Didacticofrançia : Journal Didactique du FLE P-ISSN 2986-6391 | E-ISSN 2686-4584
Volume 15 Numéro 2 mai 2026 Pages 99-111 https://doi.org/10.15294/didacticofrancia.vxix

Modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien des étudiants comme support authentique pour améliorer la compétence en production écrite en français

Setia Rini[1*], Nani Kusrini[2], Diana Rosita[3], Indah Nevira Trisna[4], Riza Harani Bangun[5], Endang Ikhtiarti[6], Hudzaifah Ubaidillah Irfani[7], Amanda Saras Ayu Anggita[8], Buby Adian Ibrahim[9], Azzahra Nabila[10], Simson Winata[11]
[1-11]Section de la pédagogie du français, Universitas Lampung, Indonésie
[*]Auteur correspondant : setia.rini@fkip.unila.ac.id

Résumé

Cette recherche analyse la mise en œuvre d'un modèle d'apprentissage contextuel fondé sur le journal quotidien des étudiants en tant que support authentique pour développer la compétence en production écrite en français. Les résultats quantitatifs montrent que la moyenne du post-test (63,77) n'a pas dépassé celle du pré-test (71,04), la différence n'étant pas statistiquement significative (p = 0,064). Cette absence d'amélioration est en partie due au fait qu'une proportion importante d'étudiants (46,15 %) recourt encore majoritairement à l'intelligence artificielle pour rédiger leur journal, ce qui limite le processus réflexif attendu. Sur le plan qualitatif, le modèle révèle néanmoins des effets positifs : la majorité des étudiants (80,77 %) déclarent une motivation accrue, stimulée par la prise de conscience de leurs lacunes et par les retours réguliers de l'enseignant. Ainsi, bien que l'efficacité quantitative ne soit pas confirmée lors du premier cycle, le modèle présente un fort potentiel pour renforcer la motivation et la réflexion critique des étudiants, en cohérence avec les principes de l'approche actionnelle et du Contextual Teaching and Learning.
Mots-clés : *Modèle d'apprentissage contextuel ; journal quotidien ; support authentique ; production écrite en français*

Abstract

This study analyzes the implementation of a contextual learning model based on students' daily journals as an authentic medium to develop writing competence in French. Quantitative results show that the average post-test score (63.77) did not exceed the pre-test score (71.04), and the difference was not statistically significant (p = 0.064). This lack of improvement is partly due to the fact that a considerable proportion of students (46.15%) still rely predominantly on artificial intelligence to write their journals, which limits the expected reflective process. On the qualitative level, however, the model demonstrates positive effects: the majority of students (80.77%) reported increased motivation to learn, stimulated by greater awareness of their weaknesses and by regular feedback from the instructor. Thus, although quantitative effectiveness is not yet confirmed in the first cycle, the model shows strong potential to enhance students' motivation and

critical reflection, in line with the principles of the action-oriented approach and Contextual Teaching and Learning.
Keywords: *Contextual learning model; daily newspaper; authentic medium; French writing skills*

Introduction

L'écriture apparaît comme un enjeu majeur dans l'enseignement des langues étrangères, car elle est considérée comme l'un des piliers de l'acquisition linguistique, en l'occurrence en français langue étrangère (FLE) (Boussaha, 2024). La compétence rédactionnelle en langue étrangère, notamment en français, constitue l'une des compétences les plus complexes à maîtriser pour les étudiants. Elle ne se limite pas à la capacité de produire des phrases grammaticalement correctes, mais exige également la capacité de communiquer par écrit dans un contexte social et culturel approprié (Rini et al., 2025). Or, la réalité des classes montre que le niveau de compétence rédactionnelle des étudiants demeure faible. Cette situation s'explique par la prédominance de méthodes d'enseignement trop théoriques, centrées sur des exercices structurés, et par le manque de recours à des supports authentiques proches de la vie des étudiants. Les difficultés d'écriture résident également dans la variation et l'asymétrie entre le code écrit et le code oral : écrire diffère profondément de parler, et le degré de formalité de l'écrit est généralement plus élevé (Clayette, 2021). En conséquence, les étudiants peinent à exprimer leurs idées naturellement et produisent souvent des textes rigides et peu communicatifs.

Par ailleurs, l'émergence des technologies d'intelligence artificielle (IA) au cours des dernières années a eu un impact significatif sur l'apprentissage des langues. Ces innovations ont profondément transformé le paysage éducatif, créant de nouveaux défis pour les enseignants, car les étudiants peuvent les utiliser avec une facilité déconcertante pour rédiger des essais, préparer des présentations et même réussir des examens, notamment en ligne (Bechiri, 2024). Bien que l'IA puisse constituer un outil d'appui précieux, son utilisation non réfléchie engendre de nouveaux problèmes. De nombreux étudiants ont pris l'habitude de copier-coller les résultats générés par l'IA sans en comprendre la structure, le sens ni le contexte. L'usage des modèles de langage tels que ChatGPT soulève des préoccupations éthiques majeures, notamment en matière de plagiat et de fraude académique (Mehrabi & Haghgou, 2025). Cette pratique réduit le processus de réflexion critique, affaiblit les compétences rédactionnelles et conduit à un apprentissage superficiel. De plus, un recours intensif à ChatGPT peut entraîner une forme de dépendance, freinant le développement de compétences fondamentales telles que l'écriture autonome et la pensée critique, car les apprenants tendent à privilégier l'assistance de l'IA plutôt que l'effort cognitif et la construction personnelle du savoir (Djilani, 2025). Ainsi, l'urgence de cette recherche se confirme : il est nécessaire de concevoir un modèle pédagogique capable de rétablir durablement l'habitude d'écrire, tout en valorisant les expériences authentiques des étudiants.

Le journal quotidien des étudiants est considéré comme un support authentique à fort potentiel. L'activité consistant à rédiger un journal ou un carnet personnel représente un effort consistant à consigner les récits du quotidien ou les événements vécus sous forme écrite (Guslianawati & Nugraheni, 2023). Tenir un journal est une pratique simple mais régulière, qui permet aux étudiants d'exprimer leurs expériences quotidiennes en français. Le journal, en tant qu'écrit intime, conserve des notes personnelles, des souvenirs marquants ou des projets, souvent formulés sous forme de confidences (Kosasih, 2005). Cette activité ne se limite pas à l'entraînement linguistique : elle contribue également à créer une proximité émotionnelle avec la langue apprise.

Le journal peut ainsi devenir un pont entre l'expérience personnelle des étudiants et le contexte

académique, rendant leurs productions plus idiomatiques, expressives et pertinentes par rapport à la vie réelle. La rédaction régulière dans un carnet personnel permet aux étudiants de relater des événements liés à leur quotidien, sans contrainte thématique, et d'exprimer librement leurs pensées et leurs émotions, grâce à l'autonomie dans le choix des sujets (Hadjab, 2024). En intégrant le journal comme base d'un apprentissage contextuel, on espère que les étudiants développeront une habitude durable d'écriture, non pas seulement pour répondre aux exigences académiques, mais aussi comme partie intégrante de leur routine. En effet, la maîtrise de l'écriture doit être construite progressivement, par étapes et de manière continue, jusqu'à devenir une véritable habitude (Mulyadi, Hardini & Sopiawati, 2021).

Dans le cadre du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), l'apprentissage des langues étrangères est orienté par l'approche actionnelle, qui considère l'apprenant comme un acteur social utilisant la langue pour accomplir des tâches réelles de la vie quotidienne (Conseil de l'Europe, 2001). Cette approche insiste sur le fait que la langue doit être apprise dans un contexte authentique, signifiant et orienté vers l'action, et non pas uniquement par la maîtrise des structures linguistiques. Contrairement aux méthodes traditionnelles, l'approche actionnelle met l'accent sur l'usage de la langue dans des situations concrètes et pertinentes pour l'apprenant, en l'incitant à réaliser des tâches précises telles que la rédaction d'un courriel, la participation à une discussion ou la conduite d'un projet collectif, ce qui favorise une acquisition plus naturelle et motivante (Majidi, 2024).

Ainsi, le modèle d'apprentissage contextuel fondé sur le journal quotidien des étudiants s'inscrit pleinement dans les principes de l'approche actionnelle, puisqu'il place les apprenants dans des situations réelles où ils expriment leurs expériences personnelles par l'écriture. Cette articulation renforce la pertinence de la recherche et met en évidence une nouveauté : l'intégration de la théorie internationale du CECRL à une pratique locale adaptée aux besoins des étudiants en français en Indonésie. Cette pratique locale s'accorde avec la vision du programme d'études, qui vise à offrir une formation en langue et en sciences du français à la fois d'excellence et compétitive à l'échelle mondiale, tout en valorisant la sagesse locale.

Compte tenu de la complexité de la compétence rédactionnelle en français, des défis éthiques et pédagogiques liés à l'usage non réfléchi de l'intelligence artificielle, ainsi que du besoin de supports authentiques capables de rétablir durablement l'habitude d'écrire chez les étudiants, cette recherche apparaît à la fois pertinente et nécessaire. Le modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien ne propose pas seulement une solution pratique au faible niveau de compétence en écriture, mais introduit également une innovation dans l'approche de l'enseignement des langues étrangères. L'étude vise à produire des résultats pertinents, applicables et à forte valeur ajoutée pour le développement scientifique, en particulier dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, tout en offrant une alternative pédagogique adaptable à d'autres contextes linguistiques. Ainsi, cette recherche présente une forte urgence et une nouveauté claire, ce qui justifie son développement et sa mise en œuvre.

À partir de l'analyse du contexte présenté ci-dessus, les questions de recherche de cette étude sont les suivantes : 1) Quel est l'impact de l'utilisation massive de l'intelligence artificielle (IA) sur les compétences rédactionnelles des étudiants en français langue étrangère (FLE) ?; 2) Pourquoi les productions écrites des étudiants paraissent-elles presque parfaites dans les travaux structurés ou autonomes, mais ne maintiennent pas le même niveau de qualité lors des examens en classe (UTS/UAS) ?; 3) Dans quelle mesure la dépendance excessive à l'IA affecte-t-elle la capacité des étudiants à écrire de manière idiomatique, contextuelle et authentique ?; 4) Comment un modèle d'apprentissage contextuel peut-il intégrer l'IA comme outil de soutien sans qu'elle devienne un substitut au processus d'apprentissage ?; et 5) Quelles recommandations

pédagogiques peuvent être proposées pour équilibrer l'usage de l'IA et le développement de l'écriture autonome chez les étudiants ?

Modèles d'apprentissage des langues étrangères

Dans le champ de l'enseignement des langues étrangères, divers modèles ont été développés pour répondre aux besoins en compétences communicatives des étudiants. L'un des modèles les plus influents est le Communicative Language Teaching (CLT), qui met l'accent sur l'utilisation de la langue comme outil de communication réelle, et non pas simplement sur la maîtrise des structures linguistiques. Hymes (1972) a introduit le concept de compétence communicative en tant que critique des approches structuralistes centrées uniquement sur la grammaire. Il a souligné que la compétence linguistique englobe également des dimensions sociales, culturelles et pragmatiques. Le CLT est orienté vers l'interaction, de sorte que les étudiants sont formés à utiliser la langue dans des contextes sociaux pertinents. Par ailleurs, Halliday (1973) a mis en avant la fonction de la langue dans la communication, en affirmant que l'apprentissage linguistique doit se faire dans le contexte de son usage. Enfin, le Conseil de l'Europe (1970, 1990, 2001) a élaboré un projet de curriculum pour les langues modernes et a développé un cadre qui est devenu la base du CLT, avant d'évoluer vers le CECRL.

Task-Based Language Teaching (TBLT)

En outre, le Task-Based Language Teaching (TBLT) est apparu comme un prolongement du Communicative Language Teaching (CLT), en mettant l'accent sur l'accomplissement de tâches (*tasks*) qui reflètent les activités de la vie quotidienne. Ellis (2003) souligne la distinction entre les tâches orientées vers le sens et celles portant sur l'attention portée aux structures linguistiques. Dans le TBLT, les apprenants sont confrontés à des tâches authentiques telles que la rédaction d'un courriel, d'un rapport ou d'un récit, ce qui favorise le développement des compétences rédactionnelles grâce à une pratique réelle. Le TBLT organise l'enseignement autour d'une abondance de tâches, où la participation, l'expérience, l'interaction, la communication et la coopération sont mobilisées pour offrir aux apprenants de multiples occasions de démontrer leurs capacités cognitives et de mettre en œuvre les ressources de la langue cible dont ils disposent (Li, 2023). Ce modèle met l'accent sur un processus d'apprentissage centré sur l'étudiant et sur la production de résultats linguistiques porteurs de sens.

Project-Based Learning (PjBL) et approches de l'écriture

Par ailleurs, le Project-Based Learning (PjBL) est largement utilisé dans l'enseignement des langues étrangères. Ce modèle met l'accent sur la collaboration, la créativité et la production concrète. Dewey (1938) souligne que le PjBL repose sur l'expérience réelle (*learning by doing*), à travers des projets qui permettent aux étudiants de relier la théorie à la pratique de la vie quotidienne. Dans le cadre des compétences rédactionnelles, le PjBL permet aux étudiants de produire des écrits plus complexes, tels que des portfolios, des rapports de recherche ou des notes réflexives. Le PjBL insiste également sur l'importance de la motivation intrinsèque et de l'implication totale des étudiants dans le projet (Kilpatrick, 1918). En ce qui concerne spécifiquement l'écriture, on distingue également l'approche processuelle (process writing approach), qui met en avant les étapes de la rédaction : pré-écriture, écriture, révision et publication (Flower & Hayes, 1981), ainsi que l'approche fondée sur les genres (genre-based approach), qui se concentre sur la maîtrise de formes textuelles spécifiques telles que la narration, la description ou l'argumentation (Hyland, 2003). Ces deux approches insistent sur l'importance des exercices répétés et de la réflexion, afin d'habituer les étudiants à écrire de

manière continue et durable.

Intégration des supports authentiques et des expériences personnelles

Cependant, des recherches récentes montrent que les modèles d'apprentissage de l'écriture les plus efficaces sont ceux qui intègrent des supports authentiques et les expériences personnelles des étudiants. Les supports authentiques tels que les journaux intimes, les blogs ou les portfolios numériques se sont révélés capables de renforcer la motivation, l'expression idiomatique et la pertinence des écrits par rapport à la vie réelle. Ainsi, un modèle d'apprentissage fondé sur l'expérience propre des étudiants peut constituer une solution au faible niveau des compétences rédactionnelles, trop longtemps limitées à des exercices théoriques.

Approche actionnelle (CECRL)

L'approche actionnelle est issue du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe (2001). Dans cette approche, l'apprenant n'est pas considéré uniquement comme un « utilisateur de la langue », mais comme un acteur social, c'est-à-dire un individu qui mobilise la langue pour accomplir des tâches réelles de la vie quotidienne. L'objectif principal de l'approche actionnelle repose sur les tâches authentiques, au sein desquelles la langue est apprise et utilisée pour atteindre des objectifs sociaux, professionnels ou académiques spécifiques. Selon le CECRL, les tâches dans l'apprentissage des langues doivent refléter des activités réelles, telles que la rédaction d'un courriel, la production d'un rapport, la participation à une discussion ou la rédaction de notes réflexives. Ainsi, la compétence rédactionnelle n'est plus perçue comme un simple exercice linguistique, mais comme un moyen de communication porteur de sens. Cette approche insiste également sur l'importance du contexte social et de la collaboration, ce qui permet aux étudiants d'apprendre à écrire en tenant compte de l'audience, de l'objectif et de la situation de communication. Dans le cadre de l'enseignement du français, l'approche actionnelle s'avère particulièrement pertinente, car elle met en avant l'intégration des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles. Les étudiants ne sont pas seulement amenés à écrire correctement sur le plan grammatical, mais aussi à produire des textes idiomatiques, expressifs et conformes aux normes de communication des locuteurs natifs. Par conséquent, l'utilisation de supports authentiques tels que le journal intime peut être envisagée comme une véritable tâche, conformément aux principes de l'approche actionnelle, car elle permet aux étudiants d'exprimer leurs expériences personnelles tout en développant leurs compétences rédactionnelles dans un contexte significatif.

Contextual Teaching and Learning (CTL)/Apprentissage contextuel

L'apprentissage contextuel, ou Contextual Teaching and Learning (CTL), est une approche qui met l'accent sur le lien entre les contenus académiques et les expériences réelles des étudiants. Selon Johnson (2002), le CTL aide les étudiants à comprendre le sens de l'apprentissage en reliant les connaissances acquises en classe aux situations de la vie quotidienne. Le principe fondamental du CTL est que l'apprentissage devient plus significatif lorsque les étudiants peuvent associer les concepts à des contextes concrets, ce qui leur permet non seulement de maîtriser la théorie mais aussi de l'appliquer. Le CTL comporte plusieurs composantes essentielles : le constructivisme (apprendre en construisant soi-même le savoir), l'investigation (inquiry, apprendre par le questionnement et l'exploration), la communauté d'apprentissage (l*earning community*), la modélisation (*modeling*, fournir des exemples concrets), la réflexion (*reflection*, analyser les expériences d'apprentissage) et l'évaluation authentique (*authentic assessment*,

basée sur des tâches réelles). Dans le cadre des compétences rédactionnelles en français, le CTL peut se concrétiser par l'utilisation de supports authentiques tels que le journal intime, le blog ou le portfolio numérique, qui permettent aux étudiants d'écrire à partir de leurs expériences personnelles et de situations réelles. Ainsi, le CTL favorise un apprentissage de l'écriture plus significatif, car les étudiants ne se limitent pas à pratiquer des structures linguistiques, mais apprennent à s'exprimer de manière idiomatique et réflexive en lien avec leur propre vie. Cela rejoint les objectifs de la recherche, qui positionne le journal intime comme un support contextuel pour améliorer les compétences rédactionnelles en français.

Matériaux authentiques et apprentissage réflexif

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'utilisation de matériaux authentiques constitue l'une des stratégies essentielles pour accroître la motivation et la pertinence de l'apprentissage. Les matériaux authentiques sont définis comme des supports issus de la vie réelle, et non créés spécifiquement à des fins pédagogiques (Gilmore, 2007). Parmi les exemples de supports authentiques en français, on peut citer les articles de presse, les blogs, les journaux intimes, les publicités ou encore les textes littéraires. Grâce à ces supports, les étudiants peuvent s'exercer à comprendre et à produire une langue plus idiomatique, plus expressive et mieux adaptée au contexte socioculturel des locuteurs natifs. Par ailleurs, l'apprentissage réflexif met en avant l'importance de la réflexion sur les expériences d'apprentissage en tant que partie intégrante du développement des compétences. Selon Dewey (1933), la réflexion est un processus de pensée actif et approfondi qui permet à l'apprenant de relier ses expériences à de nouveaux savoirs. Dans le cadre des compétences rédactionnelles en français, la réflexion peut se concrétiser à travers le journal intime ou le portfolio, où les étudiants consignent leurs expériences personnelles, les difficultés rencontrées et les stratégies mises en œuvre pour améliorer leurs écrits. En intégrant les matériaux authentiques et l'apprentissage réflexif, les étudiants ne se limitent pas à écrire correctement, mais apprennent à s'exprimer de manière plus naturelle et adaptée au contexte. Le journal intime, par exemple, peut servir à la fois de support authentique et de moyen de réflexion, favorisant ainsi le développement d'une compétence rédactionnelle durable et significative.

Compétence en écriture en français

L'écriture constitue l'une des compétences productives les plus complexes dans l'apprentissage des langues étrangères, y compris le français. Cette compétence exige la maîtrise des aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe), des aspects pragmatiques (adéquation au contexte de communication) ainsi que des aspects culturels (conventions rhétoriques propres à la langue française). Selon Flower et Hayes (1981), l'écriture est un processus cognitif composé de plusieurs étapes : la pré-écriture, la rédaction, la révision et la publication. Ces étapes aident les étudiants à développer leurs idées, à structurer leurs textes et à corriger leurs erreurs de manière répétée, ce qui conduit à des productions plus élaborées. Par ailleurs, Hyland (2003) souligne l'importance d'une approche fondée sur les genres dans l'enseignement de l'écriture. En français, la maîtrise des genres textuels tels que le narratif, le descriptif et l'argumentatif est essentielle, car chacun possède une structure rhétorique et des conventions spécifiques. Les étudiants doivent comprendre ces différences afin de rédiger en fonction des objectifs de communication et du public visé. Chez les étudiants indonésiens, les difficultés en production écrite en français apparaissent souvent en raison de l'interférence de la langue maternelle et de l'anglais, notamment dans l'usage des temps verbaux (présent, passé composé, imparfait) ainsi que dans l'emploi des articles (défini, indéfini). C'est pourquoi la pratique répétée, la réflexion et l'utilisation de supports authentiques, tels que le journal intime, peuvent aider les étudiants à

écrire de manière plus idiomatique, expressive et contextuelle.

Méthodes

Cette étude adopte une approche qualitative afin d'analyser l'impact de l'usage massif de l'intelligence artificielle (IA) sur les compétences rédactionnelles des étudiants en français langue étrangère. Les données ont été recueillies au moyen de l'observation des pratiques en classe, de l'analyse des productions écrites des étudiants et d'entretiens semi-directifs visant à explorer leurs perceptions et leurs stratégies d'apprentissage. L'objectif est de dégager une compréhension approfondie des phénomènes observés et de proposer un modèle didactique contextuel qui intègre l'IA comme outil de soutien, sans qu'elle ne devienne un substitut au processus d'apprentissage. L'étude a été menée au Programme d'Études de l'Enseignement du Français, de la Faculté de Formation des Enseignants et des Sciences de l'Éducation (FKIP) de l'Université de Lampung, pendant une durée de six mois (mars–août 2026). Les participants sont 26 étudiants actifs du deuxième semestre inscrits au cours Production Écrite 2. L'objet de la recherche est le modèle d'apprentissage contextuel fondé sur l'utilisation du journal intime comme support authentique.

Procédure

La recherche suit les étapes principales du modèle de Borg & Gall, adaptées au contexte et à la durée du projet: 1) identification du problème et revue de la littérature; 2) analyse des copies d'examens écrits; 3) conception du prototype de portfolio numérique; 4) validation par des experts (contenu et conception); 5) révision et finalisation du média; 6) expérimentation limitée en classe; 7) recueil des réflexions des étudiants; 8) analyse des effets réflexifs et des compétences développées; 9) synthèse et recommandations.

Instruments et collecte de données

Les instruments utilisés comprennent: 1) Documents d'examens écrits (UTS/UAS), constituant la base du portfolio numérique; 2) Questionnaires (questions fermées et ouvertes) mesurant les perceptions des étudiants; 3) Observation participative, pour décrire la mise en œuvre du portfolio en contexte réel. Les données ont été collectées à l'aide de techniques complémentaires: documentation (numérisation des copies), administration de questionnaires en ligne et observation directe des activités de révision et de discussion. Tous les instruments ont été validés pour leur fiabilité et leur pertinence pédagogique.

Analyse des données

L'analyse combine des approches qualitatives et quantitatives. Les productions écrites ont été examinées de manière anonyme afin de préserver la confidentialité. Les réflexions et les entretiens ont été analysés selon une approche thématique afin d'identifier les schémas de pensée et les stratégies réflexives. Les questionnaires ont été analysés statistiquement (fréquences, pourcentages), tandis que les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Enfin, la triangulation des données issues de différentes sources (documents, questionnaires, observations) a permis de garantir la validité et la fiabilité des résultats.

Résultats et discussion

Résultats du pré-test et du post-test

La collecte des données dans cette recherche a été réalisée au moyen de deux évaluations successives : le prétest (UTS) et le post-test (UAS). Le pré-test/UTS a été administré afin d'obtenir un aperçu du niveau initial des étudiants en matière de compétence d'écriture en français avant la mise en œuvre du modèle d'apprentissage contextuel, basé sur le journal quotidien comme support authentique. Par la suite, le post-test/UAS a permis de mesurer les acquis des étudiants après qu'ils avaient suivi le processus d'enseignement selon ce modèle. Les données recueillies lors de ces deux évaluations ont ensuite servi de base à l'analyse quantitative de la recherche.

Tableau 1. Résultats du pré-test et du post-test

N°	Initiales des étudiants	Score du prétest	Score du posttest
1	SDP	50	55
2	SM	50	65
3	DRP	75	78
4	SW	90	78
5	DH	74	70
6	DS	50	63
7	WCP	83	78
8	RSI	69	69
9	NSG	60	76
10	SFA	80	35
11	RAAN	68	55
12	HUI	88	88
13	DAR	69	45
14	RDVP	82	76
15	SD	80	72
16	NFS	50	45
17	SFU	56	70
18	AN	80	80
19	SNS	56	55
20	AZ	80	45
21	FBAA	66	71
22	YSNT	85	50
23	DMA	80	91
24	RA	70	78
25	RKBS	78	25
26	AAAZ	78	45
	Note maximale	**90**	**91**
	Note minimale	**50**	**25**
	Note moyenne	**71,04**	**62,77**

Sur la base du traitement des données de 26 étudiants, les résultats du prétest/UTS montrent un score minimal de 50, un score maximal de 90 et une moyenne de 71,04. Quant au post-test/UAS, le score le plus bas est de 25, le plus élevé de 91, pour une moyenne de 63,77. En comparant les moyennes, on constate une diminution de 7,27 points entre le post-test/UAS et le prétest/UTS. Cette différence doit ensuite être analysée statistiquement afin de déterminer si la variation

observée entre les deux évaluations est significative.

L'analyse comparative des résultats du prétest et du post-test a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS, version 26. Les données issues de cette comparaison sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2. Analyse comparative des résultats du pré-test et du post-test

		Pretest	*Posttest*
N	Valid	26	26
	Missing	0	0
Mean		71.04	63.77
Median		74.50	69.50
Mode		80	45[2]
Std. Deviation		12.676	16.839
Variance		160.678	283.545
Minimum		50	25
Maximum		90	91
Sum 1847		1658	

Résultats des interviews

Des entretiens ont été menés auprès de 26 étudiants afin de recueillir des données sur l'état de leurs compétences en production écrite, sur la mise en œuvre du modèle d'apprentissage contextuel fondé sur le journal quotidien, ainsi que sur son efficacité du point de vue des étudiants. Les résultats des entretiens ont été analysés à l'aide de la technique du codage thématique et sont présentés dans le tableau suivant.

État des compétences en production écrite en français des étudiants

Le pourcentage le plus élevé concernant l'expérience d'écriture se situe dans la catégorie « Positif conditionnel/Intéressé » (38,46%), tandis que les plus faibles se situent dans les catégories « Positif/Aime » et « Neutre » (11,54% chacune). Cela montre que les étudiants manifestent un intérêt pour l'écriture, mais restent conscients de leurs limites, ce qui rejoint l'analyse de Rini et al. (2025) selon laquelle l'écriture en langue étrangère exige des compétences complexes. En ce qui concerne les principaux défis, le pourcentage le plus élevé est lié aux aspects « Grammaire/Conjugaison/Vocabulaire » (50%), tandis que le plus faible concerne « Motivation/Choix de filière » (7,69%). Ce constat est en accord avec Clayette (2021), qui souligne que les difficultés d'écriture résident largement dans les aspects grammaticaux, en raison du niveau de formalité plus élevé de l'écrit que celui de l'oral. Quant à la fréquence de l'écriture autonome, la proportion la plus élevée est « Jamais/Presque jamais » (42,31%), tandis que la plus faible est « Uniquement via le chat/les réseaux sociaux » (7,69%). Cette situation renforce l'urgence de rétablir une pratique régulière de l'écriture chez les étudiants, comme expliqué au Chapitre 1.

Conception d'un modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien

Alors que le pourcentage le plus élevé concernant les bénéfices envisagés par les étudiants du modèle d'apprentissage basé sur le journal quotidien correspond à la catégorie « Renforcement du vocabulaire et de la grammaire » (42,31%). Cela montre qu'au stade de la conception du

modèle, les étudiants considèrent encore le journal principalement comme un outil d'entraînement linguistique. Une minorité (15,38%) associe déjà l'enrichissement lexical à la pertinence de la vie quotidienne, conformément au principe des matériaux authentiques évoqué par Gilmore (2007), selon lequel les supports issus de la vie réelle favorisent une acquisition plus idiomatique et contextuelle de la langue. Toutefois, un seul étudiant (3,85%) a explicitement relié les bénéfices du modèle au processus de réflexion personnelle, alors que la composante réflexion constitue l'un des piliers fondamentaux du Contextual Teaching and Learning (Johnson, 2002). Le taux relativement élevé de non-réponses (19,23%) indique que certains étudiants ne parviennent pas encore à imaginer des bénéfices concrets du modèle avant de l'expérimenter, ce qui constitue un point important pour améliorer la sensibilisation au projet lors du prochain cycle de recherche.

Mise en œuvre du modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien

Le pourcentage le plus élevé concernant la manière de rédiger le journal correspond à la catégorie « Dominant IA/Copier-coller » (46,15%), tandis que le plus faible est « Autonome/Individuel » (3,85 %). Ce résultat montre que la mise en œuvre du modèle sur le terrain ne s'est pas déroulée conformément à l'objectif initial, ce qui rejoint les préoccupations de Mehrabi & Haghgou (2025) selon lesquelles l'utilisation des modèles de langage basés sur l'IA peut soulever des problèmes éthiques liés à l'authenticité des productions écrites des étudiants. En ce qui concerne les réactions au modèle d'apprentissage contextuel en classe, le pourcentage le plus élevé est « Pas de réponse » (88,46%), tandis que le plus faible est « Positif/Stimulant/Aime » (11,54%). Ce taux élevé de non-réponses met en évidence les limites de l'instrument d'entretien pour saisir de manière exhaustive les perceptions des étudiants à l'égard de la mise en œuvre du modèle.

Efficacité du modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien

D'un autre côté, le pourcentage le plus élevé concernant la perception des étudiants de l'utilisation de l'IA est « Dépendance/Négatif » (30,77%), tandis que le plus faible est « Ambivalent/Dépend de l'utilisateur » (15,38 %). Ce constat rejoint l'analyse de Djilani (2025), qui souligne que l'usage intensif de l'IA peut freiner le développement des compétences d'écriture autonome des étudiants. En ce qui concerne la perception de l'IA comme aide ou comme facteur d'apprentissage superficiel, le pourcentage le plus élevé est « Pas de réponse » (46,15%), tandis que le plus faible est « Rend l'apprentissage superficiel/Induit en erreur » (19,23%). Ce taux élevé de non-réponses constitue un point d'attention pour l'amélioration des instruments de recherche lors des études ultérieures. Quant à l'utilisation des résultats d'examen comme support d'évaluation, le pourcentage le plus élevé est « Oui, étudiés/évalués » (50%), tandis que le plus faible est « Pas étudiés du tout » (11,54%). Ces résultats montrent que la moitié des étudiants ont déjà adopté une habitude réflexive vis-à-vis de leurs apprentissages, conformément au principe de la réflexion dans le cadre du Contextual Teaching and Learning (Johnson, 2002).

Contribution du modèle d'apprentissage contextuel basé sur le journal quotidien

Et puis, le bénéfice le plus fréquemment envisagé par les étudiants du modèle d'apprentissage basé sur le journal quotidien est « Renforcement du vocabulaire et de la grammaire » (42,31%),

ce qui montre qu'à l'étape de conception, le journal est encore perçu principalement comme un outil d'entraînement linguistique. Une minorité (15,38%) relie déjà l'enrichissement lexical à la pertinence pour la vie quotidienne, conformément au principe des matériaux authentiques formulé par Gilmore (2007), selon lequel les supports issus de la vie réelle favorisent une acquisition plus idiomatique et contextuelle. Cependant, un seul étudiant (3,85%) a explicitement associé le modèle au processus de réflexion personnelle, alors que la composante de réflexion constitue l'un des piliers essentiels du Contextual Teaching and Learning (Johnson, 2002). Le taux relativement élevé de non-réponses (19,23%) indique que certains étudiants ne parviennent pas encore à imaginer des bénéfices concrets du modèle avant de l'expérimenter, ce qui constitue un point important à prendre en compte pour améliorer la sensibilisation lors du prochain cycle de recherche.

Conclusion

La mise en œuvre du modèle d'apprentissage contextuel fondé sur le journal quotidien dans le cours Production Écrite 2 a donné des résultats contrastés. Sur le plan quantitatif, la moyenne du post-test (63,77) est inférieure à celle du pré-test (71,04), la différence n'étant pas statistiquement significative ($p = 0,064$). Ce constat met en évidence que le modèle n'a pas encore produit d'amélioration mesurable des compétences rédactionnelles au cours du premier cycle. Cette situation est en partie due au fait que près de la moitié des étudiants (46,15 %) continuent de recourir majoritairement à l'intelligence artificielle pour rédiger leur journal, ce qui limite le processus réflexif au cœur du modèle.

En revanche, les résultats qualitatifs sont encourageants : une large majorité des étudiants (80,77 %) ont déclaré une augmentation de leur motivation à apprendre, stimulée par la prise de conscience de leurs lacunes et par les retours réguliers de l'enseignant. Ce contraste entre données quantitatives et qualitatives souligne que, si l'efficacité du modèle n'est pas encore confirmée sur le plan statistique, il présente un fort potentiel pour renforcer la motivation, la réflexion critique et l'autonomie des apprenants.

Ainsi, cette recherche met en évidence deux points essentiels : d'une part, la nécessité de réduire la dépendance excessive à l'IA afin de favoriser une écriture idiomatique et contextuelle ; d'autre part, l'importance d'intégrer le journal quotidien comme support authentique pour développer une habitude d'écriture durable. Le modèle proposé s'inscrit pleinement dans les principes de l'approche actionnelle et du Contextual Teaching and Learning, et constitue une innovation pédagogique qui mérite d'être approfondie et adaptée à d'autres contextes linguistiques.

Déclaration relative aux contributions des auteurs

Rini, Winata : conceptualisation, méthodologie, analyse formelle, rédaction – version originale. **Rosita, Trisna, Irfani, Anggita :** recherche, gestion des données, visualisation et validation. **Bangun, Ikhtiarti, Ibrahim, Nabila :** supervision, gestion de projet, rédaction, révision et correction, obtention de financements. Tous les auteurs ont lu et approuvé la version publiée du manuscrit.

Déclaration sur l'IA générative

Pas applicable.

Déclaration de conflit d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Déclaration de financement

Cette recherche n'a bénéficié d'aucune subvention spécifique de la part d'un organisme de financement des secteurs public, privé ou à but non lucratif.

Références

Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE: Approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, 10(3), 139-148.

Boussaha, B. (2024). L'amélioration de la production écrite entre réalité et perspective (Doctoral dissertation, Université ibn khaldoun-Tiaret).

Clayette, É. (2021). Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire: enjeux et impact sur les représentations et les pratiques: l'exemple du projet écri+ (Doctoral dissertation, Le Mans Université).

Conceil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Diakses dari https://rm.coe.int/16802fc3a8.

Council of Europe. (1977). The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (1990). Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press.

Djilani, L. E. M. K. E. D. D. E. M. L'apport de l'Intelligence Artificielle dans l'apprentissage de la production écrite (Doctoral dissertation, Université KASDI MERBAH-OUARGLA).

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Company.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching, 40(2), 97–118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144

Guslianawati, D., & Nugraheni, A. S. (2023). Meningkatkan Kemampuan Menulis Narasi Melalui Pembiasaan Menulis Buku Harian Pada Siswa Kelas V MIN 1 Sleman. Diglossia: Jurnal Kajian Ilmiah Kebahasaan dan Kesusastraan, 15(1), 103-117.

Hadjab, L. (2024). Le journal intime comme outil de formation pour le développement des compétences scripturales en contexte universitaire algérien. Revue algérienne des lettres, 8(2), 168-176.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.

Hyland, K. (2003). Second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Johnson, E. B. (2002). Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record, 19(4), 319–335

Kosasih, E. (2005). Intisari Bahasa dan Sastra Indonesia SLTP. Bandung: Pustaka Setia.

Li, L. (2023). An overview on task-based language teaching. Frontiers in Sustainable Development, 3(10), 24-29.

Majidi, A. (2024). L'APPROCHE ACTIONNELLE: UNE MÉTHODOLOGIE EFFICACE POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) AU MAROC. Revue Internationale du Chercheur, 5(3).

Mehrabi, M., & Haghgou, Z. (2025). L'impact de ChatGPT sur la production écrite des étudiants iraniens: une analyse d'erreurs. Didactique du FLES. Recherches et pratiques, (4: 1), 27-48.

Mulyadi, Y., Hardini, T. I., & Sopiawati, I. (2021). Pengembangan teknik peer review berbantuan artikel media daring dalam pembelajaran menulis bahasa perancis. Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra, 21(1), 111-122.

Rini, S., Trisna, I. N., Rosita, D., & Bangun, R. H. (2025). Mise en place d'un portfolio numérique authentique pour l'enseignement de la production écrite en français. Franconesia, 4(2), 51-64.