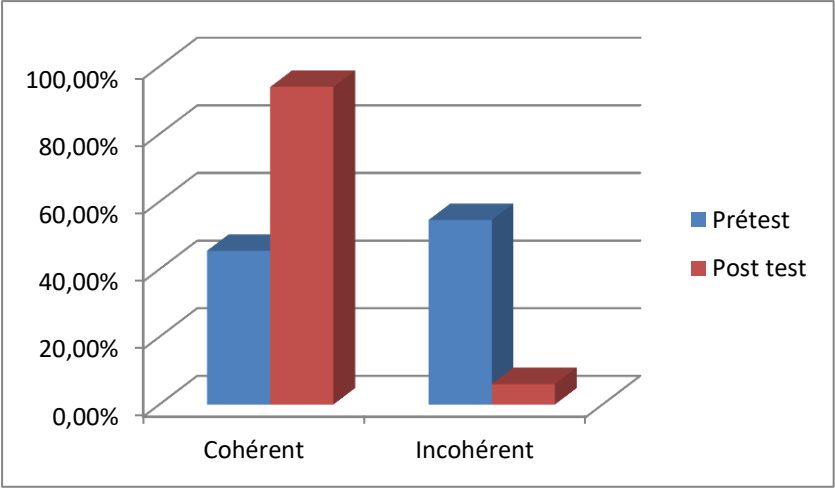


Figure 4 : Résultats comparatifs 2^{ème} ASC

3. La capacité à exprimer des faits

Les « figures 5 et 6 » affichent les résultats des élèves concernant la capacité à exprimer des faits. Au début, seulement 30,30% et 39, 39% des élèves des deux groupes échantillon de première et deuxième années ont pu décrire des faits, des événements ou des expériences. Les performances enregistrées lors du post test sont plus satisfaisantes.

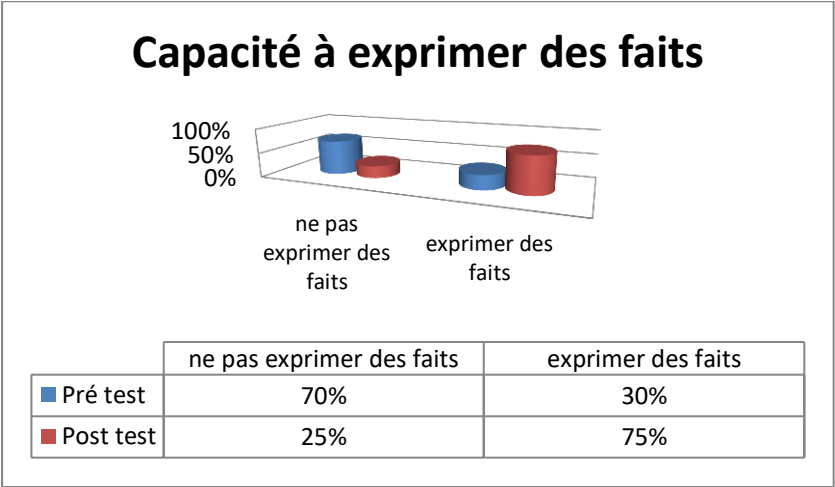


Figure 5 : Résultats comparatifs des performances des élèves de 1^{ère} ASC au niveau de la capacité à exprimer des faits

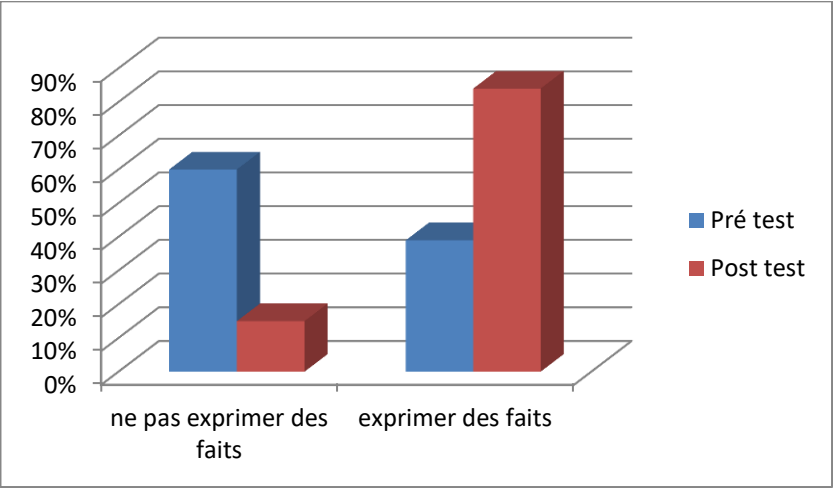


Figure 6 : Résultats comparatifs des performances des élèves de 2^{ème} ASC au niveau de la capacité à exprimer des faits

4. La correction de la langue

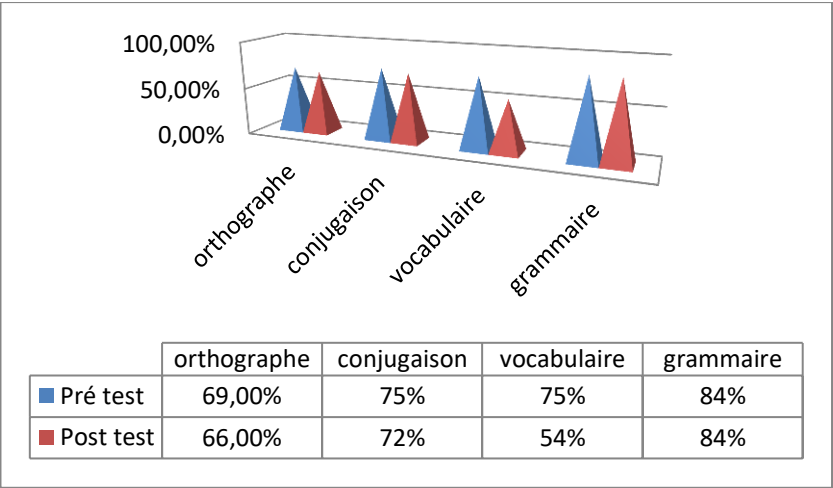


Figure 7 : Résultats comparatifs du critère « correction de la langue » pour les élèves de la 1^{ère}

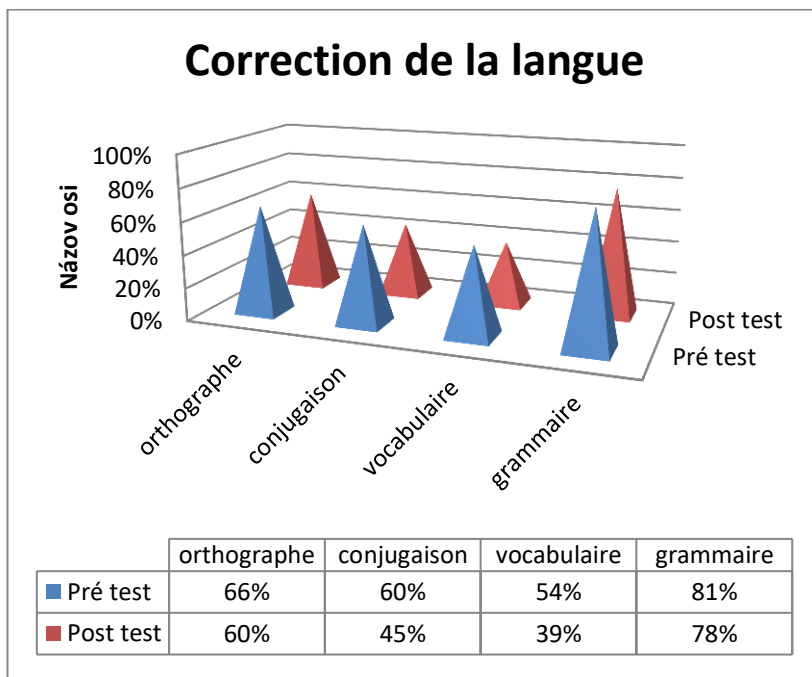


Figure 8 : résultats comparatifs du critère « correction de la langue » pour les élèves de la 2ème

Exposés sur les figures ci-dessus, les résultats des élèves au post test soulignent une amélioration peu remarquable par rapport au pré-test.

Analyse et interprétation des résultats

1. Compétences de compréhension de la consigne

Les figures (1) et (2) exposent les résultats comparatifs des élèves avant et après l'intégration des activités technocréatives. En effet, les apprenants ont pu développer leur compétence de compréhension de la consigne, après avoir passé des moments de rédaction et de programmation sur Scratch, dans le cadre des ateliers making et ayant bénéficiés des séances d'ateliers de compréhension de textes en présentiel.

Ainsi 87,87% des élèves inscrits en première année et 90,90% de ceux de la deuxième ont bien compris la consigne et le travail demandé, alors que les résultats enregistrés au cours du pré-test ne dépassaient pas 15% et 37%. Nous remarquons que dans les productions de la deuxième, les élèves ont réutilisé des mots et des expressions qui ont été déjà vus lors des séances du chantier pour introduire des didascalies servant à décrire les sentiments, les déplacements et les gestes des personnages. Ajoutons à cela le fait qu'il y a une grande quantité d'informations présentées avec aisance qui est procuré par les aides apportées par la consigne.

Pour réussir sa production, l'apprenant doit comprendre ce qui est demandé en lisant et explicitant la consigne et relevant ses mots clés. C'est pour cela le sujet d'une production écrite « devrait répondre à des critères afin d'orienter les apprenants et les aider à établir leur production facilement suivant le contenu et la consigne présents dans le sujet pour une production créatif ».

Comprendre et effectuer la tâche demandée par une consigne suppose de :

- être capable de lire seul une consigne visant à rédiger;
- connaître les outils linguistiques spécifiques aux consignes : système des temps (impératif, infinitif, futur), rôle des liens logiques, sens de la ponctuation ;
- être capable de reformuler la consigne ;
- identifier l'énonciation spécifique aux consignes, la structure de base et les informations essentielles (identification du verbe, de l'objet à traiter,) et les indicateurs d'étapes de la tâche (connecteurs) ;
- distinguer le lexique employé dans les consignes de rédaction selon sa fonction (exemple des verbes renvoyant à des conduites langagières : écrire, désigner, expliquer, imaginer, raconter... etc.) ;
- anticiper et expliciter l'action finale attendue ;
- réfléchir avant d'agir ;
- accepter la demande ;
- évaluer si la consigne a été exécutée.

Selon Meirieu (1993), la notion de consigne renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire. Elle est un type de discours d'incitation à l'action qui engage une réflexion didactique sur son propre objet (Zakhartchouk : 1999)⁶. Donc, la consigne devrait comporter des informations permettant à l'élève de se présenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir et de tenir en compte les conditions de réalisation. Face à cette importance, l'enseignant est censé consacrer du temps pour sa formulation et l'apprenant pour sa lecture et sa compréhension. L'enseignant doit considérer la consigne comme un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage, de le guider pour le faire progresser, de stimuler son attention et de l'impliquer.

2. La cohérence et la cohésion dans le récit

Les résultats du pré-test indiqués sur la figure (3) traduisent les difficultés que les apprenants éprouvent à construire des phrases correctes. Ils ne peuvent pas réussir à écrire un texte cohésif. Pour certains élèves, les textes produits sont en général cohésifs mais ils manquent un enchaînement entre les phrases ou le développement des idées. En effet, pour que les apprenants parviennent à produire des textes cohérents et bien enchaînés, ils devaient structurer leurs idées et trouver les mots pour les relier. Cette structuration suppose de bien expliciter et comprendre la consigne pour pouvoir trouver des idées et les trier par la suite. L'élève met en texte les idées sélectionnées en s'outillant des connecteurs logiques et de différents mots de liaison. Dans ce sillage, l'enseignant doit habituer ses élèves à expliciter et reformuler la consigne de manière autonome, et accorder une attention particulière à la lecture, la clé de l'écriture. En fait, affronter des textes et observer la cadence et le style des auteurs influencent inévitablement la manière d'écrire de l'apprenant. De plus, plus il lit, plus il découvre de nouveaux mots et de nouvelles tournures qu'il peut employer dans ses productions.

Les textes produits par les élèves lors du prétest n'étaient pas bien cohérents, et cela est dû à un problème linguistique et un autre pédagogique. En ce qui concerne le premier, beaucoup d'élèves apprennent des règles grammaticales et reconnaissent des outils langagiers, mais ils ne savent pas quand et dans quel contexte il faut les employer et s'en servir. Ils manquent de pratique, ils peuvent construire des phrases isolées correctes, pourtant ils ne peuvent pas rédiger un texte cohérent. Quant au second problème, c'est le manque de la connaissance pédagogique qui « est la technique de bien gérer la structure et la forme du texte » (Alkhatib, 2012 : 62). C'est une technique que l'on apprend en pratiquant la rédaction.

⁶ Cité dans eduscol.education.fr/ressources-2016, consulté le 20/04/2022.

Il est primordial alors que l'enseignant donne de l'importance, lors de la correction, à la totalité du texte et non seulement à la correction au niveau de la phrase. Il est censé faire des remarques claires et détaillées sur la formation textuelle: la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel) ; la progression (utilisation des connecteurs, des marqueurs de texte, des types de progression thématique) ; la relation (prise en considération de la situation de communication : aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte) ; la non-contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé), ...etc. Et ce afin d'aider l'apprenant à bien maîtriser la rédaction cohérente.

Revenons à présent aux résultats du test, inviter les élèves à lire, écouter ou voir un support ressource (l'input), leur a permis de s'équiper d'outils langagiers et de connaissances pour affronter la consigne d'écriture, et alors d'appréhender le test sans difficultés. 31 élèves de ceux évalués ont réussi à rédiger un texte cohésif (figure 4).

3. La capacité à exprimer des faits

L'étude des résultats des figures (5) et (6) en capacité à exprimer des faits montre que lors du pré-test, seulement 10 élèves du groupe échantillon en 1ère et 12 en 2ème, ont pu relater des faits. Des chiffres qui reflètent la difficulté que les élèves trouvent à parler de ce qu'ils voient, entendent ou vivent. A l'opposé, après avoir bénéficié des séances de compréhension de textes, de l'atelier making de rédaction / programmation, les élèves ont montré des capacités encourageantes.

Le développement d'idées pertinentes s'améliore significativement, résultat de plusieurs facteurs, entre autres, l'étagage.

Cambra Giné (2003)⁷ définit l'étagage comme « le type d'aide que peut fournir le professeur [au début] afin que l'apprenant se débrouille malgré ses manques [puis...] qu'il apprenne à faire seul ce qu'il a d'abord fait interactivement » (p.126). L'étagage existe aussi entre les apprenants de niveaux différents travaillant en groupe ; les apprenants plus forts donnent de l'aide à leurs pairs les plus faibles et leur font découvrir des nouveaux mots et des nouvelles structures.

4. La correction de la langue

Les résultats affichés successivement sur les figures (7) et (8) marquent le niveau faible surtout des élèves de la première, lors du pré-test. Ces élèves qui sont issus du primaire (73% viennent de l'école publique) se trouvent à l'entrée du collège incapables de mettre en rapport ce qu'ils ont étudié pendant les séances de langue (grammaire, conjugaison, orthographe) avec la production écrite ou orale. En d'autres termes, ils trouvent des difficultés à mettre en usage la langue.

Chaque écrit a été évalué par deux correcteurs indépendants en utilisant la grille élaborée.

La correction du prétest a révélé des difficultés au niveau du lexique, d'orthographe et de conjugaison.

Le lexique : les apprenants ont mis en œuvre un lexique qui est pauvre et reflète un déficit assez considérable. Ceci explique la nécessité d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

L'orthographe : les apprenants ont commis un nombre assez considérable de fautes d'orthographe.

Après le déroulement des deux séquences, nous constatons une amélioration significative au niveau du lexique utilisé, on est passé de 75% d'élèves ayant un vocabulaire très pauvre à 54% en première, et de 54% à 39% en deuxième. Ceci confirme de manière générale l'efficacité des activités proposées.

⁷ Cité dans David, C. et Abry, D., (2018).

Cependant, nous ne notons aucune amélioration significative pour l'accord des verbes.

Dans le post test, nous constatons que les élèves de la 1ère ont réussi à conjuguer les verbes de leurs textes aux temps du récit. Nous observons que l'imparfait et le passé simple des verbes du troisième groupe leur posent toujours problème.

Plusieurs facteurs influent les résultats enregistrés, nous mettons l'accent sur le travail collaboratif.

Intérêt de travail en groupe

Le travail de groupe influe positivement sur les écrits des élèves. En effet, il leur permet de réaliser des progrès en expression écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs copératifs. Il fournit aux apprenants un but et une méthode de travail commun au sein d'un petit groupe d'apprentissage. L'accent est mis sur l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances plutôt que sur leur transmission et leur mémorisation.

De plus, le travail de groupe contribue à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives et sociales :»⁸ (Laurent Dubois).

Au sein du groupe, les apprenants ne se contentent pas de réfléchir pour écrire ou annoncer une idée, mais ils réfléchissent aussi sur ce qu'ils ont élaboré et ils le confrontent à leurs pairs afin d'en trouver une réorganisation cognitive et par conséquent y apporter les réajustements nécessaires. Les désaccords et les conflits qui en découlent ont un impact favorable sur la qualité du texte produit par les différents membres du groupe. C'est dans cette perspective que le travail de groupe sensibilise les apprenants à réfléchir en commun, il mobilise les habiletés des apprenants tout en pratiquant une gamme d'activités intellectuelles comme : analyse, synthèse, critique, résolution de problèmes, etc. Il les aide alors à améliorer et perfectionner leurs écrits.

Les groupes formés compte un nombre restreint d'élèves de ce fait « *cet ensemble participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits sociocognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation, de la part de ses membres, des connaissances communément construites.* Cela entraîne de nombreux échanges au sein de groupes réduits permettant une participation de tous les élèves y compris les élèves silencieux ou indifférents. Ce qui favorise un climat d'interaction verbale qui aide à échanger les connaissances et à l'amélioration des compétences linguistique scripturale.

Etant donné que le groupe permet de travailler avec les pairs, certains élèves se sentent rassurés et ne se sentent pas évalués par l'enseignant. Ce qui les amène à parler librement et s'apercevoir qu'ils sont capables d'apporter une contribution importante au succès du travail du groupe. Ce dernier conduit ainsi à la compensation des erreurs puisque les élèves sont invités à une co-réflexion et à une codécision continue. La correction faite par les pairs peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des élèves.

Dans ce sens, Nussbaum (1999) dit : « les relations de symétrie entre les participants [...] préfigurent des scénarios favorables à la participation [...] facilite[nt] la production de la parole et d'idées générées de manière coopérative » (Ibid : 36).

Conclusion

Ecrire et coder une histoire devraient devenir, pour chaque élève, un plaisir pour soi, une expérience existentielle vécue, une prise de pouvoir sur la langue. En fait, les activités que nous avons structurées, dans le cadre de notre projet d'écriture et

⁸ Laurent Dubois <<http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>>

multimédia, ne sont que des moyens ; notre objectif essentiel est de former des enfants qui, comme résultante de ces multiples rencontres (en présentiel et à distance), soient capables seuls- c'est-à-dire de leur propre initiative- de produire des récits et les coder simplement parce que, en ayant l'expérience, ils en auront le désir.

En effet, nous avons observé que chaque apprenant amasse progressivement, tout au long de l'expérimentation, un trésor dans la mesure où il découvre des textes d'auteurs lors des ateliers de compréhension de textes, il produit régulièrement son récit lors des chantiers, il se construit différentes compétences à tous les niveaux, il accumule des outils (le e-portfolio contenant ses récits codés) et il participe activement à discussion en ligne des prestations.

L'imaginaire des élèves se trouve très souvent sollicité, stimulé, non seulement par des contes ou de courtes pièces de théâtre, mais aussi par les choix de personnages et de lieux fournis sur la bibliothèque de Scratch.

Fort de ses expériences renouvelées, chaque élève, de lui-même, fait d'autres projets. Les interactions écrire/ coder/ lire se font plus étroites.

Il éprouve du plaisir à lire/voir des contes et des pièces de théâtre, élabore lui-même des synopsis, trouve ses personnages, imagine un nœud et trouve son dénouement. Il enrichit son imaginaire et, par là même, sa personnalité.

Cet élève, sans contraintes institutionnelle, en dehors de la classe, sur Scratch, il éprouve le désir d'écrire, sans y être explicitement invité et il découvre qu'il peut le faire vu qu'il écrit pour programmer.

L'important, c'est ce passage à l'acte autonome d'écriture qui permet à l'imaginaire de s'exprimer, et au pouvoir sur la langue de se construire. Ce qui est primordial, c'est le désir de créer, le plaisir d'exercer un pouvoir conquis, c'est tout le processus d'écriture/programmation, et non uniquement le résultat final obtenu.

Giani Rodari (1997) dit :

« J'appelle situation créative, une situation où l'enfant n'est pas considéré comme un consommateur (de savoir, de valeurs préfabriquées, de tradition, de livres, d'inventions d'autrui), mais comme un véritable producteur... dans une situation créative, l'enfant est mis en mesure de construire sa propre liberté. »

Il nous est arrivé, juste après l'expérimentation, de recevoir des productions libres de quelques élèves. Ces derniers nous confient avec fierté leurs créations. Certes, face à ses productions libres des élèves, l'enseignant a un rôle facilitateur dans la mesure où il est la personne-ressource à laquelle les élèves recourent pour une explication ou une aide, c'est lui qui valorise la pertinence du texte produit (Jolibert, Sraiki et Herbeaux 1992 : 137).

Somme toute, l'écrit présentait pour les élèves ayant participé à l'expérimentation des difficultés d'ordre linguistique notamment sur le plan syntaxique, morphologique et sémantique, cependant, ils ont présenté un niveau élevé de créativité et d'imagination.

Bibliographic references

Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 45-64.

Aslim, Y. (2008). Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet, Université Lumière Lyon2, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Available at <https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008>

Boudreau, G. (1993). L'entrée dans l'écrit: l'intervention pédagogique. G. Boudreau (dir.) : Réussir dès l'entrée dans l'écrit. Sherbrooke : Éditions du CRP, 137-152.

Briquet-Duhaze, S., Ouellet, C. & Lavoie, N. (2015). Progrès en lecture-écriture chez les élèves du primaire au post-secondaire. Paris : L'Harmattan, collection Enfance, éducation et société.

Brougere, G. (2005). *Jouer / Apprendre, éducation*, éd. Economica, Paris.

Brun, E. (2005-2006). Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture. IUFM de Bourgogne, Centre de Dijon.

Campbell, T. & Fiske, W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56 (2).

Cansigno, Y., et al. (2010). Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université. Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Mexique.

Chartrand, S.-G. (2000). Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français (hors –série : la grammaire au cœur du texte)*.

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation* 41(1).

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Chicago, IL: University of Chicago Press: M. Gunnar & L. A. Sroufe (éds.): *Self processes and development*. Minnesota symposium on child psychology 23, 43-77.

Cornaire, C. & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé internationale.

Crête-D'Avignon, C. & Dezutter, O., & Larose, F. (2014). L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire. *Formulecture.ch*, 2, 1-14.
<https://www.researchgate.net/publication/273664287>

Dabene, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, 9-22; DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>

Hidi, S., Berndorff, D. & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest, and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446.

Jolibert, J., Sraiki, C. & Herbeaux, L. (1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris : Hachette.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Etapes et approches*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, 147.

Lafond Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Dyplyque, Presses Universitaire de Namur- CEDOCEF.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'organisations.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck.

Lemeunier, V. (2006). *Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*, Franc-parler. Available at <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>

Lundquist, L.-S. (1980). La cohérence textuelle: Syntaxe, Sémantique, pragmatique. *Erhvervsøkonomisk ForlagS/I. Skriftrække J* (4).

Nguyen, V.-A. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. *Journal of science, Foreign languages* 27, 263.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette, Collection 21 (1).

Piolat, A. (2004). *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail*, Université de Provence.

Roberge, J. (2001). *Etude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit / oral)*. Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

Rodari, G. (1997). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*. Traduit par R. Salomon. Voisins-Le-Bretonneux. Rue du monde.

- Shell, D. F., Colvin, C. & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Soughati, N. (2013). Compte rendu d'expérience : scénarisation, mise en ligne et évaluation du cours de variation lexicale sur la plateforme de l'EAD à l'université IbnTofail. L'environnement informatique/ Apprentissage des langues. Actes du colloque international 16-17 Novembre 2011.
- Soughati, N. (2018). Pratiques pédagogiques innovantes à l'ère numérique à l'université marocaine. Publication du laboratoire DILILARTICE. Université Ibn Tofaïl- Kenitra.
- Soughati, N. & El Maamri, O. (2018). L'e-formation par les pairs ou l'accompagnement des adultes par les jeunes pairs: retour expérience. Actes du colloque international - formation 2018, 300-312. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01982615/document>.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28, 5-28.
- Valery, P. & Valérie Payen, J. B. (2022). Utiliser WhatsApp comme environnement d'apprentissage formel. Université du Québec : Le Tableau, 11 (3).
- Vincent, F. & BIAO, F., (2022), Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit, *Chronique. Formation et profession*, 30(2), 1-4. Available at <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a261>
- Weinstein, C. E. & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. New York, NY: Macmillan: M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, 315-327.
- Zakhartchouk, J-M. (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. France. Canopé-CRDP de l'Aisne.

Words : 7143

Characters : 47925 (26,63 standard pages)

Prof. Najemeddin Soughati
Department of French Language and Literature
Faculty of Letters and Arts
University Ibn Tofail, Kenitra
Morocco
najemeddin.soughati@uit.ac.ma
ORCID: 0000-0003-2850-6874

Kaoutar El Hadi
Laboratory of Literature
Arts and Pedagogical Engineering
University Ibn Tofaïl, Kenitra
Morocco
Kaoutar.elhadi@uit.ac.ma
ORCID: 0009-0008-1784-5014

Assis. prof. Avazbakiyeva Flyura, PhD.
L. N. Gumilyov Eurasian National University
Kazhymukan Street, 11
010000 Astana
Kazakhstan
ORCID: 0000-0001-5335-5137