# التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت: تصوّرات أساتذة الفرنسية لغةً ثانية *

**تأليف: كيفن بابان**
**جامعة كيبيك ـكندا**
**غابرييل مِشُو**
**جامعة مونتريال**
**ترجمة: كريمة أوشيش**

## مقدمة

في إطار مهام الكتابة التي توصف بأنها "تقليدية" (ورقة وقلم)، أو تلك التي تنجز باستخدام معالج النصوص مثل(MS Word )، يلجأ أساتذة اللغة الثانية (L2) بصورة اعتيادية إلى التغذية الراجعة التصحيحية غير المتزامنة لمساعدة متعلميهم على فهم أخطائهم الكتابية وتصحيحها. وبغض النظر عما إذا كانت هذه التغذية الراجعة مقدمة على شكل تعليقات كتابية أو صوتية-مرئية (Séror، 2012)، فإنها تظل نشاطا يستنزف وقت الأستاذ (.Kim et coll، 2020). ويضاف إلى ذلك حد آخر لهذه الممارسة، وهو أنّ المتعلمين، حين يصلهم التصحيح، قد لا يستحضرون

---

*** العنوان الأصلي للمقال:**

Papin, K. & Michaud, G. (2023). Rétroaction corrective synchrone et écriturecollaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde. CanadianJournal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée,26(2), 60–80. https://doi.org/10.37213/cjal.2023.33027

الأفكار التي كانوا بصدد صياغتها ساعة الكتابة؛ لأنّ التغذية الراجعة لا تقدّم عادة إلا بعد مضي أيام على تحرير النص (Liu et Brown، 2015). وأمام هذه التحديات، برز بديل بيداغوجي يتمثل في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة، باستخدام منصات التحرير عبر الإنترنت مثل Google Docs (Bahari، 2020). استخدمت هذه الأدوات منذ قرابة عقد من الزمن في مهام الكتابة التعاونية المتزامنة في أقسام تعليم الفرنسية لغة ثانية (Qotb، 2014). وهي تفتح للأستاذ سبلا جديدة في الممارسة البيداغوجية؛ إذ تمكنه من تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة لعدة مجموعات من المتعلمين في آن واحد، مع متابعة الإجراءات التي يقوم بها هؤلاء المتعلمون لمعالجة الأخطاء سواء على المستوى الجزئي (مثل اختيار الكلمات أو القواعد النحوية) أو على المستوى الكلي (مثل بنية النص)(Bikowski et Vithanage، 2016). وقد ثبت، في سياق التعليم الحضوري، أنّ مجموعات الكتابة التعاونية التي تتلقى تغذية راجعة متزامنة تبلغ مستوى أعلى من الدقة في تصويب الأخطاء مقارنة بالمتعلمين الذين يعملون بصفة فردية مع تلقيهم التغذية الراجعة نفسها(.Cho et coll، 2022). ويعزى ذلك جزئيا إلى القيمة المضافة للتعاون بين الأقران وما ينجم عن ذلك من تشارك في بناء المعرفة (Long، 2017).

ومع ما خلفته جائحة كوفيد–19 من تحولات عميقة في أنماط التعليم، شاع استخدام برمجيات الاتصال المرئي مثلZoom و MS Teams––في ميدان تعليم اللغات الثانية (L2) وتعلّمها، وأضحى الأمر مألوفا بين الممارسين والمتعلمين (Kohnke et Moorhouse، 2020). وقد فتح هذا الانتشار آفاقا جديدة للكتابة التعاونية عبر الإنترنت؛ إذ أصبح بإمكان المتعلمين، إلى جانب التفاعل الكتابي وتبادل التعليقات الجانبية – في Google Docs مثلا– مشاهدة بعضهم البعض والتفاعل شفاهيا أثناء عملية الكتابة.وقد بدأ الاهتمام يتزايد بالكتابة التعاونية في اللغة الثانية عبر الاتصال المرئي (Balaman، 2021؛ Aubrey، 2022)، في سياق

يدعو فيه الباحثون إلى المزيد من الدراسات حول إمكانات الكتابة التعاونية عبر الإنترنت(Li et Zhang، 2023).ومن هنا تسعى هذه الدراسة الاستكشافية إلى رصد مزايا وتحديات تنفيذ مهام الكتابة التعاونية بالاعتماد على الاتصال المرئي يقدم فيها الأستاذ تغذية راجعة تصحيحية متزامنة لعدة مجموعات من المتعلمين. ويرى ماو ولي Mao et Lee (2020، ص. 8) أنّ فهم تصورات الأساتذة بخصوص التغذية الراجعة التصحيحية"سيكون له أثر بالغ في فعاليتها". وبهذا تتجلى الفائدة التي تقدمها هذه الدراسة للباحثين في ميدان اللغة الثانية، ولأساتذة الفرنسية لغة ثانية، ممن يسعون إلى تصور ووضع مهام كتابة تعاونية تدرج ضمنها التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة.

## الإطار النظري واستعراض الأدبيات

### الكتابة التعاونية والتغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة

يظهر أنّ الكتابة التعاونية (ÉC) والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS)من منظور معرفي (Long،2017) وسوسيولوجي-ثقافي (Storch، 2017)، تحملان قدرة واضحة على دعم تنمية مهارات الكتابة في اللغة الثانية.وتعرف الكتابة التعاونية بأنها: «نشاط يقوم على عملية مشتركة ومتفاوض عليها لاتخاذ القرار، مع تحمل مسؤولية إنتاج النص بصفة جماعية» (Storch، 2013، ص. 3)، وتقوم هذه الممارسة على إشراك المتعلمين في التحرير المشترك للنصوص، مما يعزز التفاعل والتفاوض بينهم حول المعنى، ويتيح فرصا للاكتساب اللغوي(Long، 2017).كما تتيح الكتابة التعاونية التركيز على الجانب الشكلي من الكتابة (Swain، 2006)؛بمنح المتعلمين فرصا متكررة لمراجعة النص أثناء عملية إنتاجه. ولإنجاز مهمة الكتابة التعاونية، يحتاج متعلمو اللغة الثانية إلى استخدام أنواع متعددة من الوظائف اللغوية شفاهيا، مثل: التوضيح، والتأكيد، وإبداء الاختلاف، والتفصيل، والتبرير، وطرح الأسئلة، وتقديم الاقتراحات (Kitjaroonchai et Suppasetseree، 2021). وخلال مراحل التخطيط والكتابة والمراجعة، يتعرض المتعلمون لمختلف

المفردات الجديدة التي تعزز بنياتهم النحوية عبر التكرار وتحسّن كفاءتهم الخطابية .(Shili & Ouhaibia, 2021) وباختصار، تعد الكتابة التعاونية مجالا يتشارك فيه المتعلمون بناء المعرفة وتعلم مهارات الكتابة من أقرانهم (Elabdali، 2021). ومع انتشار أدوات الويب 2.0، اتجه الباحثون إلى دراسة إمكانات الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (M. Li، 2018). ـــــ ـإما عبر الويكيات والمنتديات والمدوناتـ ـــ أو في الزمن الحقيقي من خلال منصات التعديل النصي عبر الشبكة، مثل Google Docs. ومقارنة بالكتابة التعاونية الحضورية، يرجح أن تعزّز الكتابة التعاونية عبر الإنترنت التعاون بين الأقران وتسهم في تحقيق أكبر قدر من التوازن في المساهمة النصية؛ باعتبار أن التفاعلات الإلكترونية تبدو أقل إرباكا للمتعلمين، الأمر الذي يشجعهم على المجازفة اللغوية (Wu، 2015).

ومن زاوية معرفية واجتماعية ثقافية كذلك، تعد التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية (RCÉ) ـــــ وهي الكشف عن الأخطاء في نصوص المتعلمين، سواء تعلقت بالبنية اللغوية أو بالبناء الخطابي ـــــ عاملا مسهما في ترسيخ مهارات الكتابة؛ إذ تقوم على تفاعل اجتماعي بين المعلم والمتعلم أو بين الأقران، كما أنها تستنهض انتباه المتعلم إلى البنية اللغوية (Shintani et Aubrey، 2016).ومع انتشار منصّات تحرير النصوص عبر الإنترنت منذ أوائل الألفية، بدأ البحث يتجه إلى دراسة إمكانات تقديم التغذية الراجعة الكتابية عبر الإنترنت(Qotb، 2014). سواء بشكل فردي أو تعاوني. وتسمح هذه المنصّات بتقديم تغذية راجعة متزامنة تساعد المتعلمين على التركيز في الشكل والمعنى أثناء عملية الكتابة، بالمقارنة بالتغذية الراجعة غير المتزامنة(Liu et Brown، 2015). وقد تبيّن أن هذا الأسلوب من الممارسات البيداغوجية يسهم في الارتقاء بمستوى الدقة في إنتاجات المتعلّمين (Shintani et Aubrey، 2016؛ Yamashita، 2021). وعلى الرغم من هذه النتائج الإيجابية، فإنّ تقديم التغذية الراجعة المتزامنة في إطار الكتابة التعاونية عبر

الإنترنت ما تزال مجالا بحثيا محدود الاستكشاف، مما يستدعي مزيدا من الدراسات، وبخاصة تلك التي تتناول تصورات الممارسين لهذا الأسلوب (Cho et coll.، 2022).

**استعراض الأدبيات**

نظرا لقلة الدراسات التي تناولت تصورات أساتذة اللغة الثانية (L2)حول الاستخدام المزدوج لكل من التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) والكتابة التعاونية عبر الإنترنت (ÉC)، تستعرض هذه الفقرة ما ورد في الأدبيات ذات الصلة من تصورات، سواء فيما يتعلق بالكتابة التعاونية عبر الإنترنت، أو بالتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة. ونقصد بتصورات الأساتذة وجهات نظرهم تجاه ممارسة بيداغوجية معينة. وبالتحديد، فحص «وجهات نظر الأساتذة حول مدى فاعلية الممارسة البيداغوجية، ومزاياها، وإمكانية تطبيقها» ( Zheng et coll.، 2021، ص. 2)، فضلا عن تفضيلاتهم المتعلقة بكيفية تطبيقها وتنفيذها (Li، 2017).

**تصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية عبر الإنترنت**

على عكس الدراسات التي تناولت تصورات المتعلمين حول الكتابة التعاونية حضوريًا أو عبر الإنترنت (انظر مثلًا: Alharbi، 2020)، فإن البحوث التي تناولت وجهات نظر الأساتذة في هذا المجال ما تزال محدودة للغاية (Li et Zhang، 2023)، ومن بين هذه الدراسات النادرة ما قدمه (2016 Bikowski et Vithanage)، حيث استقصيا آراء أستاذين جامعيين (N = 2) من أساتذة الإنجليزية لغة ثانية ممن اعتمدوا مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، علما أن تنفيذ هذه المهام جرى داخل قاعة الدرس في سياق تعليمي حضوري. وخلال مقابلات شبه موجهة، رأى الأساتذة أن الكتابة التعاونية عبر الإنترنت تعين المتعلمين على تحسين مهارات الكتابة، وعلى التخطيط الأمثل لعملية الكتابة، وعلى تعزيز الروابط بينهم وبين أقرانهم. كما أشاروا إلى أن التكنولوجيا تمنح

المتعلمين قدرا من المرونة وحرية التصرف في الطريقة التي ينجزون بها مهام الكتابة التعاونية. وبناء على تجربتهم، حدد الأساتذة عددا من العوامل التي تسهم في نجاح الكتابة التعاونية عبر الإنترنت داخل القسم، أبرزها: تدريب المتعلمين على استعمال التكنولوجيا وعلى العمل التعاوني، تقديم تغذية راجعة شفاهية فورية بمتابعة مجموعات العمل داخل القسم ومتابعتها، وضمان إدماج مهمة الكتابة التعاونية بيداغوجيا داخل المنهاج، حتى يدرك المتعلمون قيمتها التعليمية. كما لاحظ الأساتذة أنّ تكرار تنفيذ مهام الكتابة التعاونية ـــــــ وقد تضمنت الدراسة أربع مهام ـــــــ يسهم في ظهور استراتيجيات تنظيمية ناجعة بين المتعلمين، مثل التشارك في صياغة الجمل، تقسيم المهمة بين الأفراد. ورأوا كذلك أنّ تكوين مجموعات من أربعة متعلمين يعد الأنسب، وأنّ الحفاظ على التشكيلات نفسها من مهمة إلى أخرى يعزز التعاون الفعال على المدى الطويل. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة أجريت في بيئة حضورية رغم اعتمادGoogle Docs، واقتصرت على أستاذين فقط، مما يحد من قابلية تعميم نتائجها.

كشفت دراسة حديثة ذات صلة (Zheng et coll.، 2021) عن تصورات 31 أستاذا صينيا من أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية بخصوص الكتابة التعاونية داخل القسم. وقد أظهرت نتائج التحليل النوعي للمقابلات الجماعية أنّه ـــــــ على الرغم من اتفاق المشاركين على أنّ الكتابة التعاونية ممارسة قابلة للتطبيق ـــــــ إلا أن ثلثهم كان يحمل تصورات غير دقيقة حول مفهومها الحقيقي. فقد اعتبر بعض الأساتذة أنّ كل نشاط تعلمي ينجز ضمن مجموعة يعد كتابة تعاونية، دون اشتراط إنتاج نص مشترك بين أفراد المجموعة. كما تبيّن أنّ الممارسات التي صرح بها الأساتذة لا تعكس بالضرورة تصوراتهم الإيجابية تجاه قابلية تطبيق هذا الأسلوب. فعلى الرغم من أن معظمهم (24 من 31) رأوا أن تطبيق الكتابة التعاونية أمر ممكن من الناحية اللوجستية، إلا أن أكثر من نصف العينة لم يسبق لهم مطلقا تنفيذ هذا النوع من المهام في أقسامهم

الدراسية. ومع أن هذه الدراسة الاستكشافية أسهمت في توضيح جانب من تصورات أساتذة اللغة الثانية حول الكتابة التعاونية ـــــ وخاصة فيما يتعلق بإمكانية تطبيقها ـــــ إلا أنها لم تميز بين الكتابة التعاونية التقليدية بالورقة والقلم، والكتابة التعاونية عبر الإنترنت. ويشير الباحثون أيضا إلى أن تنوع خلفيات الأساتذة المشاركين ـــــ خاصة تفاوت خبراتهم السابقة مع الكتابة التعاونية ـــــ يشكل حدا في تفسير البيانات وتحليل النتائج.

وخلاصة القول: لا تزال الساحة البحثية إلى حد اليوم تفتقر إلى دراسات تتناول تصورات أساتذة اللغة الثانية حول مهام الكتابة التعاونية المنجزة في إطار درس اللغة الفرنسية لغة ثانية عبر الإنترنت، ولاسيما حين تتضمن هذه المهام مكونا من مكونات الاتصال المرئي.

## تصورات الأساتذة حول التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة عبر الإنترنت

على غرار الدراسات المتعلقة بالكتابة التعاونية، لا تزال تصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة (RCÉS) قليلة الاستكشاف في الأدبيات .ففي دراستهم التحليلية-التركيبية-(meta analysis)حول التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية عبر الإنترنت ـــــ متزامنة كانت أو غير متزامنة، قدمت شفاهيا أو كتابيا ـــــ لم يجد التميمي ومسعود (2021) أي دراسة تتناول تصورات أساتذة الإنجليزية لغة ثانية حول هذا النوع من التغذية الراجعة. ومع ذلك، توجد بعض الدراسات ذات الصلة. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أنّ هذا يختلف عن تقديم تغذية راجعة كتابية متزامنة أثناء كتابة المتعلمين لنصوصهم، فقد وجد أساتذة اللغة الثانية (N = 3) في دراسة إيني وأبتون Ene et Upton (2018) أنه من المفيد والملائم إجراء مناقشات متزامنة عبر الدردشة مع المتعلمين الذين سبق أن تلقوا تغذية راجعة تصحيحية غير متزامنة؛ إذ أتاحت هذه المناقشات المتزامنة للأساتذة فرصة الإجابة عن استفسارات المتعلمين بشأن نصوصهم، وتوضيح التغذية الراجعة غير

المتزامنة المقدمة لهم سابقا كلما اقتضت الحاجة ذلك.

وفي الوقت الذي ما تزال فيه الدراسات المتعلقة بتصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) محدودة، فإنّ رؤيتهم للتغذية الراجعة التصحيحية الكتابية عموما(RCÉ) ـــــــ ولاسيما غير المعتمدة على الوسائط الرقمية ـــــــ قد حظيت باهتمام أوسع في الأدبيات البحثية. فقد كشف أمرهاين ونساجي Amrhein et Nassaji (2010)، في دراستهما حول الفعالية المدركة للتغذية الراجعة الكتابية، أنّ ما يقارب نصف أساتذة الإنجليزية لغة ثانية المستجيبين (45.2%) (N = 31) يفضلون تقديم قدر كبير من التغذية الراجعة، في حين يكتفي نحو ربعهم تقريبا (25.8%) بالإشارة إلى الأخطاء التي تعيق وضوح الأفكار فحسب. ورغم إدراك 16.7% من المشاركين أنّ وسم جميع الأخطاء قد يحدث شعورا بالإحباط لدى المتعلمين، فإنّ 55.6% منهم يؤثرون تقديم تغذية راجعة مباشرة وبكم واسع، لاقتناعهم بأنّ المتعلمين يثمنون هذا النوع من التغذية، ويرغبون في التعرف على الصيغ الصحيحة التي ينبغي استخدامها في الكتابة. كما أبدى الأساتذة في هذه الدراسة تفضيلهم التعليق على مضمون النص وتنظيمه وبناه النحوية، أكثر من تعليقهم على أخطاء المفردات أو التهجئة أو علامات الترقيم. أما فيما يخص الفائدة المدركة من الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة، فقد أبدى معظم الأساتذة ميلا نحو تفضيل التغذية الراجعة غير المباشرة (مثل التعليقات أو الإشارات فوق اللغوية) على التغذية الراجعة المباشرة إذ رأى 64.7% منهم أنّ المتعلمين ينبغي أن يكونوا قادرين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم كجزء من عملية التعلم. ومع ذلك، رأى 26.7% من الأساتذة أنّ التغذية الراجعة المباشرة قد تكون مناسبة إذا أرفقت بتفسير؛ إذ يتيح ذلك للمتعلمين فهم سبب الخطأ في صياغتهم بشكل أفضل.

وتتوافق هذه النتائج، في جانبٍ منها، مع ما توصل إليه رجب وزملاؤه (2016) في دراسة أجريت على 184 أستاذا سعوديا من أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية في المستويات ما بعد الثانوية والجامعية. إذ لاحظ

الباحثون أنه، على الرغم من اعتماد أغلبية هؤلاء الأساتذة التغذية الراجعة الكتابية غير المباشرة، فإن مستوى لجوئهم إلى التغذية الراجعة المستهدفة ـــــ أي تلك التي تركز على بنية نحوية محددة مثلاـــــ مقارنة بالتغذية الراجعة غير المستهدفة، كان يختلف اختلافا كبيرا من أستاذ لآخر. كما ظهرت اختلافات واضحة ومتباينة في تفضيلات الأساتذة بشأن كم التغذية الراجعة ونوعها، سواء في سياقات الإنجليزية لغة ثانية أو لغة أجنبية.

فمثلا، كشف غينيت وليستر Guénette et Lyster (2013) أنّ الأساتذة المستقبليين للإنجليزية لغة ثانية (N = 18) يميلون، في 71% من حالات التغذية الراجعة المسجلة، إلى اعتماد التغذية الراجعة المباشرة، مع تركيز كبير على الأخطاء الجزئية (مثل التهجئة واختيار المفردات). وفي المقابل، اعتمد أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية (N = 47) في دراسة خنلارزاده وطهيري Khanlarzadeh et Taheri (2017) تشكيلة متنوعة من استراتيجيات التغذية الراجعة غير المباشرة، كالتعليقات فوق اللغوية وطلبات التوضيح. كما أظهرت الدراسات تباينا ملحوظا في أهداف التغذية الراجعة. فقد قدم الأساتذة الثلاثون المشاركون في دراسة جودي وفرّوخي Jodaie et Farrokhi (2012) تغذية راجعة غير انتقائية في معظمها؛ أي غير مركزة على نوع محدد من الأخطاء، خلافا لنتائج غينيت وليستر (2013) خنلارزاده وطهيري (2017)، حيث فضل المشاركون التغذية الراجعة الانتقائية (مثل استهداف بنية نحوية معينة). وأظهرت نتائج أمرهاين ونساجي (2010) وأمتاكا Atmaca (2016) كذلك أنّ تصورات الأساتذة والمتعلمين بشأن التغذية الراجعة الكتابية تختلف على مستويات عدة، منها نوع الأخطاء التي ينبغي استهدافها. ومن الواضح، في ضوء هذه الدراسات، أن ثمة فراغا بحثيا يخص تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة في سياق الكتابة التعاونية عبر الإنترنت. يقتضي هذا المجال إذن عناية خاصة لاستخلاص الدلالات البيداغوجية التي تساهم في تطوير تعليم اللغة

الثانية عبر الوسائط الرقمية.

**سؤال البحث**

لقد كشفت مراجعتنا للأدبيات المتعلقة بتصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية (ÉC) والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت (RCÉS) عن جملة من الثغرات البحثية فأولا، وكما يشير لي وتشانغ Li et Zhang (2023)، ما يزال منظور الأساتذة تجاه الكتابة التعاونية ـــــ ولاسيما الكتابة التعاونية عبر الإنترنت ـــــ قليل التناول في الدراسات. ويرى الباحثان أنّ هذا الموضوع يفتح مسارا بحثيا واعدا، ويوصيان بضرورة التعمق أكثر في دراسة تصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية وكيفية تنفيذها ضمن مقاربة إيكولوجية (أي داخل قسم دراسي قائم فعليا، بدل الاقتصار على دراسات شبه تجريبية في مختبرات الحواسيب)، وذلك انسجاما مع دعوة تشانغ وزملاؤه Zheng et coll. (2021). وفيما يتعلق بالدراسات المعنية بالتغذية الراجعة التصحيحية، تتيح المقاربة الإيكولوجية[i] فرصة أفضل لالتقاط تعقيد المنظومة التعليمية وما تنطوي عليه من عوامل سياقية وفردية متداخلة تتفاعل داخلها (To، 2022). وثانيا، هناك ندرة واضحة في الدراسات التي تبحث تصورات أساتذة اللغة الثانية (L2) بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة المقدمة عبرGoogle Docs ، ولا توجد ـــــ في حدود علمنا ـــــ أي دراسة عالجت هذا الموضوع في سياق الفرنسية لغة ثانية. فالمدونة العلمية المتوفرة حاليا حول خيارات الأساتذة وتفضيلاتهم في تقديم التغذية الراجعة الكتابية عبر Google Docs ما تزال محدودة (Alharbi، 2020). أما في سياق التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت، فما تزال الحاجة ماسة إلى دراسات توثق ممارسات الأساتذة الفعلية (Altamimi et Masood، 2021). وإضافة إلى ذلك، فإن الدراسات القليلة التي تناولت معتقدات الأساتذة وممارساتهم بشأن التغذية الراجعة التصحيحية في سياق الفرنسية لغة ثانية قد ركزت أساسا على التغذية الراجعة غير المتزامنة (.Lira-Gonzales et coll، 2021؛

Teye، 2019). وانطلاقا من هذه الثغرات البحثية، تطرح هذه الدراسة الاستكشافية السؤال البحثي الآتي:

ما هي تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية حول تنفيذ مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، المرفوقة بتقديم تغذية راجعة تصحيحية متزامنة، من حيث الجدوى البيداغوجية، وتفضيلات الأساتذة، وإمكانيات التطبيق؟

## المنهجية

### السياق والمشاركون

يندرج هذا المقال في إطار مشروع بحثي أوسع يحمل عنوان «التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة: الإمكانات والحدود في أقسام تعليم اللغات الثانية». ونركز هنا على تصورات ثلاثة أساتذة مشاركين حول هذه الممارسة. وقد عرف اثنان منهم نفسيهما باعتبارهما امرأتين (n = 2)، فيما كان الثالث رجلًا (n = 1). وكان هؤلاء الثلاثة جميعا من الأساتذة ذوي الخبرة في تعليم الفرنسية لغة ثانية، ويدرسون في جامعة ناطقة بالإنجليزية تقع في إحدى المقاطعات الفرنكوفونية الكندية. عند إجراء الدراسة، كان كل أستاذ منهم مسؤولا عن تدريس مقرر عن بعد في مستوى متوسط متقدم أو متقدم (B2+ إلى C2 وفق الإطار الأوروبي المرجعي CECR)، موجه نحو تنمية مهارات الكتابة (التواصل الكتابي والنحو). استمر المقرر الدراسي مدة ثلاثة عشر أسبوعا، يتضمن لقاءين متزامنين أسبوعيا، مدة كل لقاء 80 دقيقة على منصة Zoom. وقد اعتمدت في هذا المقرر مقاربة تعليمية استقرائية، تفضي بالمتعلمين إلى إنتاج ثلاثة إلى خمسة نصوص فردية (مثل المقال الحجاجي أو النص السردي) لأغراض التقييم خلال الفصل. وفي الدروس الثلاثة التي شملتها الدراسة، كان المتعلمون عادة يكتبون نصوصهم عبر برنامج MS Word، ثم يسلمونها إلى الأستاذ، الذي يقدم بدوره تغذية راجعة تصحيحية غير متزامنة (مباشرة وغير مباشرة). وكان الأساتذة قد تعرفوا إلى متعلميهم قبل التجربة بما لا يقل عن ثلاثة أشهر (أنظر الجدول 1). كان جميع الأساتذة والمتعلمون متواجدين ضمن

نفس المنطقة الزمنية أثناء سير التجربة، وقد آثرنا الإبقاء على الأقسام القائمة أصلا، لأن مثل هذا الترتيب، وفق لي Li (2018)، يسهم في بروز الفهم بين الثقافات والتواصل باللغة الثانية أثناء مهام الكتابة التعاونية. أما المتعلمون البالغون في الأقسام الثلاثة (N = 46)، فقد كانت لديهم خبرة تراوحت بين 4 و15 سنة في تعلم الفرنسية لغة ثانية. وكان معظمهم قد بدأ تعلمها في المدرسة الابتدائية أو الثانوية، بينما كان آخرون ـــــ وهم الطلبة الدوليون ـــــ قد تابعوا دورات مكثفة بعد فترة وجيزة من قدومهم إلى كندا. وكانت الأقسام الثلاثة متقاربة من حيث الفئة العمرية ولغة الأم (L1)، وكانت الإنجليزية هي اللغة الأم الأكثر انتشارا بين المتعلمين (73%). ومع ذلك، كان التواصل داخل القسم ـــــ بما في ذلك تعليمات المهام ـــــ يتم بالفرنسية حصريا بين الأساتذة والمتعلمين.

**جدول 1: خصائص الأساتذة المشاركين**

| الأستاذ/ة | الجنس | خبرة التدريس (بالسنوات) | عدد المتعلمين في القسم | مدة معرفة الأستاذ بالمتعلمين |
|---|---|---|---|---|
| الأستاذة 1(E1) | أنثى | 5 | 10 | 7أشهر |
| الأستاذ 2(E2) | ذكر | 8 | 12 | 3–7 أشهر |
| الأستاذة 3(E3) | أنثى | 19 | 24 | 3–7 أشهر |

**الإجراءات والأدوات**

في سياق المقررات الخاصة بتعليم الفرنسية لغة ثانية، المقدمة عن بعد عبر منصة Zoom، تطوع الأساتذة الثلاثة ـــــ إلى جانب أقسامهم ـــــ للمشاركة في مهمتي كتابة تعاونية عبر الإنترنت، باستخدام GoogleDocs(من قبل الأساتذة والمتعلمين) وZoom (من قبل المتعلمين). وقد وقع اختيار هذين التطبيقين بالنظر إلى ما يتمتع به كل من الأساتذة والمتعلمين من مستوى عال من الإلمام بهما، تجنبا لظهور أثر الحداثة التقنية. أنجزت المهام خلال الساعات الرسمية المخصّصة للدروس، ووفق الجدول الزمني المعتمد في الأقسام الثلاثة المشاركة في الدراسة. وقد شارك كل قسم في مهمتي كتابة تعاونية، استغرقت كل منهما خمسين دقيقة، بفاصل زمني قدره

ثلاثة أسابيع بين المهمتين. وتمثلت المهام في أنشطة لتبادل الآراء تستند إلى موضوعات (مثل قضايا المجتمع) وأنماط نصية (مثل النصوص الحجاجية) المدرجة في المنهاج التعليمي لكل قسم. فعلى سبيل المثال، طلب من قسم الأستاذ الثاني(E2) ، في المهمة الأولى، تحرير نص يتراوح بين 300 و400 كلمة حول إيجابيات وسلبيات إلزامية التلقيح ضد كوفيد–19.

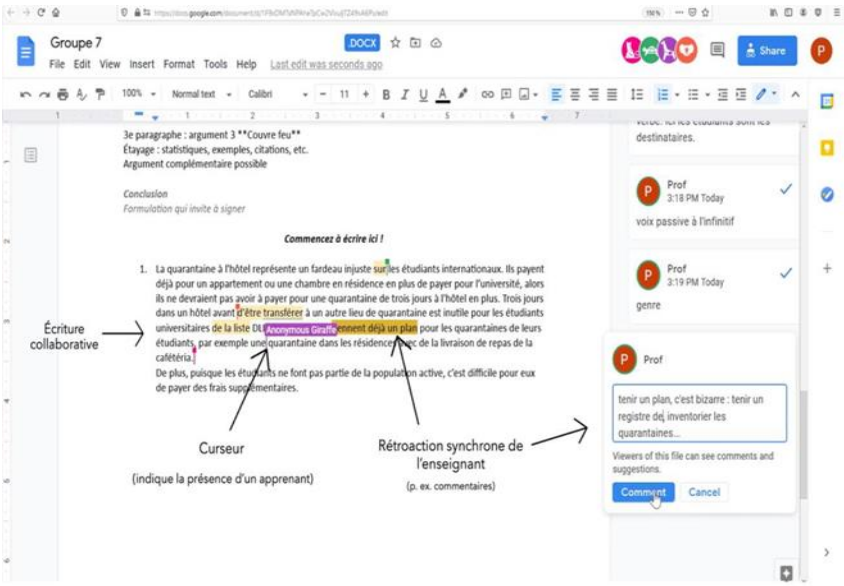
وفي مستهل كل درس، كان الأستاذ يقدم للمتعلمين تعليمات المهمة التعاونية(ÉC) ، ثم يقسم القسم إلى مجموعات للعمل التعاوني. بعد ذلك، يوجه كل فريق إلى غرفة نقاش مستقلة ضمن منصة Zoom. وابتداء من تلك اللحظة، أصبح تواصل المتعلمين مع أستاذهم يتم عبر التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) التي يدونها الأستاذ في مستند Google Docs ـــــ سواء من خلال تظليل الأخطاء، أو إضافة تعليقات متضمنة مؤشرات فوق لغوية في الهامش، أو تقديم تصويبات مباشرة ـــــ. وقد تكونت المجموعات التعاونية من ثلاثة إلى أربعة متعلمين، تماشيا مع توصيات دوباو Dobao (2012). وفي الحالات التي يتعذر فيها الالتزام بهذا العدد ـــــ كالحالة التي ينضم فيها طالب متأخر ـــ كان يسمح بتشكيل مجموعة تزيد قليلًا عن العدد المحدد. وكان يترك للمتعلمين حرية تشكيل مجموعاتهم منذ المهمة الأولى. وهدفت هذه الإجراءات المنهجية إلى محاكاة ظروف القسم الواقعية وتعزيز الصدق الإيكولوجي، وفق ما توصي به الدراسات الحديثة حول الكتابة التعاونية (Yamashita، 2021).

وللشروع في تنفيذ المهام، كان يتعيّن على المتعلمين النقر على رابط مستند Google Docs- الذي أعد مسبقا لكل مجموعة- يضم تعليمات المهمة، وعلى صفحته يتعاون المتعلمون في كتابة النص المشترك. وقد طلب منهم صراحة العمل بشكل تعاوني فعال، وتجنب تقسيم العمل فيما بينهم (أي تجنب التعاون الشكلي). وفي إطار بروتوكول الكتابة بصوت عال ( Komter, 2006)، طلب من المتعلمين أيضا أن يتواصلوا شفاهيا فيما بينهم داخل غرفة نقاش على منصة زوم (Zoom)، حيث كان بإمكانهم رؤية بعضهم افتراضيا. وقد منح المتعلمون حرية اختيار لغة التواصل التي يرغبون في استخدامها، وذلك تماشيا مع ما توصي به الأبحاث الحديثة حول التواصل متعدد اللغات

أثناء إنجاز مهام الإنتاج الكتابي التعاوني (ÉC) (على سبيل المثال: Payant وMaatouk، 2022).

وخلال إنجاز المهام، كان بإمكان كل أستاذ الوصول إلى جميع مستندات Google Docsالخاصة بقسمه (من ثلاث مجموعات إلى ثماني مجموعات في كل قسم). وطلب منهم في إطار التجربة فتح كل مستند في علامة تبويب مستقلة في متصفح الإنترنت، والتنقل بين علامات التبويب المختلفة لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) لكل مجموعة على حدة (انظر الشكل 1). ونظرا للطابع الاستكشافي للدراسة، ترك تحديد كمية التغذية الراجعة ونوعها (مباشرة أو غير مباشرة)، وصيغتها (تعليقات، تظليل...) لخيارات كل أستاذ دون أي تقييد. غير أنه لم يسمح للأساتذة بدخول غرف النقاش فيZoom التي كان يعمل فيها المتعلمون أثناء المهمة؛ وبذلك انحصر التفاعل بين الأساتذة والمتعلمين حصريا ضمن منصة GoogleDocs. ولم يكن بوسع الأساتذة التعرف على هوية أي متعلم داخل المستند؛ لأن المتعلمين كانوا يستخدمون حسابات مجهولة الهوية. وأخيرا، وفي إطار بروتوكول التفكير بصوت عال، تم تسجيل نشاط الشاشة الخاص بالأساتذة (صوتا وصورة)، بهدف التقاط أي تأملات أو تفكير علني قد يصدر عنهم أثناء تقديم التغذية الراجعة المتزامنة.

شكل 1:**توضيح سير مهمة كتابة تعاونية عبر الإنترنت مرفوقة بتغذية راجعة تصحيحية متزامنة (من منظور الأستاذ).**




## أدوات جمع البيانات

بعد إتمام المهمتين، دعي الأساتذة الثلاثة للمشاركة في مقابلة جماعية شبه موجهة (استرجاع محفز) استمرت لمدة ستين دقيقة، أجريت مع الباحثين بهدف استكشاف تصوراتهم حول التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت. أجريت المقابلة عبر منصة Zoom بعد بضعة أيام من إنجاز المهمة التعاونية الثانية، وسجلت بالصيغة الصوتية والمرئية، ثم نسخت نصيا تمهيدا لتحليل مضمونها. وتعد طريقة الاسترجاع المحفز ضربا من أساليب الاستبطان، تستكشف من خلالها العمليات الذهنية والاستراتيجيات التي يعتمدها المشاركون بعد إتمام مهمة أو نشاط ما (Mackey et al، 2000). وقد استند دليل المقابلة المكون من عشرة أسئلة (انظر الملحق أ) إلى دراسات سابقة تناولت تصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة RCÉS والكتابة التعاونية (Amrhein et Nassaji، 2010؛ Bikowski et Vithanage، 2016؛ Rajab et coll.، 2016). وتناول هذا الدليل موضوعات من قبيل: مدى قابلية هذه الممارسة للتطبيق (صعوبتها أو سهولتها) مثل السؤال: «هل كان سهلا أو صعبا متابعة عمل كل مجموعة وتقديم

تعليقاتكم في الزمن الحقيقي؟». كيفية معالجة الخطأ مثل السؤال: «هل خيل إليكم أنّ الطلبة كانوا يستوعبون تعقيباتكم على الوجه الصحيح؟». جودة النصوص المنجزة مثل السؤال: «ما تقييمكم لجودة نصوص المتعلمين عقب تلقيهم تغذيتكم الراجعة؟». مدى رغبتهم في إعادة خوض التجربة مستقبلا.

**ترميز البيانات وتحليلها**

تم معالجة سؤال البحث: «ما هي تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بخصوص تنفيذ مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، عند تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة، من حيث الجدوى البيداغوجية، والتفضيلات، وإمكانات التطبيق؟» من خلال تحليل دقيق للنص المفرغ من المقابلة الجماعية مع الأساتذة المشاركين. وبالنظر إلى الطابع الاستكشافي للدراسة، استعين بمنهج الترميز شبه المفتوح (Saldaña، 2013)، بما يتيح قدرا واسعا من المرونة في تتبع الأنماط الدلالية واستنباط الدلالات الناشئة. وقد ضمت لائحة الرموز موضوعات محدّدة سلفا ـــــ من ذلك: «سهولة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة» ـــــإلى جانب موضوعات أخرى ظهرت أثناء التحليل، مثل: «العناصر المرتبطة بمحرّر النصوص عبر الإنترنت». ويعرض الجدول 2 مثالا توضيحيا للموضوعات والفئات والرموز التي تم اعتمادها في التحليل النوعي.

**الجدول 2: مقتطف من شبكة الترميز المعتمدة في التحليل النوعي لتصورات الأساتذة**

| الموضوعات | الفئات | الرموز |
|---|---|---|
| السهولة المتصوّرة في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة عبر الإنترنت | الجانب التقني/عبر الإنترنت | المزايا<br>التحديات |
| | إدارة الوقت | الوقت المستغرق من طرف كلّ مجموعة<br>الصعوبات المرتبطة |

| | | |
|---|---|---|
| | | بتوقيت الدرس |
| عناصر خاصّة بمحرّر النصوص عبر الإنترنت | الحضور الإنساني المدرك | ضعيف<br>متوسط<br>عال |
| | متابعة معالجة التغذية الراجعة التصحيحية | وظيفة**الحل**<br>تعليق<br>تنسيق النصّ من قبل المتعلمين |

وكما أشرنا سابقا، تمّ تسجيل نشاط الأساتذة أثناء تنفيذ المهام باستخدام برنامج لالتقاط الفيديو من شاشة الحاسوب. ورغم أنه كان من المخطط في البداية ترميز هذه التسجيلات بهدف تحديد لحظات التفكير الذاتي المعبر عنه شفاهيا، والتي تكون قد ظهرت في سياق التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS)، إلا أنّنا عدلنا عن متابعة التحليل النوعي لهذا المتن الشفاهي نظرا لندرة تلك اللحظات المسجلة.

## النتائج والمناقشة

### التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت: إمكانات بيداغوجية بينة لأساتذة الفرنسية لغة ثانية

يهدف هذا المقال إلى استكشاف تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بشأن تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت المنجزة علىGoogle Docs، والتي تتضمن تفاعلات متزامنة بين المتعلمين عبر منصةZoom. وقد كشفت تحليلات مضمون المقابلة الجماعية مع الأساتذة عن اهتمام بالغ بهذه الممارسة؛ إذ صرح جميع المشاركين بأن لها قيمة تربوية «واضحة» (E1)، ووصفها أحدهم بأنها «بالغة الجاذبية» (E3). بل أشار اثنان منهم إلى أنهما «استمتعا» بهذه التجربة (E2)، أو أنهما باتا «مقتنعين تماما» بهذه المقاربة في التدريس (E1). أوضحت المعلمة E3 أن أبرز مزايا هذا النمط من الكتابة والتغذية الراجعة تكمن في «تقارب الزمن بين التعليق والاستجابة»، أي شبه الفورية التي تسمح للمعلم بأن يرى أثر تعليقاته لحظة حدوثها. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة أبرزت النظرة

الإيجابية للمعلمين تجاه التغذية الراجعة الكتابية غير المتزامنة (Amrhein et Nassaji، 2010؛ Jodaie et Farrokhi، 2012) وتجاه الكتابة التعاونية داخل القسم (Bikowski et Vithanage، 2016؛ Zheng et coll.، 2021). وتشير هذه المعطيات مجتمعة إلى أنّ التغذية الراجعة المتزامنة في سياق الكتابة التعاونية المدعومة بالتواصل المرئي تعد، في نظر أساتذة اللغة الثانية المشاركين، ممارسة بيداغوجية لا تقل وجاهة عن نظيراتها التقليدية.

رأى الأساتذة، مع ذلك، أنّ المهمة الثانية كانت أقل فعالية قليلا من حيث مستوى التعاون والتعلم. ويعزى ذلك، في نظرهم، إلى ظهور أنماط تعاونية أقرب إلى العمل التشاركي البسيط منها إلى التعاون الحقيقي داخل مجموعتين من المتعلمين خلال المهمة الثانية، وهو ما نتج عن تغير في دينامية العمل بعد أن اختل تركيب مجموعتين بسبب الغياب من جهة، أو بسبب انضمام متعلمين لم يشاركوا في المهمة الأولى من جهة أخرى. ورغم أنهم لم يتمكنوا من حضور تفاعلات المتعلمين في غرف النقاش عبر Zoom، فقد اتفق الأساتذة على أنّ احتمال غياب التعاون بين الطلبة يعد هو الآخر عاملا قد يحد من قدرة المتعلمين على معالجة أخطائهم بصورة فعالة، وينعكس في النهاية على مسار التعلم. كما رأى الأساتذة أنّ وجود طالبين إلى ثلاثة في كل مجموعة هو العدد الأنسب لتيسير التعاون، وهو أقل بقليل مما توصي به معظم الدراسات حول الكتابة التعاونية، التي تقترح في الغالب أربعة طلاب لكل مجموعة (مثل: Bikowski et Vithanage، 2016؛ Dobao، 2012).

وعلاوة على ذلك، وفي سياق ما خلصت إليه الدراسات السابقة حول التغذية الراجعة التصحيحية والكتابة التعاونية عبر الإنترنت (مثل: Shintani، 2016)، رأى الأساتذة في دراستنا أن المهمتين ساعدتا المتعلمين على إدراك نقائصهم وعلى تركيز انتباههم على البنية والدلالة في آن واحد. وحسب التجربة التي رواها المشاركون في هذه الدراسة، فقد أدّى ذلك ـــــ في أغلب الحالات ـــــ إلى معالجة مناسبة للأخطاء التي

كانوا قد أشاروا إليها. ورغم عدم وجود توافق بين الأساتذة حول ما إذا كانت التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة تمنع المتعلمين من تكرار الأخطاء نفسها في مجمل نصوصهم، إلا أنّ الرأي المشترك بينهم جميعا يفيد أنّ تقديم التغذية الراجعة في صيغة رقمية يساعد المتعلمين على البقاء «يقظين (E2) «وأكثر انتباها لأساليب كتابتهم » ، وهو ما شمل ـــــ في تقديرهم ـــــ تطور «استراتيجيات لإعادة القراءة» (E2، E3). ورغم أنّ التنقل المتكرر بين الصياغة والمراجعة خلال عملية الكتابة ليس مقصورا على الكتابة التعاونية، فقد ذكر الأساتذة الثلاثة أنهم لاحظوا تصحيحات تجرى مباشرة أمام أعينهم (إذ كانت حركة المؤشرات تكشف في الزمن الحقيقي عن عمل المتعلمين على مراجعة النص)، حتى في الجمل التي لم يتم بعد تحديد أي أخطاء فيها. غير أنّ الطابع المجهول لوجود المتعلمين ـــــ ولاسيما بسبب عدم تمكن الأساتذة من دخول غرف النقاش على Zoom أثناء التجربة ـــــ جعل من تخصيص التغذية الراجعة ومن تتبع التقدم الفردي أمرا بالغ الصعوبة. فقد وصفت E3 الأمر بأنه كان «محبطا» لعدم معرفتها «من يكتب ماذا»، وإن كانت ترى في الوقت نفسه أنّ هذا القدر من المجهولية «خفف قليلا من التوتر» الواقع على المتعلمين.

**تفضيلات متباينة بشأن كيفية تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت**

على الرغم من اتفاق الأساتذة الثلاثة على أهمية تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لكل من المضمون والصياغة ـــــ انسجاما مع ما توصل إليه Amrhein و Nassaji (2010) ـــــ فإن إفاداتهم خلال المقابلة تكشف عن نقاط تقارب وتباين تتعلق بثلاثة جوانب من التغذية الراجعة المتزامنة، وهي: نوع التغذية الراجعة، وهدفها، وتوقيت تقديمها. بالنسبة لنوع التغذية الراجعة اتفق جميع الأساتذة على أنهم قدموا في الغالب تغذية راجعة غير مباشرة، وذلك عبر التظليل والتعليقات في الهامش. وقد أشارت E1 إلى أنّ التظليل على الرغم من سرعته وعمليته، فإن التعليقات تتيح فتح "سلسلة نقاش" داخل Google Docs، وتمكن المتعلمين من طلب توضيحات كتابية حول التغذية الراجعة. ومع ذلك،

تظهر تسجيلات نشاط الشاشة لدى الأساتذة الثلاثة أنّ متعلمين اثنين فقط (في قسم E1) تفاعلا كتابيا مع أحد تعليقات الأستاذة بكلمة «شكرا». وقد بين الأساتذة أنهم يلجؤون إلى التظليل عندما تكون الأخطاء، في تقديرهم، سهلة التصحيح ـــــــ مثل: إضافة -s، أو خطأ في المطابقة، أو خطأ صرفي ـــــــ وفي المقابل، يلجأ الأساتذة إلى تقديم التغذية الراجعة غير المباشرة على شكل طلبات توضيح أو مؤشرات ميتالسانية في الحالات التي يصعب فيها تحديد الخطأ أو معالجته. وكانت غاية هذه التعليقات، على حد تعبير E2، هي «جعل المتعلمين يعملون الفكر» و«حثهم على البحث عن الإجابة». فعلى سبيل المثال، ذكرت E2 أنّها حاولت تنبيه الطلبة إلى الأنجليسيات[ii] في كتابتهم من خلال طرح أسئلة من قبيل: «هل أنتم متأكدون أنّ هذه الكلمة تعني الشيء نفسه بالفرنسية؟». ورغم أنّ الأساتذة الثلاثة اعتمدوا بوجه عام التغذية الراجعة غير المباشرة ـــــــسواء تعلق الأمر بالمفردات أو القواعد ـــــــوهو ما يوافق نتائج ليرا-غونزالس وزملائه .Lira-Gonzles et coll(2021). بشأن ممارسات التغذية الراجعة غير المتزامنة لدى أساتذة الفرنسية لغة ثانية، ويخالف ما توصل إليه جودي وفروخي (2012) وغينيت وليستر (2013) في سياق الإنجليزية لغة ثانية، فقد اختلفت الصيغة التي اتخذتها هذه التغذية غير المباشرة بين أستاذ وآخر، بل واختلفت أيضا بين المهمة الأولى والمهمة الثانية. فعلى سبيل المثال، صرّحت E2 بأنها انتقلت من التعليقات المكتوبة في المهمة الأولى إلى الاكتفاء شبه الكامل بالتظليل في المهمة الثانية، حرصا منها على تقديم أكبر قدر ممكن من التغذية الراجعة في الوقت المحدد. ويذكر هذا بنتائج نغ وفارالNg et Farrell (2003) التي تبين أن الأساتذة يمكنهم تعديل نوع التغذية الراجعة بما يتوافق مع العوامل السياقية، مثل ضيق الوقت.

لقد اختلفت وجهة استهداف التغذية الراجعة من أستاذ إلى آخر. فمن جهة، أشارت كل من E2 وE3 إلى أن تغذيتهما الراجعة التصحيحية المتزامنة كانت تتركز أساسا على الجوانب النحوية والدلالية؛ لأن صيغة

المهام التي تقتضي تقديم التغذية الراجعة على نحو متزامن مع تقدم كتابة النص كانت، في تقديرهما، تحد من إمكانية إضافة تعليقات حول بنية النص وتنظيمه، نظرا لما يقتضيه ذلك من وقت أطول ومسافة زمنية تسمح بالتأمل الأعمق قبل تقديم هذا النوع من التعقيبات. أما E1 فقد صرحت بأنها قدمت تغذية راجعة متزامنة تشمل اللغة (المفردات، النحو) وتنظيم النص في آن معا، لأن هيكلة النص كانت أحد الأهداف التعليمية الرئيسة في مقررها الدراسي. وتشير الممارسات المبلغ عنها في سياق التغذية الراجعة المتزامنة ـــــ المتسمة بتركيزها الكبير على الأخطاء المعجمية والنحوية ـــــ إلى وجود ميل للتشكيك في الفائدة المفترضة للتغذية الراجعة الشاملة (مثل: بنية النص) التي سبق أن أشار إليها أساتذة الإنجليزية ل.ث في دراسات سابقة حول التغذية الراجعة الكتابية (Amrhein et Nassaji، 2010؛ Bikowski et Vithanage، 2016). ويبرز هذا بدوره أثر صيغة التقديم (متزامنة أم غير متزامنة) على الممارسات التي أعلنها أساتذة اللغة الثانية.

وأخيرا، أبدى E2 وE3 ملاحظة تتعلق بتوقيت تقديم التغذية الراجعة. لقد امتنع هؤلاء عنتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة في مرحلة مبكرة من عملية الكتابة، اتقاء ـ على حد تعبير E3 ـ من «إفساد مبادرة الطلبة قبل أن تتبلور»، وتجنبا ـ كما قالت E2 ـ «لإغراقهم بوابل من التعقيبات». وعلى الرغم من أن الأساتذة لم يكونوا متواجدين داخل غرف النقاش على Zoom مع المتعلمين، إلا أنهم ذكروا جميعا أنهم كانوا يشعرون كما لو أن المتعلمين «يرونهم» داخل Google Docs بفضل ظهور مؤشر الفأرة، الأمر الذي جعلهم يشعرون بالقرب منهم بشكل كبير. وفي مثل هذه الحالات، كان الأساتذة يلاحظون أحيانا قيام بعض المتعلمين بتصحيح أخطائهم قبل أن يتمكن الأستاذ من تقديم التغذية الراجعة؛ إذ كان ظهور مؤشر الفأرة فوق كلمة معينة يفسر من قبل المتعلمين كإشارة ضمنية إلى أن خطأ ما ـــــ سواء كان نحويا، مثل التصريف، أو

معجميا، مثل اختيار المفردة ـــــــ ستتم الإشارة إليه فورا من قبل الأستاذ.

**التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة خلال مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت: ممارسة ينظر إليها عموما أنها قابلة للتنفيذ**

عندما طلب من الأساتذة الثلاثة وصف تجربتهم بوجه عام، فضلوا البدء بذكر الجوانب التقنية. فعلى الرغم من اتفاقهم على أن تنفيذ المهمتين التعاونيتين، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة، كان ميسورا وسهل التطبيق، فقد أقروا أيضا بأن الجانب التقني قد أثار في نفوسهم «قدرا من التوتر» (E1)، ولاسيما خلال المهمة الأولى، التي كانت تتمثل في كتابة نص حجاجي من 300 إلى 400 كلمة حول التلقيح الإلزامي ضد كوفيد-19. غير أن هذا الارتباك كان ـــــــ في تقديرهم ـــــــــ يتلاشى تدريجيا مع تكرار المهمة. وبين المشاركون كذلك أن تقديم التغذية الراجعة المتزامنة عبر Google Docs هو أمر سهل للغاية، مما يدل على شيوع التكنولوجيا التعليمية واستقرار أدوات الاتصال المعززة بالحاسوب في ممارسات تعليم اللغات الثانية عبر الإنترنت ( Kohnke et Moorhouse، 2020).

أشارت E3 إلى أن تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة يظل ممكنا حتى مع وجود ثماني مجموعات تعمل في الوقت نفسه، ولكن ازدياد عدد المجموعات يجعل من الصعب على الأستاذ الإكثار من التعليقات الكتابية بسبب ضيق الوقت. أما E2 فقد ذكرت أن التنقل بين أربع مجموعات فقط كان «صعبا» في حد ذاته، وهو ما يكشف عن اختلاف في التصورات بين الأساتذة بشأن العدد الأمثل من المجموعات التي يمكن إدارتها بالتوازي. وقد وجد E2 أيضا أن تقديم قدر كاف من التغذية الراجعة في المهمة الأولى اعتمادا على التعليقات المكتوبة وحدها كان أمرا شاقا؛ ولهذا اختار ـــــــ في المهمة الثانية ـــــــــالاعتماد على التظليل بشكل **أساسي** بهدف جعل تنفيذها وإدارتها أكثر سهولة. ومع ذلك، ذكر أنه لجأ إلى التعليقات المكتوبة عندما كان يدرك أن الخطأ سيكون

صعبا على المتعلمين دون توضيح كتابي، أو «كحل أخير» عندما يلاحظ أن المتعلمين لم يتمكنوا من تصحيح خطأ كان قد ظلله سابقا. وبين الأساتذة كذلك أن كمية التغذية الراجعة المتزامنة التي قدموها كانت تتغير تبعا لوتيرة عمل كل مجموعة، ممّا دفعهم أحيانًا إلى تقديم تعقيباتهم بشكل غير خطّي وغير متساوٍ بين المجموعات، تبعا للتقدم الذي كان يحرزه كل فريق.

أشار الأساتذة الثلاثة إلى صعوبة عملية أخرى تتعلق بمتابعة كيفية تعامل المتعلمين مع التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء انتقالهم من مستند Google Docs إلى آخر. وقد اعتبرت هذه المتابعة أشد صعوبة عندما كان المتعلمون يستخدمون وظيفة «حل تعليق» ( Résoudre commentaire) بشأن بعض الملاحظات التي يتركها الأستاذ، أو عندما كانوا يحذفون التظليل ظنا منهم أن الخطأ قد عولج معالجة صحيحة. وفي مواجهة هذه الإشكالية، اقترحت E2 استخدام وضع "تتبع التعديلات" في الدورات المستقبلية لمهام الكتابة التعاونية عبر Google Docs، بينما أوصت E1 بضرورة وضع توقعات واضحة للطلبة حول الطريقة التي ينبغي عليهم من خلالها معالجة الأخطاء والتحقق من صحتها، تفاديا لما وصفته بـ «لعبة القط والفأر». وعلى الرغم من هذه التحديات، رأى الأساتذة جميعا أنهم كانوا «أكثر فاعلية»، وأنهم قدموا أكبر قدر من التغذية الراجعة المتزامنة عبر الإنترنت مما كان بوسعهم تقديمه لو تم الانتقال بين مجموعات المتعلمين في فصل حضوري. غير أنهم أقروا بأن هذه الزيادة في الفاعلية قد تكون تحققت «على حساب العلاقة الإنسانية المباشرة» (E1) ضمن سياق التفاعل التربوي.

رأى المشاركون الثلاثة أن الوقت عامل أساسي يجب أخذه في الاعتبار عند تنفيذ مهام مستقبلية مشابهة. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة تناولت الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (مثل: Bikowski et Vithanage، 2016). لقد أكدت E2 ـــــ على سبيل المثال ـــــ صعوبة متابعة معالجة الأخطاء وقياس مدى انخراط كل متعلم في المهمة، مع ضرورة الاستمرار في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية

المتزامنة لعدة مجموعات ضمن الوقت المخصص. ولهذا السبب، اختارت كل من E1 وE3تقديم تغذية راجعة شفاهية عامة لكل القسم مباشرة بعد الانتهاء من كل مهمة، في حين قدم E2 متابعة بعد الحصة عبر تغذية راجعة غير متزامنة، وإن كان قد عبر عن رغبته في الحصول على جلسة تقييم مباشرة مع المتعلمين في نهاية الحصة «للحفاظ على الزخم» ـــــــأو دينامية العمل ـــــــ (E2). وتعكس هذه الاختلافات تباينا مماثلا لما برز في دراسات متعددة حول التغذية الراجعة غير المتزامنة (مثل: Atmaca، 2016؛ Jodaie et Farrokhi، 2012؛ Teye، 2019)، مما يستدعي مزيدا من البحث. كما تجسد ما ذكره فيبس وبورغ Phipps et Borg (2009) من أن العوامل السياقية ـــــــ مثل ضيق الوقت أو متطلبات المنهاج ـــــــ تؤثر في ممارسات الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية. وبالنظر إلى القيود الزمنية، اقترحت E1 وE3 جمع عينة من الأخطاء الأكثر شيوعا التي تم رصدها في جميع المجموعات، ونسخها في مستند Google Docsآخر، ثم مناقشتها مع كل القسم مباشرة بعد انتهاء المهمة. وفي سياق التفكير في تجارب لاحقة، اقترحت E2 كذلك زيارة وجيزة لكل غرفة من غرف النقاش في Zoom عند منتصف المهمة، وذلك بهدف إجراء متابعة أولية شفاهية مع المتعلمين وتوضيح أي صعوبات في فهم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة التي تم تقديمها حتى تلك اللحظة. واتفق الأساتذة ـــــــ في نهاية المطاف ـــــــ على ضرورة تخصيص ما لا يقل عن 60 دقيقة للمهام المستقبلية في الكتابة التعاونية المصحوبة بتغذية راجعة متزامنة، بحيث تشمل هذه المدة: الإعداد للمهمة، وشرح التعليمات، ومرحلة الكتابة مع التغذية الراجعة، ثم جلسة تقييم بعدية.

## الدلالات البيداغوجية

استنادا إلى تصورات الأساتذة التي جمعت في هذا المقال، يمكن استخلاص عدد من التوصيات البيداغوجية أثناء التخطيط لمهام كتابة تعاونية تقدم خلالها تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة للمتعلمين في

سياق اللغة الثانية. أولا، يستحسن اعتماد التغذية الراجعة المتزامنة غير المباشرة ـــــ بدل المباشرة ـــــ وذلك عبر طلبات التوضيح والمؤشرات الميتالسانية، لما تحدثه من إسهام في توليد حلقات نقاش لغوي بين المتعلمين، وتشجيعهم على التركيز المتوازي على الدلالة والصياغة. وهذا من أبرز مزايا الكتابة التعاونية في أقسام اللغة الثانية (Storch، 2013). كما ينبغي ألا تعامل هذه المهام على أنها تجارب معزولة، بل يفضل إدماجها بانتظام في تعليم اللغة الثانية. ويستند هذا الاقتراح إلى أمرين رئيسين: انحسار التوتر التقني لدى الأساتذة في الدراسة الحالية مع المهمة الثانية، مما يدل على أن التكرار يسهم في تخفيف العبء الإداري والتقني. ما بينه كيم وزملاؤهKim et coll. (2020) في دراستهماحول التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية في القسم، من أنّ تكرار المهمة يفضي إلى تحسن في سلاسة الكتابة، وأنّ التغذية الراجعة المتزامنة تعين على رفع مستوى الدقة اللغوية، وهما هدفان تعليميان جوهريان في مجال الكتابة في سياق اللغة الثانية.

وكما اقترحت بحوث سابقة في مجال الكتابة التعاونية والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة، ينبغي على الأساتذة السعي لتكييف تغذيتهم الراجعة مع خصائص المتعلمين وتفضيلاتهم (Amrhein et Nassaji، 2010)، وتذكيرهم بأهمية التغذية الراجعة المتزامنة وتوضيح توقعات التعاون ضمن المجموعة (Atmaca، 2016). وبالنظر إلى مجهولية المتعلمين في الصيغة الحالية للمهام، نقترح على الأساتذة الراغبين في تطبيق مثل هذه الأنشطة عبر الإنترنت أن يقوموا بزيارات سريعة ومحدودة إلى مجموعات المتعلمين داخل غرف النقاش في Zoom، للتأكد من حسن فهمهم للتغذية الراجعة المتزامنة وكيفية معالجتها من طرف كل عضو في المجموعة. مع الأخذ في الاعتبار التحديات المتعلقة بمشاركة البيانات، يمكن اعتماد بديل آخر يتمثل في مطالبة المتعلمين بالدخول عبر حساب Googleأثناء أداء المهمة، واستخدام وضع تتبع التعديلات؛ مما يتيح للأستاذ تقدير مساهمة كل متعلم في النص بدقة أكبر، بالإضافة إلى

تمكينه من معرفة هوية المتعلم الذي يقوم بالتحرير في اللحظة نفسها داخل مستندGoogle Docs.

وفي سياق التعاون، يستحسن أن يطلب من المتعلمين تشكيل مجموعات من طالبين إلى ثلاثة طلاب، وتجنب ـــــــــ قدر الإمكان ـــــــــ تغيير تركيبة المجموعات من مهمة إلى أخرى؛ لأن مثل هذه التغييرات، حسب المشاركين في هذه الدراسة، أعاقت التعاون خلال المهمة الثانية. وفي هذا الصدد، فإن تكثيف استخدام مهام الكتابة التعاونية ـــــــــ التي تسهم، حسب بيكوفسكي وفيثاناج Bikowski et Vithanage (2016)، في تعزيز تطور الاستراتيجيات التنظيمية لدى المتعلمين ـــــــــ قد يلبي المخاوف التي أبداها الأساتذة المشاركون بشأن المساهمة المتكافئة داخل مجموعات الكتابة التعاونية. وأخيرا، من المهم تخصيص وقت كاف لإنجاز مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت لتمكين المعلم من تقديم تغذية راجعة لكل القسم، وتوفير الوقت الكافي لكل متعلم لطرح استفساراته وطلب التوضيحات اللازمة.

## خاتمة

تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في استقصاء تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية حول الممارسة البيداغوجية التي تجمع بين التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة والكتابة التعاونية أثناء إنجاز مهام على منصة تحرير نصوص عبر الإنترنت (Google Docs) يتفاعل فيها المتعلمون تفاعلا متزامنا عبر الفيديو (Zoom). وقد رأى الأساتذة الثلاثة المشاركون في هذه التجربة أنّ لهذه الممارسة إمكانات في مجال تعليم الكتابة وتعلمها في اللغة الثانية. وتتوافق تصوراتهم الإيجابية بشأن فوائد التعاون المتزامن بين المتعلمين في معالجة الأخطاء مع ما خلصت إليه شينتانيShintani (2016) من أنّ التغذية الراجعة المتزامنة تسهم في تنبيه المتعلمين إلى نقائصهم اللغوية، وتحسن في الوقت نفسه مستويات التصحيح الذاتي لديهم. وعلاوة على ذلك، ورغم أن هذا المقال لم يتناول العوائد التعليمية بصورة مباشرة، إلا أنه يقدم إضاءة خاصة على السؤال

الذي طرحه لي وتشانغLi et Zhang (2023)، وهو: هل تمتلك الكتابة التعاونية بمساعدة الحاسوب القدرة نفسها التي تمتلكها الكتابة التعاونية الحضورية في تعزيز البناء المشترك للمعرفة اللغوية؟ ومن النتائج اللافتة أيضا أنّ تقديم التغذية الراجعة المتزامنة خلال مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت يعد ـــــــ في مجمله ـــــــ قابلا للتنفيذ وعمليا. وهو أمر مشجع، إذ إنّ إمكانات التعلم، والتركيز على المعنى، والجانب العملي، تعد معايير رئيسة في تقييم مدى ملائمة مهام تعلم اللغات الثانية بمساعدة الحاسوب (Chapelle، 2001).

على الرغم من اتخاذنا جميع الاحتياطات اللازمة لضمان مصداقية النتائج، فإنّ لهذه الدراسة جملة من الحدود. فبحكم السياق الطبيعي الذي أجريت فيه (مثل: قيود الوقت)، كانت المهمة الثانية في قسمE3 أقصر من المهمة الأولى، وقد يكون لذلك أثر على التصور العام لتلك المعلمة. ومع ذلك، نرى أنّ مقاربتنا المنهجية مكنت من تحقيق درجة مرضية من الصدق البيئي (Erlam et Tolosam، 2022). زيادة على هذا، ورغم أنّ كل مشارك نفذ مهمتين اثنتين، فإن استكشاف التصورات على المدى البعيد كان خارجا عن نطاق هذه الدراسة.

بناء على نتائج البحث الحالي، سيكون من المفيد في الدراسات المقبلة التعمق في استكشاف إمكانات التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، المدعومة بالتواصل عبر الفيديو، بهدف تحديد الممارسات الأمثل لتعزيز تعليم الكتابة في اللغة الثانية. ويمكن أن يسهم قياس تطور مهارات الكتابة، مثل الكفاءة اللغوية أو الكفاءة الخطابية، بعد أداء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، في تحديد نوع وكمية التغذية الراجعة المتزامنة الأكثر فاعلية في التعلم. كما يمكن للدراسات المستقبلية أن تربط بين تفضيلات المتعلمين وتفضيلات الأساتذة بشأن أنواع التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت، على غرار ما أنجز سابقا في سياقات الكتابة الورقية (Atmaca، 2016؛ Amrhein et Nassaji، 2010). وأخيرا، وبما أن الأدبيات الحالية

تركز في الغالب على المتعلمين الراشدين للغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، فإنّ استنساخ هذه الدراسة في سياقات تعليمية وتعلمية أخرى سيكون ذا جدوى.

## تعليقات المترجمة:

**[i]المقاربة الإيكولوجية: Ecological / Approche Écologique Approach**المقاربة الإيكولوجية في تعليم اللغات هي إطار شمولي يفسر التعلم بوصفه نتيجة تفاعل معقد بين عناصر متعددة داخل البيئة التعليمية، مثل المتعلم والمعلم والمهمة والوسائط الرقمية والزمن الحقيقي وديناميكية المجموعة والسياق المؤسسي. تعتمد هذه المقاربة على أسس من السوسيو-ثقافية والإيكولوجيا البشرية ونظريات التفاعل، وترى أن الممارسات داخل القسم ـــــــــ كالكتابة التعاونية والتغذية الراجعة المتزامنةـــــــــ لا يمكن فهمها من خلال عامل واحد معزول، بل من خلال شبكة من العلاقات والتأثيرات المتبادلة داخل "النظام التعليمي". وتعد مناسبة للبحوث الرقمية؛ لأنها تدمج الأبعاد اللغوية والتقنية والاجتماعية معا، رغم أنّ تحليلها معقد يصعب فيه تعميم النتائج. وبهذا التصور، تمنح المقاربة الإيكولوجية تفسيرا واقعيا لطبيعة التعلم كما يحدث فعليا داخل القسم أو عبر المنصات الرقمية.

**[ii]الأنجليسيات:Anglicisms / Anglicismes**الأنجليسيات هو تعريب لكلمة Anglicismes الفرنسية، ويقصد به الألفاظ والتعابير والمفاهيم المأخوذة من اللغة الإنجليزية والمستعملة داخل لغة أخرى كاللغة العربية أو الفرنسية أو غيرهما.

- يمكن أن تظهر الأنجليسيات في عدة صور: كلمات دخيلة مباشرة، ألفاظ مترجمة حرفيا من الإنجليزية، استعمال تراكيب قريبة من الإنجليزية.

يعد هذا المفهوم محورا مهما في اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة الاجتماعي، لما يكشفه من أشكال التداخل اللغوي الناتج عن تأثير اللغة الإنجليزية في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية وتعلمها. كما تحظى الأنجليسيات بأهمية خاصة في بيئات التعليم عن بعد، إذ تسهم الوسائط الرقمية ـــــــ بما تفرضه من تواصل متعدد اللغات ـــــــ في تعزيز احتمال تسرب بعض العناصر من اللغة الإنجليزية إلى اللغة المستهدفة. ومن ثم، فإن الوعي بوجود الأنجليسيات، وتحليل أنواعها ووظائفها، يعد شرطا أساسيا لفهم ديناميات اكتساب اللغة وإنتاجها، وتطوير الممارسات البيداغوجية التي تراعي هذا التداخل وتحد من آثاره السلبية في التواصل الكتابي لدى المتعلمين.

## قائمة المراجع:


Alharbi, M. A. (2020). Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course. Innovation in Language Learning and Teaching, 14(3), 227–242. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1572157

Altamimi, O. A., & Masood, M. (2021). Teacher electronic written corrective feedback, trends and future directions. Arab World English Journal, 12(3), 308–322. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.21

Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? Canadian Journal of Applied Linguistics / La revue canadienne de linguistique appliquée, 13(2), 95–127. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886

Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. Journal of Language and Linguistic Studies, 12(2), 166–182. https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36115/405548

Aubrey, S. (2022). Dynamic engagement in second language computer-mediated collaborative writing tasks: Does communication mode matter? Studies in Second Language

Learning and Teaching, 12(1), 59–86. https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.4

Bahari, A. (2020). Computer-mediated feedback for L2 learners: Challenges versus affordances. Journal of Computer Assisted Learning, 37(1), 24–38. https://doi.org/10.1111/jcal.12481

Balaman, U. (2021). The interactional organization of video-mediated collaborative writing: Focus on repair practices. TESOL Quarterly, 55(3), 979–993. https://doi.org/10.1002/tesq.3034

Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. Language Learning & Technology, 20(1), 79–99. http://dx.doi.org/10125/44447

Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681

Cho, H., Kim, Y., & Park, S. (2022). Comparing students' responses to synchronous written corrective feedback during individual and collaborative writing tasks. Language Awareness, 31(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1937194

Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. Journal of Second Language Writing, 21(1), 40–58. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002

Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. Journal of Second Language Writing, 52, 100788. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788

Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. Journal of Second Language Writing, 41, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005

Erlam, R., & Tolosam, C. (2022). Pedagogical realities of implementing task-based language teaching. Benjamins. https://doi.org/10.1075/tblt.14

Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for preservice ESL teachers. The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 69(2), 129–153. https://doi.org/10.3138/cmlr.1346

Jodaie, M., & Farrokhi, F. (2012). An exploration of private language institute teachers' perceptions of written grammar feedback in EFL classes. English Language Teaching, 5(2), 58–67. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p58

Khanlarzadeh, M., & Taheri, P. (2017). L2 writing teachers' perceptions and problems regarding written corrective feedback: Does holding a TEFL degree matter? European Online Journal of Natural and Social Sciences, 6(1), 130–145. https://european-science.com/eojnss/article/view/4917/2425

Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., & Yun, H. (2020). Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions. Foreign Language Annals, 53(1), 176–199. https://doi.org/10.1111/flan.12443

Kitjaroonchai, N., & Suppasetseree, S. (2021). Online collaborative writing via Google Docs: Case studies in the EFL classroom. Journal of Language Teaching and Research, 12(6), 922–934. https://doi.org/10.17507/jltr.1206.08

Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. RELC Journal, 53(1), 296–301. https://doi.org/10.1177/0033688220937235

Komter, M. L. (2006). From talk to text: The interactional construction of a police record. Research on Language and

Social Interaction, 39(3), 201–228. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3903_2

Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. Computer Assisted Language Learning, 31(8), 882–904. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981

Li, M., & Zhang, M. (2023). Collaborative writing in L2 classrooms: A research agenda. Language Teaching, 56(1), 94–112. https://doi.org/10.1017/S0261444821000318

Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (dir.), Corrective feedback in second language teaching and learning (pp. 143–157). Routledge.

Lira-Gonzales, M. L., Valeo, A., & Barkaoui, K. (2021). Teachers' beliefs and practice about written corrective feedback: A case study in a French as a foreign language program. Language Teaching Research Quarterly, 25, 5–28. https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.02

Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. Journal of Second Language Writing, 30, 66–81. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011

Long, M. H. (2017). Problems in SLA. Routledge.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? Studies in Second Language Acquisition, 22(4), 471–497. https://doi.org/10.1017/S0272263100004010

Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. Assessing Writing, 45, 100469. https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469

Ng, E. K. J., & Farrell, T. S. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? In D. Deterding, A. Brown, & E. L. Low (dir.), English in

Singapore: Research on Grammar (pp. 128–137). McGraw Hill.

Payant, C., & Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. Canadian Journal of Applied Linguistics / La Revue canadienne de linguistique appliquée, 25(1), 127–151. https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31288

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. System, 37(3), 380–390. https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002

Qotb, H. (2014). Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. Les Langues Modernes. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051707

Rajab, H., Khan, K., & Elyas, T. (2016). A case study of EFL teachers' perceptions and practices in written corrective feedback. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(1), 119–131. https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1969

Saldaña, J. (2013). The coding manual for qualitative researchers. Sage Publishing.

Séror, J. (2012). Show me! Enhanced feedback through screencasting technology. TESL Canada Journal, 30(1), 104. https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1128

Shili, L., & Ouhaibia, B. (2021). Écriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français. Multilinguales, 16, 1–12. https://doi.org/10.4000/multilinguales.7302

Shintani, N. (2016). The effects of computer-mediated synchronous and asynchronous direct corrective feedback on writing: A case study. Computer Assisted Language Learning, 29(3), 517–538. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.993400

Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. The Modern Language Journal, 100(1), 296–319. https://doi.org/10.1111/modl.12317

Storch, N. (2013). Collaborative writing in L2 classrooms. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847699954

Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), The Routledge handbook of instructed second language acquisition (pp. 69–83). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676968

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 95–108). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004

Teye, J. C. (2019). Ghanaian university student and teacher preferences for written corrective feedback in French as a foreign language classes [Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada]. Corpus UL. https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a6803782-717d-4e39-9af5-27e3eb3d0586/full

To, J. (2022). Using learner-centred feedback design to promote students' engagement with feedback. Higher Education Research & Development, 41(4), 1309–1324. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882403

Wu, H. J. (2015). The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan [Ph.D. dissertation, University of South Florida]. USF Tampa Theses and Dissertations. https://scholarcommons.usf.edu/etd/5600

Yamashita, T. (2021). Evaluation of computer-mediated collaborative writing with synchronous corrective feedback

in an English-as-a-Second-Language writing program at a US university: Evidence from replication over three years [Ph.D. dissertation, Iowa State University]. Iowa State University ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/docview/2549232107?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Zheng, Y., Yu, S., & Lee, I. (2021). Implementing collaborative writing in Chinese EFL classrooms: Voices from tertiary teachers. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631561

## الملحق أ: دليل المقابلة

**أسئلة افتتاحية:**

1. كيف جرت تجربتكم (تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة أثناء مهمة الكتابة التشاركية عبر الإنترنت)؟
2. ما الذي أعجبكم في هذه التجربة؟
3. وما الذي لم يعجبكم فيها؟

**أسئلة متابعة:**

1. هل كان من السهل متابعة تقدم الفرق وتمكينكم من تقديم تعليقاتكم لهم؟
2. في رأيكم، كيف تفاعل الطلبة مع تعليقاتكم؟
3. كيف تصفون طريقة تعاون المتعلمين أثناء عملية الكتابة عقب تلقيهم لتعليقاتكم؟

4. ما رأيكم في جودة النصوص التي أنتجها الطلبة؟
5. هل ترون أنها ممارسة ترغبون استخدامها مستقبلاً؟
6. وهل هي ممارسة توصون زملاءكم باعتمادها؟
7. هل لديكم أي تعليقات إضافية حول تجربتكم؟

**التعريف بالمؤلف:**

كيفن بابان Kevin Papin باحث وأستاذ في جامعة كيبيك في مونتريال (UQAM) يعمل في مجال تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، مع اهتمام خاص بالممارسات التعليمية وتكوين المدرسين. تركّز أبحاثه على تطوير تعليميات اللغة الفرنسية في سياقات تعليمية متعددة.

البريد الإلكتروني **papin.kevin@uqam.ca** :

**الملخص**

مع ما شهده التعليم عن بعد من اتساع في الآونة الأخيرة، أضحت مهام الكتابة التعاونية (ÉC)، التي ثبت إسهامها في تنمية كفاءات الكتابة باللغة الثانية (L2) كما بين في أعمال Elabdali، 2021، تجري بشكل متزايد في الفضاء الرقمي. وهذا النمط من العمل يتيح للأستاذ تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة (RCÉS) للمتعلمين الذين يتعاونون بعدها على معالجة الأخطاء وتصحيحها في الزمن الحقيقي. غير أنّ

الدراسات التي تناولت تصورات الأساتذة في سياق تدريس الفرنسية لغة ثانية عبر الإنترنت لا تزال قليلة. ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة الحالاتية إلى استكشاف تصورات ثلاثة أساتذة للغة الفرنسية بصفتها لغة ثانية (N = 3) حول تنفيذ مهمتين من مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (Google Docs) في إطار مقررهم الخاص بالكتابة المتقدمة. وقد قدم هؤلاء الأساتذة خلال هذه المهام تغذية راجعة تصحيحية متزامنة لمتعلميهم (N = 46)، الذين كانوا يتعاونون في مجموعات صغيرة عبر الاتصال المرئي(Zoom). وبعد تنفيذ المهام، شارك الأساتذة وجهات نظرهم حول نقاط القوة والحدود المرتبطة بهذه الممارسة البيداغوجية خلال مقابلة جماعية شبه موجهة عقدت عبر الاتصال المرئي. وتشير تحليلات المحتوى المستخلصة من تفريغ المقابلة إلى أنّ الأساتذة، على الرغم من امتلاكهم تصورات إيجابية عموما حول هذه الممارسة ورؤيتهم لما تنطوي عليه من إمكانات لدعم تعليم الفرنسية وتعلمها لغة ثانية، إلا أنهم في الوقت نفسه أثاروا جملة من الهواجس المتصلة بالجانب التطبيقي وتنظيم مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت أثناء إرفاقها بالتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة. وتختتم الدراسة بمناقشة الدلالات البيداغوجية الناتجة عن ذلك، والتي تتعلق بكيفية تقديم هذا النوع من التغذية الراجعة أثناء أداء مثل هذا المهام.

**الكلمات الدالة:** التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة؛ الكتابة التعاونية عبر الإنترنت؛ تعلم اللغة الفرنسية لغة ثانية؛ التعليم عن بعد؛ Google Docs.