

# AU-DELÀ DE L'ÉCRITURE COLLABORATIVE

~ Dante Darmawangsa ~

Universitas Pendidikan Indonesia

## *Résumé*

Écrire est la compétence langagière qui n'est pas facile à acquérir dans l'apprentissage d'une langue. Afin de maîtriser cette compétence, il ne suffit pas de bagages linguistiques, mais également des exercices et des expériences. En tant qu'enseignant, nous offrons normalement des activités de rédaction comme exercice à nos étudiants, et nous corrigeons par la suite leurs textes, leur permettant ainsi de connaître les erreurs commises. Pour ce cas, nous adoptons donc l'approche basée sur la production, car nous mettons l'accent sur la production de texte des étudiants. Pourtant, en tenant compte qu'écrire est en effet un acte du processus, il est nécessaire d'accentuer l'apprentissage à toutes les étapes d'écriture effectuées par les étudiants.

En outre, pour le cas de grande classe dont le nombre des étudiants est important, cette approche est considérée comme perte de temps, notamment du côté de l'enseignant qui doit faire la correction de tous les textes. Cependant, selon quelques recherches effectuées, ce type de correction n'aide pas forcément les étudiants à faire moins d'erreurs.

L'écriture collaborative, qui n'est pas une nouvelle technique dans l'enseignement de la production écrite, fait partie de l'approche du processus mettant l'accent sur tous les processus d'écriture. Elle pourrait donc être une solution à résoudre ces problématiques remarquées ci-dessus. Deux questions pourtant se posent : comment aborder cette technique de manière intéressante ? Et peut-on donner une ambiance de « modernité » à l'application de cette technique ?

## **1. Introduction**

Sur le terrain, on peut remarquer que certains parmi de nos étudiants possèdent une bonne compétence à l'oral mais sont plus faibles à l'écrit. Quelques erreurs pourraient être commises, soit l'orthographe, soit la syntaxe, soit le lexique, soit la cohérence etc. On pourrait également trouver une situation similaire chez des locuteurs natifs, la faute d'orthographe étant fréquemment commise par certains parmi eux.

En dehors des éléments purement linguistiques, l'organisation d'activités d'écriture entraîne également un obstacle particulier, pourtant elle est importante à prendre en compte par l'auteur afin de faire naître l'envie de lire chez le lecteur. D'autres difficultés qui pourraient également être évoquées : pour obtenir des idées, nous pensons parfois beaucoup plus vite qu'écrire. Ceci provoque la prédominance de la rigueur (contrôle) sur l'imagination (source des idées). En conséquence, nous ne savons pas parfois d'où doit-on commencer à écrire ? Que doit-on dire en premier et la suite ? Ou que peut-on dire ? La peur de mal s'exprimer et d'être jugé est parfois également envisagée. De ce fait, écrire, certes, demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. Il faut donc apprendre à « écrire » et s'habituer à « écrire ».

Dans le processus d'apprentissage-enseignement, le bon choix et la bonne élaboration de la méthodologie ou de l'approche de l'enseignement, et d'autres supports utilisés par l'enseignant pourraient rendre bénéfiques le résultat de ce processus. S'agissant de l'approche dans l'enseignement de la production écrite, beaucoup d'entre nous adaptent l'approche basée sur la production : nous offrons normalement des tâches de rédaction à nos étudiants, et nous corrigeons par la suite leurs textes leur permettant de connaître les erreurs commises. Souvent, on organise cette activité comme devoir que nous corrigerons après. De grosses tâches de corrections sont, certes, l'activité principale de l'enseignant à part d'enseigner. Cela n'est pas en effet une tâche facile s'il s'agit de grande classe. Cependant, il existe assez de recherches effectuées constatant que la correction directe par l'enseignant ne contribue pas beaucoup dans l'amélioration de compétence d'écrire des étudiants.

Par ailleurs, écrire, comme d'autres compétences langagières, est un acte complexe qui nécessite des exercices afin de s'habituer, il est donc clair que c'est l'expérience qui forme un bon scripteur. De ce fait, l'approche du processus, mettant l'accent sur tous les processus d'écriture des apprenants, est considérée comme l'approche la plus convenable dans l'enseignement de la production écrite.

## 2. Processus d'écriture

La communication à l'écrit a plus d'avantage que celle de l'orale, ceci grâce à l'absence de l'émetteur et du récepteur. Par cette absence, l'émetteur a beaucoup plus de temps pour réfléchir (obtenir des idées, choisir des mots, etc.) ce qu'il veut exprimer afin qu'il puisse transférer le message situé dans le texte qu'il produit de façon claire et correcte.

Afin de produire un bon texte, le scripteur devrait passer tous les processus d'écritures durant la production. S'agissant de ce processus, nous pouvons nous référer aux modèles de productions proposés par des théoriciens. Parmi des modèles existant, nous aimerions nous référer au modèle de Hayes et Flower. Ce modèle se subdivise en trois grandes composantes : (1) le contexte de la tâche ; (2) la mémoire à long terme du scripteur ; et (3) les processus d'écritures (Germain, 1999 : 27).

Selon Germain (1999), le contexte de la tâche d'écriture comprend tout élément extérieur pouvant influencer la performance du rédacteur (texte déjà écrit, le destinataire, l'enjeu, le sujet, la cadre social, etc.). La mémoire à long terme comprend des connaissances initiales du rédacteur (sur le thème de rédaction) mais aussi des connaissances plus générales. C'est dans cette mémoire que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances sur le sujet à traiter, connaissances de linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus rédactionnels : la planification, la mise en texte, et la révision. Selon Hayes & Flower ces processus fonctionnent en série mais de manière récursive ; chaque processus peut interrompre l'activité d'un autre pour être mis en œuvre.

Flower et Hayes (1981) cité par Lafontaine (2008) ont remarqué que la planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisées pour la rédaction. Durant cette étape, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. Ensuite il élabore un plan de rédaction pour la mise en texte. Il fait souvent également appel à cette mémoire pour sélectionner les éléments linguistiques (le vocabulaire, la construction des structures syntaxiques, des

représentations orthographiques des mots, etc.) nécessaires à la rédaction d'un texte.

Toujours de la même source, Lafontaine (2008) a catégorisé les stratégies de rédaction, telles que :

- a. Rédaction linéaire : écrire au fil de la plume sans interrompre les idées.
- b. Rédaction avec consultation : écrire en consultant au besoin les textes lus afin de décharger la mémoire de travail et mieux respecter les idées du plan.
- c. Rédaction avec corrections simultanées : écrire en s'arrêtant pour faire des corrections micro structurelles ou macro structurelles.

S'agissant de l'étape de révision, elle permet le scripteur de vérifier sa production. Elle peut intervenir après l'exécution mais aussi sur le travail en cours. Elle comprend toute activité de retour sur le texte:

- a. La correction qui concerne le traitement des erreurs de surface, par exemple l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation.
- b. Le processus de relecture permettant de repérer les violations du langage, d'évaluer l'adéquation de ce qui est écrit avec les buts poursuivis. Autrement dit, il s'agit de réviser sur le plan du contenu et de l'organisation du texte.

Ces processus d'écritures pourraient guider l'auteur à atteindre son objectif d'écrire. Cependant, on peut se poser une question: comment peut-on aborder ces processus d'écriture dans la situation pédagogique de la production écrite ? Afin de les mettre en œuvre dans l'enseignement, on peut adapter une technique se reconnaissant la technique d'écriture collaborative.

### **3. Technique d'écriture collaborative**

Afin d'aborder les processus d'écritures en classe, l'enseignant peut appliquer le travail collaboratif entre les apprenants. Au fait, ce travail d'écriture collaborative adapte le concept de l'apprentissage collaboratif. Avant de parler plus loin de cette technique, nous aimerons tout d'abord parler de ce que c'est l'apprentissage collaboratif.

Catroux (2006 : 56) a énoncé que l'apprentissage collaboratif a pour but d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. L'apprentissage collaboratif met

donc l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon à ce que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. De plus, l'apprentissage collaboratif soutient et facilite le transfert des connaissances. En effet, les interactions sociales que l'apprentissage collaboratif favorise incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de collaboration, améliore la qualité de l'apprentissage.

De ce fait, ce qui compte de cette conception est le travail de groupe, le partage de connaissances, et l'interaction dans le cadre de la progression de compétence. Ceci pourrait être appliqué dans n'importe quel apprentissage, y compris dans celui de la production écrite.

Une question pourtant pourrait se poser : pourquoi alors la technique d'écriture collaborative ? Parmi les étapes dans les processus d'écritures, l'étape de planification, comme déjà remarqué ci-dessus, demande une réflexion et un remue-méninge dans le cadre d'obtenir des idées. Parfois, l'auteur fait appel, à cette étape, ses connaissances dans sa mémoire à long terme, et il se réfère aussi aux autres choses telles que les documents, les collègues, etc. La même situation à l'étape de révision, cela demande également une réflexion profonde afin de réviser son texte. L'auteur doit lire et relire très attentivement pour évaluer son texte : quels points à ajouter, quels aspects à améliorer.

À cet égard, Mitton (1989) cité par Germain (1999 :119) a proposé d'aider les apprenants à détecter et à corriger leurs erreurs en faisant réviser leurs textes par leurs pairs, il s'agit donc en d'autre terme la révision par des pairs. Cette procédure est considéré comme convenable dans l'enseignement de la production écrite basé sur l'approche du processus. La collaboration des groupes des apprenants lors de la révision rend le processus de l'apprentissage plus efficace au lieu de se cantonner à la correction directe par l'enseignant. Ce type de correction entraîne l'enseignant de prendre beaucoup plus de temps de corriger chaque production de ses apprenants.

Par ailleurs, Robb et coll (1986) cité par Germain (1999 : 86) a énoncé que la correction complète, qui demande le plus d'effort de la part de l'enseignant, n'aide pas forcément les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite. Ensuite Fathman et Whalley (1990) cité par Germain (1999 :86) a également remarqué que les corrections directes du professeur ont peu d'effet sur la production écrite des élèves, alors que la pratique de l'écriture peut aider l'apprenant à améliorer le contenu de son texte.

Si ce type de correction n'est pas très approprié, quel type de correction peut-on donc adapter ? Selon Bisailon (1991) cité par Germain (1999 :87), ce qu'il faudrait faire est la correction stratégique où l'enseignant encourage ses apprenants à détecter ses erreurs et on leur demande de les corriger. Selon cette stratégie, chaque apprenant doit se poser les questions dans le cadre de détecter ses erreurs en passant chaque mot de leur texte. Par exemple : Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? etc.

D'autres avantages de cette procédure de révision est que l'échange et l'évaluation mutuelle entre des collègues de la classe donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera utile au moment d'écrire. Ceci coïncide avec la remarque de Elbow (1973) cité par Sills (1988 : 22) qui a constaté que pour améliorer la compétence d'écrire, on n'a besoin ni de conseils sur les changements à faire, ni de théories portant sur la bonne rédaction. Ce qui est nécessaire est de savoir ce que pensent les lecteurs lors qu'ils lisent notre texte.

Compte tenu des explications ci-dessus, la technique d'écriture collaborative met donc l'accent sur la collaboration des groupes des apprenants dans la production d'un texte. Il s'agit donc autrement dit, du remue-méninge dans un groupe des apprenants afin de partager les connaissances et échanger les idées lors de l'étape de planification, et de la correction par des pairs lors de l'étape de révision.

En fait, afin d'enrichir les activités durant l'apprentissage de la production écrite, nous pouvons appliquer les trois processus d'écritures en rajoutant d'autre

activité convenable. À ce propos, Fayol in Ollivier (2007) a remarqué que l'on peut adapter les étapes de l'application de la technique de l'écriture collaborative comme suivantes : (1) planification ; (2) mise en texte, (3) révision ; et (4) publication. Une question se pose : de quelle manière peut-on aborder cette technique ? Et comment l'évaluer ?

#### **4. Application de la technique d'écriture collaborative ...**

Avant d'effectuer toutes les phases de cette technique, il faudrait que l'enseignant détermine le nombre du groupe d'étudiant qui comprennent cinq personnes au maximum ayant le niveau de compétence varié. Ceci pour que l'échange et l'évaluation mutuelle entre eux s'équilibrent. Il faudrait également que l'enseignant détermine la fréquence du travail collaboratif, c'est-à-dire, combien de fois que les étudiants doivent réviser le même texte ? Selon quelques théories, trois séries de révision sont considérées comme idéale afin de produire le texte final.

Ensuite, il est recommandé pour l'enseignant de préparer un certain nombre de tâches de rédaction varié pour que les activités de rédaction ne se répètent pas, et les étudiants ne s'ennuient pas. Ceci dit, chaque groupe possède une tâche différente que les autres.

Puisqu'il s'agit d'un processus, il faut que l'on évalue toutes les étapes effectuées durant ce processus. Alwasilah cité par Prasetyani ( 2005 : 89) propose l'évaluation dit " portfolio " en tenant compte : (1) du nombre de " brouillons " et de la rédaction finale; (2) de la quantité et de la qualité de rédaction ; (3) de la quantité et de la qualité des commentaires/corrections faits par d'autres apprenants; (4) du nombre de l'apprenant qui contribue dans chaque groupe de l'apprenant ; et (5) de la révision dans chaque " brouillon ".

##### **4.1. ... de manière conventionnelle**

Dans cette partie, je propose les activités possibles en classe adaptant cette technique de manière conventionnelle. Ceci dit, tous les processus de collaboration se font sur les papiers des brouillons des étudiants.

a. Étape de planification

Lorsque les tâches sont distribuées aux étudiants, ils se mettent ensuite en groupe pour se discuter comme remue-méninge afin d'obtenir ou d'enrichir leurs idées. Ensuite, ils exploitent ces idées afin de construire leur propre plan de rédaction. À ce moment-ci, l'enseignant peut faire un tour : il explique tous ce que l'on doit prendre en compte dans la rédaction d'un plan. Les étudiants rédigent ensuite leur propre plan de rédaction et le collabore avec ses collègues du groupe.

b. Étape de mise en texte

Lorsque le plan est fini, les étudiants commencent à rédiger leur texte initial dit " le brouillon ". Durant cette rédaction, il est recommandé de ne pas beaucoup réfléchir aux règles grammaticaux, lexicaux, etc. Ce qui compte dans cette étape est d'exprimer les idées de façon naturelle.

c. Étape de révision

Lorsque le premier brouillon a été rédigé, les étudiants l'échangent entre le membre du groupe, dit les collaborateurs, pour faire la correction. Dans cette étape, l'enseignant doit guider les étudiants : il informe au fur et à mesure les étudiants sur ce qu'il leur faut prendre en compte durant l'étape de révision en leur disant qu'il leur faut se détecter les erreurs trouvées dans le texte de l'auteur en se demandant : *Est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? La phrase a-t-elle été bien construite ? Y a-t-il des fautes d'orthographe ou grammaticales ? Avez-vous fait beaucoup de répétitions lexicales ? Le paragraphe a-t-il été bien construit ? Y a-t-il les idées principales et subordonnées ? Les paragraphes se relient-ils les uns aux autres ?, etc.* Cette procédure permet les étudiants de découvrir eux-mêmes les erreurs ou les points faibles au niveau de surface et de contenu.

Après la première révision, l'auteur rédige de nouveau son brouillon en tenant compte toutes les remarques de ses collègues du même groupe afin de produire le deuxième brouillon. À part de cela, il lui faut également faire sa propre réflexion afin de développer son texte. Cela est du au fait que quelques collaborateurs ne révisent toujours pas correctement.



Ensuite, ce deuxième brouillon est révisé de nouveau par le membre de l'autre groupe afin que l'auteur obtienne des points de vues différents lui permettant d'améliorer son texte. Cette procédure se fait ainsi de suite jusqu'à la troisième révision lui permettant de rédiger son texte final. Il y a donc trois groupes d'étudiants révisant le même texte d'un auteur. Cependant, afin d'effectuer cette procédure, il faut beaucoup de séances. C'est pour cela il faudrait que l'enseignant les préviennent.

d. Étape de publication

C'est la fin du projet, il s'agit de la manière de présenter le travail des étudiants. C'est dans cette étape que l'enseignant devrait préparer auparavant un « scénario » de publication, c'est-à-dire, par quel moyen que l'auteur va publier son texte final. Les tâches de rédaction données au début de la séance doivent en effet avoir un rapport avec le contexte du scénario. Ceci doit motiver les étudiants pour qu'ils participent à ce projet sérieusement. En voici quelques petites idées que l'on pourrait informer aux étudiants au début du projet:

- Faire un journal ou une revue de classe. Il faut donc que les étudiants partagent les tâches de production : Qui s'occupe de la mise en page ? Qui s'occupe de l'impression, etc. Si l'on adapte ce scénario, il faudrait mieux que l'enseignant donne des tâches de rédaction par exemple en leur demandant de rédiger un texte informatif sur telle ou telle rubrique.
- Faire une publication affichée. Il faut donc que l'enseignant prépare un panneau d'affichage permettant le grand public d'y consulter. On peut par exemple le mettre dans le local du bureau du Département. Ici, les étudiants doivent préparer leurs textes bien animés afin d'attirer les gens de les lire. Il faut également proposer les sujets de rédaction attirant les public.

Afin d'évaluer les travaux des étudiants à part des textes finals, on peut proposer aux étudiants de construire un portfolio en collectant tous les brouillons dans un seul dossier. Pour que cette activité soit intéressante, l'enseignant pourrait demander aux étudiants de le composer comme s'ils rédigeaient un livre : ils créent une bonne couverture, un bon titre de leur

« livre », etc. À la fin du semestre, on évalue donc ce portfolio ainsi que les textes finals des étudiants existant dans ce journal ou cette revue de la classe, ou ce panneau d'affichage.

#### **4.2. ... de manière innovante**

Afin d'offrir une ambiance de « modernité », on peut intégrer les TICE dans l'application de cette technique. Il s'agit de l'intégration du multimédia en ligne surtout durant l'étape de révision et de publication, c'est-à-dire, dans cette activité on n'utilise plus le papier. Ceci a pour but de rendre l'apprentissage plus intéressant et varié, à la fois de motiver les étudiants de plus. En effet, il y a quelques médias du type multimédia déjà expérimenté que l'on peut utiliser, entre autres le *maillist* (liste de diffusion) et le blog.

Le *maillist* est un des services les plus couramment utilisés sur internet, permettant à un expéditeur d'envoyer un message/un e-mail à un ou plusieurs destinataires existant sur la liste. Ce média offre donc l'interactivité limitée au membre du groupe. Le blog est un site internet personnel dont l'une de ses caractéristiques est pour publier un texte comme dans un journal intime. Ce moyen offre une grande interactivité à ce que tout le monde dispose d'un grand accès pour y entrer. Ainsi, les visiteurs ont la possibilité de fournir des commentaires sur des textes publiés.

La création de ces deux médias n'est pas très compliquée. Il suffit d'avoir une adresse e-mail et de s'inscrire auprès de l'hébergeur, par exemple yahoogroups.com pour le *maillist* et canalblog.com ou skyblog.com, ... pour le blog afin d'avoir un compte. Ce qui est plus simple est le *maillist*, tandis que le blog est un peu plus compliqué, car il faut organiser sa mise en page et son contenu afin d'avoir un blog souhaité.

Le type de formation que l'on peut aborder ici est la formation asynchrone. Elle se définit comme l'apprentissage qui se déroule dans un temps et lieu différent. Ce type de formation offre l'avantage de la flexibilité de temps et de lieu stimulant l'autonomie et la réflexion, mais avec une interaction très limitée. Cette procédure permet aux étudiants et à l'enseignant également de travailler plus librement : les étudiants peuvent rédiger leur texte chez eux en respectant bien

entendu le délai des tâches, et l'enseignant peut superviser leurs travaux depuis n'importe quel ordinateur. En conséquence, l'enseignant a de grosses tâches afin de contrôler que tout marchera bien. En outre, cette activité risquerait la situation où les étudiants ne travaillent pas pendant qu'ils soient libérés. C'est pour cela il faudrait qu'ils fassent un contrat d'apprentissage auparavant les obligeant à le respecter. Les étudiants doivent également bien comprendre toutes les consignes données avant de commencer le projet, et savoir manipuler le *maillist* ou le blog, sinon, il faut que l'enseignant fasse une séance de formation spécifique le concernant.

Selon les études menées par Hardini (2006) portant sur l'utilisation du *maillist* et par Darmawangsa (2009) portant sur l'utilisation du blog dans l'application de la technique d'écriture collaborative, ces deux médias sont efficaces et contribuent à l'amélioration de compétence de la production écrite des étudiants, malgré quelques difficultés évoquées. En voici quelques problèmes qui étaient y présent: (1) la connexion internet qui ne marchait pas très bien ; (2) l'indisponibilité d'accès à l'internet chez soi entraînant les étudiants et aussi l'enseignant perdraient du temps et de l'argent pour aller dans un cyber café ; et (3) la connaissance limitée des étudiants afin de manipuler ces médias.

. Avant de commencer l'application de cette technique par l'un de ces médias, il y a un certain nombre de choses que l'enseignant doit faire, entre autres :

1. Créer un compte de *maillist* ou de blog.
2. Informer les étudiants du compte de *maillist* ou de blog sur lesquels ils doivent poster leurs textes.
3. Informer les étudiants du déroulement du projet : application de la technique d'écriture collaborative se déroulant trois fois de travail collaboratif.
4. Régler la répartition du groupe d'étudiants pour qu'ils sachent à qui doivent-ils collaborer leur premier, deuxième et troisième brouillon.
5. Pour l'application par le *maillist*, informer les étudiants qu'ils doivent marquer le titre de leurs textes envoyés selon leur catégorie : « Brouillon 1/2/3 » ou « Texte final ».
6. Pour l'application par le blog, mettre les rubriques de publication : « Brouillon 1/2/3 », et « Texte final » sur la rubrique « Catégorie » .

En voici quelques étapes que l'on peut exécuter afin d'appliquer cette technique en utilisant le *maillist* ou le blog:

a. Étape de planification

Les activités sont les mêmes que celles de l'application de manière conventionnelle : il s'agit d'exploitation des idées et de construction d'un plan de rédaction. Durant cette étape, on n'utilise pas encore le *maillist* ou le blog. On peut donc l'effectuer en classe.

b. Étape de mise en texte

Cette étape peut se faire hors de classe, c'est-à-dire les étudiants peuvent rédiger leur brouillon depuis n'importe quel ordinateur. Après, il leur faut l'envoyer à l'adresse du *maillist* ou du blog afin qu'il soit publié entraînant les collaborateurs peuvent le lire et le corriger.

c. Étape de révision

- Par le *maillist* : les collègues du même groupe commencent à corriger le premier brouillon de l'auteur envoyé à la boîte de réception en tant que « message ». Après avoir le corrigé, il suffit de le renvoyer en tant que « réponse du message » entraînant tous les membres de la liste peuvent le consulter. Pourtant, ce n'est que les collaborateurs déjà fixés auparavant pouvant corriger ce premier brouillon. Après que tous les collaborateurs soient finis de corriger le premier brouillon, l'auteur doit réviser son brouillon en tenant compte toutes leurs remarques ainsi que sa propre réflexion. Ensuite, il rédige de nouveau son texte, dit le deuxième brouillon, et l'envoie sur le *maillist* afin que le membre de l'autre groupe puisse le corriger. Cette procédure se fait ainsi de suite jusqu'à la troisième révision lui permettant de rédiger son texte final. Il est à noter que l'auteur doit marquer quel brouillon qu'il envoie ?
- Par le blog : les collègues du même groupe commencent à corriger le premier brouillon de l'auteur posté sur la rubrique « Brouillon 1 » du blog dans l'espace « commentaires ». Ensuite l'auteur doit réviser son brouillon en tenant compte toutes leurs remarques ainsi que sa propre réflexion. Ensuite, il rédige de nouveau son texte, dit le deuxième brouillon, et le poster de nouveau sur la rubrique « « Brouillon 2 » afin que le membre de

l'autre groupe puisse le corriger. Cette procédure se fait ainsi de suite jusqu'à la troisième révision lui permettant de rédiger son texte final.

d. Étape de publication

- Par le *maillist* : l'auteur envoie son texte final à l'adresse du *maillist* en précisant « Texte final » comme titre de son message.
- Par le blog : l'auteur poste son texte final sur la rubrique « Texte final ».

## 5. Conclusion

Il n'y a jamais l'approche, la technique, ou le modèle d'enseignement dit idéal. Pourtant, en tant qu'enseignant, il est indispensable de faire des efforts et d'être innovant dans le cadre d'atteindre l'objectif de l'enseignement plus efficace. La technique d'écriture collaborative n'est qu'un moyen pour atteindre l'objectif de l'enseignement de la production écrite.

Puisque l'expérience qui forme un bon scripteur, l'application de cette technique durant 1 semestre, voire plus, pourrait rendre bénéfique au résultat. Par cette technique, les étudiants peuvent avoir des expériences d'écrire et des situations authentiques, car ils n'écrivent pas seulement pour leur professeur, mais aussi pour les « vrais » lecteurs, à savoir leurs collaborateurs.

Même si cette technique n'est pas si récente, on pourrait quand même donner une autre ambiance de travail pour qu'elle reste toujours intéressante, par exemple en rajoutant un « scénario » de tâche pouvant motiver les étudiants. En outre, l'intégration des TICE dans l'application de cette technique est considérée comme l'ambiance de « modernité ». Le *maillist* et le blog sont considérés, pour l'instant, comme médias en ligne les plus convenables à utiliser dans cette application. Certes, quelques difficultés pourraient être présentes. Cependant, deux recherches mentionnées dans cet article nous montrent que ces deux médias sont efficaces et contribuent dans l'amélioration de compétence de la production écrite.

Quel est donc le meilleur ? le *maillist* ou le blog ? Peut être il y a actuellement un autre média en ligne le plus convenable que ceux-là ? Disons le Wikipedia ou le Facebook, pourquoi pas ?

## 6. Références bibliographiques et sitographiques

- Catroux, M. (2006). L'apprentissage collaboratif médiatisé par Internet : conditions de mise en oeuvre chez de jeunes apprenants d'anglais. *Les Cahiers de l'Acedle numéro 2, recherches en didactique des langues, colloque Acedle juin 2005* p.52.
- Darmawangsa, D. (2009). *Technique d'écriture collaborative par le blog dans l'enseignement de la production écrite*. Mémoire Sekolah PascaSarjana UPI: Non publié.
- Germain, C. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Hardini, T. I. (2006). Penilaian kemampuan menulis mahasiswa dengan model writing workshop melalui internet. *Journal "Bahasa & Sastra"* p.46.
- Hardini, T.I. (2009). *Model Pembelajaran Jarak Jauh Bahasa Indonesia Bagi Penutur Frankofon Melalui Teknologi Multimedia*. Thèse de Doctorat Sekolah Pasca Sarjana UPI: Non publié
- Lafontaine, L. (2008). *Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote*. [en ligne]. [http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/AQPF-2008\\_final.ppt](http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/AQPF-2008_final.ppt). [Consulté le 16 avril 2009]
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris: Clé International.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris: Clé International.
- Ollivier, C. (2007). *Wikis: Promouvoir l'écriture collaborative et la publication en ligne pour développer de réelles interactions sociales*. [en ligne] [http://eurofle.wordpress.com/2007/05/02/fle\\_wiki\\_internet/](http://eurofle.wordpress.com/2007/05/02/fle_wiki_internet/) [Consulté le 10 septembre 2008].
- Prasetyani, D. (2005). *Metode kolaboratif dalam pembelajaran menulis bahasa jepang*. Mémoire Sekolah Pascasarjana UPI: Non publié.
- Sills, C. K. (1988). *Interactive learning in the composition classroom*. Dans *Focus on Collaborative Learning* (p. 21). Illinois: National Council of Teacher of English.