Thèse de doctorat

Discipline : Didactique du français

Usage d’un dispositif TICE en compétence scripturale ; apports et limites

Exemple : Étudiants de 1ère année FLE

Préparée par : KEDDOUCI Djamel
Sous la direction de : Pr. MISSOURI Belabbes

Soutenue devant le jury :

- Dr. SEHLI Yamina - Université de Sidi Bel Abbes - Présidente
- Pr. FARI BOUANANI Gamal El Hak – C. U. de Nâama – Examinateur
- Pr. BRAIK Sâadane – C. U. de Nâama – Examinateur
- Pr. BOUTEFLIKA Yamina - Université de Sidi Bel Abbes - Examinatrice
- Dr. ATMANE Yahia Abdeldjebar-Université de Sidi Bel Abbes– Examinateur
- Pr. MISSOURI Belabbes - Université de Sidi Bel Abbes - Directeur de thèse

Année universitaire : 2018 - 2019
Je voudrais saisir cette occasion pour exprimer mes remerciements à tous ceux qui m’ont soutenu, encouragé à poursuivre et finir ce travail, en particulier les membres de ma famille.

Je tiens à remercier également, mon directeur de recherche Pr. MISSOURI Belabbas pour sa patience et pour la confiance qu’il a bien voulu m’accorder en acceptant de diriger ce travail de recherche.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont eu l’amabilité de lire ce travail et de le discuter.

Enfin, Je tiens à remercier l’ensemble de mes enseignants.
Dédicaces

Ce travail est dédié à :

ma Mère,

mon défunt Père qui s’est sacrifié

pour m’assurer une réussite dans mes études,

mon Épouse…
# Table des matières

**Introduction générale** ................................................................................................................................. 7

1. Motivations et choix du sujet d'étude ........................................................................................................ 10

2. Objectifs de la recherche .......................................................................................................................... 12

3. Questions et hypothèses de la recherche .................................................................................................. 14

4. Méthodologie ........................................................................................................................................... 16

**Première partie : Cadre théorique** .............................................................................................................. 18

**Chapitre 1 : Didactique de l'écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle** .......................... 19

Introduction .................................................................................................................................................. 20

1.1. Qu'est-ce que « écrire » ? ..................................................................................................................... 21

1.2. Vers une définition de la production écrite .......................................................................................... 22

1.2.1. Spécificité de la production écrite .................................................................................................... 23

1.2.2. Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère .......................................................... 25

1.2.3. Difficultés de la production écrite en langue étrangère .................................................................... 26

1.3. Représentations de l'écriture en langue étrangère ................................................................................. 27

1.4. La littératie ............................................................................................................................................ 28

1.5. Les modèles du processus de rédaction ............................................................................................... 30

1.5.1. Modèle linéaire de Rohman .............................................................................................................. 31

1.5.2. Modèle cognitif de Hayes et Flower ................................................................................................. 32

1.5.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia .................................................................................................. 34

1.5.4. Modèle de l'interaction sociale ........................................................................................................ 36

1.5.5. Modèle en spirale .............................................................................................................................. 38

1.6. La surcharge cognitive .......................................................................................................................... 41

1.7. La facilitation procédurale .................................................................................................................... 42

1.8. La linguistique textuelle ....................................................................................................................... 43

1.8.1. Texte ................................................................................................................................................ 44

1.8.2. La cohérence textuelle ....................................................................................................................... 46

1.8.2.1. Méta-règle de répétition ............................................................................................................... 47

1.8.2.2. Méta-règle de progression ........................................................................................................... 48

1.8.2.3. Méta-règle de non-contradition .................................................................................................. 48

1.8.2.4. Méta-règle de relation ............................................................................................................... 48
1.8.3. La cohésion textuelle ................................................................. 49
  1.8.3.1. Définition ........................................................................ 49
  1.8.3.2. Marques de cohésion ...................................................... 50
1.8.4. Interaction entre cohérence et cohésion .................................. 51
1.8.5. Progression thématique ......................................................... 52
  1.8.5.1. Thème et Rhème .............................................................. 52
  1.8.5.2. Les différents types de progression .................................. 53
1.8.6. Typologie textuelle .................................................................. 55

Conclusion .......................................................................................... 57

Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction ............................................. 59

Introduction .......................................................................................... 60
2.1. Histoire de la pénétration des technologies dans l’enseignement des langues ..... 60
2.2. Le multimédia ............................................................................ 63
2.3. Définition de NTIC, TIC et TICE .............................................. 65
2.4. Usage d’Internet en classe de langues .................................... 67
2.5. L’apport des TICE à la production d’écrits ............................... 68
  2.5.1. Traitement de texte .............................................................. 69
  2.5.2. Logiciels d’aide par incitations ......................................... 73
  2.5.3. Moteur de recherche ............................................................ 75
  2.5.4. Le Web 2.0 : espace de publication, de partage, de collaboration et de socialisation de l’écrit .................................................. 78
    2.5.4.1. Les forums ................................................................ 81
    2.5.4.2. Blog ........................................................................ 83
    2.5.4.3. Wiki ........................................................................ 84
    2.5.4.4. Les réseaux sociaux .................................................... 85

Conclusion .......................................................................................... 87

Deuxième partie : Présentation du dispositif TICE et méthodologie de recherche .... 89

Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook) ............ 90

Introduction .......................................................................................... 91
3.1. Microsoft Word ......................................................................... 91
  3.1.1. Nouveauté de la version 2007 .......................................... 92
  3.1.2. Fonctionnement du logiciel ............................................... 95
3.1.2.1. Onglet "Accueil " ................................................................. 96
3.1.2.2. Onglets " Insertion ", " Mise en page " et " Références " .......... 96
3.1.2.3. Onglet "Révision" .............................................................. 96

3.2. Facebook ................................................................. 102
3.2.1. Terminologie relative à Facebook ........................................ 102
3.2.2. Fonctionnement de Facebook ............................................. 103
   3.2.2.1. Profil Facebook .......................................................... 104
   3.2.2.2. Le journal ................................................................. 105
   3.2.2.3. Fil d’actualité ............................................................ 105
   3.2.2.4. Messagerie .............................................................. 106
   3.2.2.5. Pages et groupes sur Facebook ...................................... 107
   3.2.2.6. L’usage de Facebook à des fins d’enseignement / apprentissage ...... 108

3.3. Justification du choix de note dispositif .................................. 110
3.3.1. Pourquoi Facebook ? ....................................................... 110

Conclusion .............................................................................. 112

Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique .... 113

Introduction ............................................................................ 114

4.1. Université de Sidi Bel Abbes « Djillali Liabés » ...................... 114
   4.1.1. Programme de la première année licence langue française ..... 115

4.2. Perspective actionnelle ...................................................... 119

4.3. Recherche-action .............................................................. 121
   4.3.1. Définition, objectif d’étude et mode de fonctionnement de la méthodologie .. 121
   4.3.2. Rôle du chercheur .......................................................... 123

4.4. Perspective systémique ...................................................... 123

4.5. L’expérimentation ............................................................ 125
   4.5.1. Présentation du public cible .............................................. 125
   4.5.2. Nature de l’expérimentation ............................................. 127
   4.5.3. Scénario pédagogique ...................................................... 130
   4.5.4. Méthode hybride ........................................................... 133
   4.5.5. Les données collectées .................................................... 133
      4.5.5.1. Questionnaire destiné aux étudiants de l’expérimentation .......... 134
      4.5.5.2. Questionnaire destiné aux enseignants du département .......... 136
4.6. Outils d’analyse : Grille d’analyse du groupe EVA ................................. 137

Troisième partie : L’expérimentation, analyse et interprétation des résultats .... 141

Chapitre 5 : Le terrain de recherche ................................................................. 142

Introduction  ......................................................................................................... 143

5.1. Place des TICE à la faculté des lettres, langues et arts ............................ 143

5.2. Étudiants de l’expérimentation .................................................................. 146

5.2.1. Profil des étudiants................................................................................. 146

5.2.2. Représentations et pratiques TICE des étudiants ............................... 147

5.2.2.1. L’usage de Facebook comme outil pédagogique ............................. 152

5.2.3. L’apprentissage de l’écrit....................................................................... 155

5.3. Enseignants du département de langue française .................................... 160

5.3.1. Profil des enseignants .......................................................................... 160

5.3.2. Représentations et pratiques TICE des enseignants ............................ 161

5.3.2.1. L’usage de Facebook comme outil didactique ................................. 163

5.3.2.2. Ressources informatiques ................................................................. 164

5.3.3. L’enseignement de l’écrit ..................................................................... 165

5.3.4. Usage des TICE dans l’enseignement / apprentissage ....................... 167

Conclusion ............................................................................................................. 168

Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif ................................................. 170

Introduction  ......................................................................................................... 171


6.1.1. Analyse des rédactions des étudiants selon la grille du groupe EVA ...... 172

6.1.1.1. Le point de vue pragmatique ............................................................. 172

6.1.1.2. Le point de vue sémantique ............................................................... 173

6.1.1.3. Le point de vue morphosyntaxique .................................................. 174

6.1.1.4. Le point de vue aspects matériels ...................................................... 176

6.1.2. L’intérêt de l’activité ............................................................................. 177

6.2. Analyse des copies des étudiants de la pré-expérimentation ................. 178

6.2.1. Analyse du texte de l’étudiant « Étud1 » .............................................. 180

6.2.1.1. Le point de vue pragmatique .......................................................... 180

6.2.1.2. Le point de vue sémantique .............................................................. 181
Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants ................................................................. 232
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants ............................................................... 239
Annexe 3 : Exemples de rédactions manuscrites des apprenants ................................. 243
Annexe 4 : Quelques productions écrites des étudiants au début de l’expérimentation ............................................................................................................................ 247
Annexe 5 : Quelques productions écrites des étudiants à la fin de l’expérimentation ............................................................................................................................ 250
Introduction générale
Introduction générale

Les méthodes d’enseignement ont connu à travers le temps d’innombrables changements qui se sont répercutés d’une façon ou d’une autre sur l’efficience de la formation universitaire et pré-universitaire avec des degrés différents. Chaque méthode a eu, en plus des avantages, des limites qui ont contribué à sa disparition et accélérer la genèse d’une nouvelle approche dans le but de répondre aux exigences de l’époque mais qui n’a pas été épargnée des insuffisances pédagogiques. De ce fait, le recours à d’autres méthodes plus efficaces constitue une préoccupation majeure pour les chercheurs en didactique et précisément la didactique du FLE (Français Langue Étrangère).

Parallèlement, l’avancée technologique a bouleversé le monde rendant les chemins plus accessibles où l’information circule avec une vitesse et un débit vertigineux. Cette technologie a installé chez l’être humain de nouvelles habitudes. Il devient très lié à sa machine (Smartphone, tablette, micro-portable, etc.) dont il se sert pour garder un contact, s’informer sur un sujet, transmettre des informations, acheter ou vendre, etc. En d’autres termes, les mutations technologiques ont touché au statut de l’Homme et précisément celui de l’enfant. Actuellement, nous parlons de « l’enfant du numérique » doté de cette panoplie d’outils informatiques et de support multimédia mais avec une maîtrise superficielle qualifiée souvent de naïve.

L’Algérie étant au centre de ces bouleversements techniques touchant le plan (politique, économique, social, etc.) a décidé de se lancer dans l’acquisition de cette technologie afin de permettre au citoyen algérien de s’ouvrir sur le monde et améliorer l’accès aux outils et moyens modernes de l’information et de la communication. Aussitôt, l’État algérien a lancé en 2005 l’opération « Ousratic- un P.C. par foyer » qui consiste à octroyer un crédit bancaire à chaque famille algérienne désireuse d’acquérir un microordinateur. Ce projet a aidé l’Algérien à se familiariser avec ces moyens technologiques et se préparer pour les enjeux de l’époque.

Généralement inscrits en lettres d’or dans les programmes de développement des pays, l’éducation et l’enseignement étant clairement au centre des projecteurs et n’échappent pas à ces nouvelles tendances qui sont en train de s’accélérer et plusieurs d’entre elles se fusionnent avec les méthodes traditionnelles afin d’améliorer le système éducatif. Les technologies et leurs applications sont devenues des procédés
incontournables dans l’enseignement à travers le monde : Les exercices, les tutoriels, les visioconférences, les podcasts\(^1\), les outils web 2.0\(^2\) (plateformes collaboratives, blog, forum, wiki, réseaux sociaux : Facebook, Twitter,...). De ce fait, l’État algérien a décidé de toucher aux règlements qui régissent l’école afin d’introduire la technologie et de profiter de son intérêt dans le système éducatif.

« L’amélioration qualitative de ce dernier (système éducatif) doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l’information et de la communication, etc.). Ce constat nous oblige à voir que l’école n’est plus, pour l’apprenant, la seule détenteur des connaissances (l’apprenant peut parfois être « en avance » sur l’enseignant s’il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) ».\(^3\)

Cette décision de moderniser l’école et l’université algériennes d’une manière générale notamment l’enseignement des langues étrangères, a été l’objet du discours du Président de la République Monsieur Abdelaziz BOUTEFLIKA lors de l’installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c’est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l’intégration de l’enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d’une part, permettre l’accès direct aux connaissances universelles et favoriser l’ouverture sur d’autres cultures et, d’autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C’est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l’information, la communication

---

\(^1\) - Fichier audio ou vidéo disponible gratuitement sur Internet qui peut être écouté immédiatement ou ultérieurement. Ex. Podcasts des émissions radio.
\(^2\) - Terme qui sera défini plus loin (chapitre II.5.4. Le Web 2.0 : espace de publication, de partage, de collaboration et de socialisation de l’écrit.).
\(^3\) - Programme algérien du français de 1\(^{ère}\) année secondaire. Janvier 2005.
et l’informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d’y créer de nouveaux rapports de force. ».


« Dans tous les domaines d’importance vitale de notre développement, les Technologies de l’Information et de la Communication sont des outils désormais indispensables. ».

Cependant, certains universitaires restent attachés à un mode de formation qui refuse de facto de prendre conscience de cette évolution et de ses retombées, prônant les «valeurs» des formations classiques aussi bien au niveau du contenu que des méthodes. Alors qu’il est assez fascinant de constater à quel rythme les outils ont évolué et de voir l’énorme potentiel qui s’offre aux enseignants et apprenants. Cette thèse propose un exemple pratique s’appuyant sur une réflexion didactique pour développer une formation intégrant les Technologies de l’Information et de la Communication (désormais TIC).

1. Motivations et choix du sujet d’étude

Depuis notre inscription en 1ère année licence de langue française, nous avons voulu profiter des connaissances préalablement acquises de notre formation initiale (Ingénieur d’État en Informatique) afin d’optimiser l’apprentissage de notre langue de spécialité, à savoir le français. Donc, nous avons effectué plusieurs travaux relevant du domaine de la didactique tout en usant de l’outil informatique. Par exemple, utiliser le logiciel Microsoft Word pour calculer le nombre d’occurrences d’un vocable dans un texte afin d’effectuer une analyse lexicale.

En lisant certains ouvrages notamment celui de Jean-Claude Bertin « Des outils pour des langues. Multimédia et apprentissage », nous avons su « le besoin d’utiliser la technologie pour stimuler les facultés humaines et accélérer le processus d’apprentissage de la langue ... » (2001 : 10). Cet ouvrage de référence nous a permis de

démystifier la notion d’informatique pédagogique et a éveillé notre intérêt pour le rôle des TIC dans l’enseignement et apprentissage des langues.

Par ailleurs, en assistant à des cours d’enseignement de l’écrit chez plusieurs enseignants et en analysant les copies des étudiants, nous avons remarqué qu’ils éprouvent des difficultés à la rédaction (phénomène de la page blanche, situation d’énonciation, l’enchaînement intra- et inter-phrastique). Ils leur arrivent ainsi d’oublier des mots soit par inattention, soit parce qu’ils se concentrent uniquement sur la forme orthographique des mots. De plus, l’analyse nous a montré qu’une grande part de leurs erreurs ne relève pas de la grammaire de phrase. Il s’agit, dans un premier temps, du problème d’absence d’idées, de leur développement, de l’élaboration d’un plan de rédaction, etc. ; dans un second temps, du passage d’une phrase à une autre, d’un paragraphe à un autre, du texte dans son ensemble. Ils ont du mal à appréhender la phrase ou le texte dans sa globalité. Ceci nous a motivé à chercher à intégrer une méthode hybride qui use à la fois des théories de la didactique et des outils de la technologie pour répondre aux différents obstacles et difficultés rencontrés par les étudiants à l’écrit.

L’idée est devenue plus claire en faisant avec des étudiants de 1ère année FLE l’expérience suivante :

Nous leur avons demandé de rédiger un texte en quelques lignes où ils se présentent et décrivent leurs caractères ; ce qu’ils aiment, ce qu’ils détestent et ce qu’ils souhaitent devenir. Une fois la rédaction terminée, nous avons demandé d’un étudiant volontaire de lire sa production. En même temps, nous avons sollicité les autres étudiants de l’écouter et l’aider par des remarques et des orientations en cas de nécessité. L’expérience nous a révélé d’énormes difficultés à suivre celui qui parle et par la suite, concevoir des remarques pertinentes sur le texte. Donc, l’attention n’a pas été toujours très soutenue et des problèmes de compréhension ont apparu.

À cet effet, nous avons pensé à d’autres moyens qui permettent d’avoir un maximum d’interaction entre les étudiants. Nous avons recouru au papier, or cette méthode exige de l’étudiant de produire 24 exemplaires (le nombre d’étudiants de notre échantillon), de les distribuer à ses camarades et d’attendre leurs remarques. L’opération nous a fait découvrir des difficultés, telle que la lenteur de la réception, la non collaboration entre les étudiants, la perte d’argent, etc.
Néanmoins, le recours à la technologie peut nous offrir un espace commun, où il est possible de partager sa rédaction, de la consulter par un nombre inestimable de personnes partout dans le monde et à n’importe quel moment, de laisser des commentaires en rapport ou non avec la rédaction, de lire les commentaires des autres et d’y répondre en cas de nécessité. Notre choix porte sur une plateforme informatique afin de répondre à de telles exigences mais nous voulons, par cette expérience initiale, montrer aux étudiants l’utilité de tel espace et la difficulté du travail collaboratif sans le recours à la technologie.

Ainsi, dans notre thèse, nous cherchons une possible intégration du potentiel des TICE (Technologies de l’Information et de la Communication pour l’enseignement) pour l’amélioration et l’optimisation de la formation universitaire en FLE, notamment la compétence scripturale. De ce fait, nous voulons proposer une vision dynamique de l’enseignement de la didactique de l’écrit au service du département de français de la faculté des LLA (Lettres, Langues et Arts) de l’université Djillali Liabès de Sidi Bel Abbes.


2. Objectifs de la recherche

Notre étude s’inscrit dans le domaine de la didactique du FLE et l’usage des TICE dans l’amélioration de certaines compétences, notamment la compétence scripturale. Écrire en langue étrangère présente pleine de difficultés de différentes natures que ce soit sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; ou encore sur le plan pragmatique, relation entre phrases, entre paragraphes, d’une manière générale cohérence et cohésion du texte.

L’intitulé de notre thèse est « Usage d’un dispositif TICE en compétence scripturale ; apports et limites. Exemple : Étudiants de 1ère année FLE ».

Nous définissons le terme " dispositif " par :

« un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d’assurer la réalisation d’un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes
nécessaires pour la réalisation d’une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault) ». (Cuq, 2003 : 74)

Maguy Pothier (2003 : 81) s’est permise d’élargir le concept de « dispositif » afin qu’il puisse répondre aux différentes situations notamment celles intégrant les TICE. Ainsi, elle le définit par :

« Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) ».

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux potentialités et effets de l’application pédagogiques d’un ensemble de moyens technologiques et didactiques dans l’enseignement/apprentissage de la langue française, notamment à leurs apports et limites concernant l’amélioration de la production écrite.

Notre réflexion se fait autour de l’emploi d’un dispositif TICE : les fonctionnalités du traitement de texte Microsoft Word 2007 combinées à celles du réseau social Facebook afin d’optimiser la compétence rédactionnelle des étudiants. Ainsi, nous utilisons ce double dispositif pour amener, en premier lieu, les membres de notre échantillon à utiliser convenablement les fonctionnalités du Word 2007 pour réduire la surcharge cognitive1 due au processus rédactionnel et les aider à faire l’autocorrection de leurs productions écrites. En deuxième lieu, nous étudions l’exploitation académique de Facebook pour une amélioration de la compétence scripturale. De ce fait, nous tentons de rendre Facebook, qui est à l’origine un espace de partage et de divertissement, un outil d’apprentissage. Notre intervention se focalise surtout sur le phénomène de la socialisation des écrits dans un groupe fermé de Facebook. Cet espace nous permet de passer d’un texte lu par un seul individu à un texte lu et commenté par un groupe d’individus dans le but d’optimiser le rendu pédagogique en apprentissage de l’écrit des étudiants.

1. Nous verrons la définition de cette notion dans le premier chapitre.
En d’autres termes, nous cherchons à aider nos étudiants à réaliser la correction croisée des productions écrites à travers les feedback (rétroactions) sur un groupe Facebook, générés par les membres d’un échantillon de travail et orientés par nous-mêmes. Ainsi, nous souhaitons arriver à développer un système d’aide à la rédaction flexible et moderne basé sur des ressources TICE.

Pour atteindre cet objectif, il est dans la logique d’établir des objectifs intermédiaires qui se résument comme suit :

- Déterminer l’état actuel d’usage des TICE au niveau de la faculté des LLA de l’université de Djillali Liabes.
- Dresser une liste de compétences informatiques des étudiants et des enseignants de la faculté ; leurs représentations des TICE, la manière dont ils les utilisent et les difficultés qu’ils rencontrent lors de leur recours à ces technologies.

Force est de concevoir que l'outil informatique n'est pas là pour remplacer l'enseignant. Un bon enseignement avec les TICE est d'abord un bon enseignement. La technologie participe plutôt à accomplir des tâches, avec une aide automatisée (le cas du logiciel Powerpoint qui facilite la représentation de l’exposé et non pas sa réalisation). Donc, notre étude ne vise pas à comparer l’apprentissage d’une langue étrangère, précisément la production écrite en FLE, avec ou sans le recours aux TICE.

« On ne se situera pas dans la perspective d’une substitution de l’homme par la machine, mais dans celle d’une modification des modes d’appropriation des savoirs (et des savoir-faire) grâce à l’utilisation d’un nouvel outil interactif capable de traiter certains aspects (notamment linguistiques) des contenus à transmettre. ». Mangenot (1995 : 75).

En effet, les recherches récentes dans ce domaine ne tranchent pas "pour ou contre" l’usage de la technologie. Il s’agit plutôt d’explorer les apports et les limites d’un exemple en matière d’enseignement/apprentissage de l’écriture en FLE.

3. Questions et hypothèses de la recherche

L’écriture est d’une valeur importante dans l’enseignement des langues. Maîtriser l’écrit fournit aux étudiants une assurance et une aisance à répondre aux différentes exigences lors de leur formation où dans leurs futurs projets. Cependant, nous avons constaté que les étudiants de 1ère année licence FLE, à travers l’analyse de leurs rédactions
et les déclarations des enseignants lors de discussions informelles, éprouvent d’énormes difficultés à maîtriser la compétence scripturale et que leurs productions écrites se présentent pauvres de toute cohérence et renferment des insuffisances d’ordre micro et macro-structurelles.\(^1\), à savoir des erreurs dites de surface (conjugaison, orthographe, etc.) et d’autres d’un niveau plus global (cohésion, cohérence, …). 

Dans une telle situation, l’enseignant se sent désarmé face aux erreurs constatées : Il ne peut pas signaler toutes les erreurs relevées dans la rédaction des étudiants. Par ailleurs, il doit s’adapter au progrès et aux nouvelles réformes que prônent la psychologie cognitive, la linguistique textuelle, les méthodologies d’enseignement/apprentissage et le développement technologique.

À partir de ces constats et en prenant en considération la rénovation des méthodes didactiques, nous avons essayé de remédier à ces difficultés en introduisant un dispositif hybride mêlant théories didactiques et pratiques informatiques. Donc, l’actuelle recherche tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants de 1\(^\text{ère}\) année FLE lorsqu’ils écrivent en Français Langue Étrangère ?
- En quoi l’usage de notre dispositif permet-il de pallier ces difficultés et de contribuer à leur résolution ? Quels sont ses apports et ses limites ?

Mais avant de répondre à ces questions, il est préconisé, selon les principes de l’approche systémique\(^2\), de s’informer sur le statut de la technologie éducative dans l’enseignement du FLE au niveau de la faculté des LLA ainsi que les représentations et pratiques des TICE des étudiants et enseignants du département de français. Donc, de ce qui précède découlent les questions intermédiaires suivantes :

- Quelle est la place des TICE dans l’enseignement/apprentissage du FLE ?
- Quelles sont les représentations et pratiques des TICE des enseignants et des étudiants ?

---

1. Michel Charolles (1978) sépare entre la cohérence microstructurelle de la cohérence macrostructurelle. Tandis que la première s’établit entre les phrases de la séquence, la deuxième s’établit entre les séquences d’un texte.

2. Voir la définition (P. 123).
Pour répondre à ces questions, nous énonçons les hypothèses citées ci-après et nous allons, au cours de cette recherche, les affirmer ou les infirmer :

- Les TICE peuvent constituer une valeur ajoutée par rapport à d’autres supports pédagogiques traditionnels pour optimiser le niveau de la compétence rédactionnelle des étudiants du FLE.
- Les fonctionnalités du logiciel Microsoft Word 2007 peuvent apporter aux étudiants plusieurs possibilités pour effectuer l’autocorrection de leurs productions écrites.
- La publication des productions écrites de nos étudiants sur Facebook, favorise l’interaction entre eux, à travers la pratique des feedback et contribue à l’amélioration de leur compétence scripturale.

4. Méthodologie

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons d’organiser notre travail en trois parties : 1) Cadre théorique ; 2) Présentation du dispositif TICE et méthodologie de recherche ; 3) L’expérimentation, analyse et interprétation des résultats.

La première partie comporte deux chapitres. Le premier sera consacré à la didactique de l’écrit où il sera question de définir qu’est-ce que « écrire » ? Les caractéristiques et les difficultés de la production écrite en langue étrangère, la littératie ainsi que d’autres notions. Nous donnerons ensuite, un aperçu global sur les différents modèles du processus de rédaction et nous terminerons le chapitre par la linguistique textuelle et ses concepts de : cohérence et cohésion textuelle, progression thématique, etc. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons les différentes notions de la technologie de l’information et de la communication dans l’enseignement. Après, nous nous intéresserons aux diverses possibilités pédagogiques offertes par la technologie éducative au service de l’enseignement/apprentissage de l’écriture.

La deuxième partie comporte également deux chapitres. Le premier chapitre présentera notre dispositif TICE, à savoir les différentes composantes et fonctionnalités de Microsoft Word 2007 et de Facebook, leur usage à des fins d’enseignement / apprentissage et enfin, la justification du choix de notre dispositif. Le deuxième chapitre concernera le contexte de la recherche et la démarche méthodologique.
La troisième et dernière partie est divisée aussi en deux chapitres : le premier sera consacré au terrain de la recherche notamment la place des TICE au niveau de la faculté des Lettres, Langues et Arts, les représentations et pratiques TICE des enseignants et étudiants de la faculté. Quant au dernier chapitre, il contient l’expérimentation réalisée avec nos apprenants et l’étude des apports et des limites de notre dispositif.
Première partie

Cadre théorique
Chapitre 1
Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

Introduction

L'enseignement/apprentissage de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude qu'il soit du côté des enseignants ou des apprenants. Pour les premiers, apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour les deuxièmes, savoir écrire c'est avoir une stratégie de production de textes car l'écrit implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Ainsi, tout comme les autres disciplines de recherche, la didactique de l’écrit ne s’intéresse pas à l’écriture en général, mais à l’écriture en tant qu’elle s’enseigne et s’apprend en accordant une attention particulière à ce qui aide ou entrave son développement. Entre ratisser large ou serré, nous tentons de trouver le juste milieu en abordant l’enseignement/apprentissage de l’écrit à travers deux disciplines : la psychologie cognitive et la linguistique textuelle. Leur évolution et celle d’autres disciplines a entraîné un changement considérable dans la didactique de l'écrit par souci de pluridisciplinarité du moment que « la didactique de la production écrite ne nous semble pas pouvoir se contenter des sciences du langage comme seule discipline de référence. » (Mangenot, 1995 : 12).

L’acte d’écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique (lexique, orthographe, grammaire, etc.). Il s’agit principalement de compétences à maîtriser qui dépassent le cadre de la phrase. Le travail sur la production écrite concerne le texte dans son ensemble (relation entre phrases et paragraphes, progression thématique, etc.). Il s’inscrit dans un contexte socioculturel et dans une histoire individuelle du scripteur (ses expériences, ses usages et ses représentations de l’écrit, etc.). Il est dorénavant question d’interactions de plusieurs facteurs et processus qui sont d’ordre psychologique (processus de mémorisation, textualisation et révision,…) ou d’ordre textuelle (cohérence et cohésion entre les unités du texte, genre textuel, …).

Par voie de conséquence, nous cherchons à travers ce chapitre, dans un premier temps, à définir qu’est-ce que c’est l’écriture ? Les spécificités de la production écrite, les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère (L.E.), les difficultés rencontrées en production écrite en L.E., les représentations de l’écriture en L.E. et enfin la notion de littératie.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

Dans un deuxième temps, nous évoquons la psychologie cognitive qui étudie les fonctions psychologiques de l’être humain mais nous nous concentrons seulement sur l’étude de son rapport à l’écrit, à savoir les différents modèles du processus de rédaction, la surcharge cognitive et les facilitations procédurales.

Enfin, nous abordons la linguistique textuelle qui passe de l’analyse de la phrase toute seule au rapport entre phrases. Il est donc question d’examiner la définition du texte, les notions de cohérence et cohésion textuelle, la progression thématique et nous terminons le chapitre par l’étude de la typologie textuelle et son rôle dans la didactique de l’écrit.

1.1. Qu’est-ce que « écrire » ?

Le champ définitoire de l’écriture est très vaste à cerner mais nous essayons de le délimiter à travers des définitions choisies de certains chercheurs. L’écriture peut être à la fois objet et outil d’enseignement. Écrire est un acte personnel à travers lequel, nous pouvons transmettre des idées, des acquis et des connaissances. Écrire, c’est aussi exprimer ses sentiments et ses émotions.

Selon le dictionnaire Le Petit Robert, l’écriture est une « Représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer. » (Le Petit Robert, 2014).

Dans son ouvrage « Enseigner et apprendre à écrire », Yves Reuter définit l’écriture comme :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné. » (Reuter, 2002 : 58).

Il ressort des deux définitions que l’écriture est une activité complexe qui nécessite l’exercice d’efforts considérables qui supposent l’apprentissage de l’alphabet (signes graphiques) et de sa convention (grammaire, orthographe, . . .). C’est aussi un acte social qui comprend la mise en œuvre de savoirs et de représentations afin de produire du langage et délivrer du sens au moyen de signes inscrits en donnant l’existence à une autre forme de
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

la parole. L’écriture est toute à la fois une « pratique sociale » dans la mesure où le texte est écrit pour être lu et « socialisante » au cas où elle est susceptible d’accorder un regard critique sur des formes culturelles d’une société, fréquemment engagées dans l’enseignement/apprentissage de l’écrit.

Jean Pierre Cuq trouve que le mot "écrire" : « utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l’oral, une manifestation particulière du langage par l’inscription, sur un support, d’une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d’être lue. » (2003 : 78-79).

Un peu plus bas dans son livre, Jean Pierre Cuq précise qu’« un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l’instantané ou le différé, dans l’ici et maintenant ou dans l’ailleurs, selon sa nature. » (2003 : 79).

À partir de cette définition nous comprenons que l’écriture est une autre forme du langage qui s’oppose à l’oral. Elle est la transformation d’un contenu sonore en un contenu graphique. L’écriture est un moyen de communication qui sert à tisser une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur que ce soit à travers des messages synchrones (ex. le chat) ou asynchrones (tels que les SMS, Email, lettre manuscrite …).

L’écriture n’en fait pas seulement un instrument efficace de communication et de conservation de l’information, mais aussi un puissant instrument de régulation de la société et de contrôle de l’individu. À partir du moment où l’usage de l’écriture s’est généralisé, la société s’est appuyée sur l’écriture pour conférer aux décisions un caractère officiel que la parole donnée ne suffisait plus à garantir. À titre d’exemple, une loi ne devient impérative que lorsqu’elle est sanctionnée par un texte.

1.2. Vers une définition de la production écrite

Selon J.-P. Cuq et Isabelle Gruca : « La production écrite n’est certainement pas une tâche aiséee, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu’il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer. » (Cuq & Gruca, 2002 : 184).
La production écrite est donc une tâche complexe considérée comme une situation problème où l’apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte n’est pas seulement la juxtaposition de phrases syntaxiquement correctes mais qui nécessite énormément d’énériges. Maîtriser les règles de la langue (lexique, grammaire, syntaxe, etc.) est une condition nécessaire mais insuffisante pour réussir la production écrite. Car nombreux sont ceux qui appréhendent les normes langagières mais qui n’arrivent pas à produire un texte cohérent. Il s’agit aussi d’un savoir-faire, d’une habilité et d’un plaisir comme le souligne Pierre Martinez (2002 : 99) : « Produire relève alors d’un plaisir et d’une technique. ».

Quant à Jean Maurice, il insiste sur le besoin d’un savoir-écrire pour une bonne production écrite : « L’écriture est transparente, c’est-à-dire qu’elle s’efface devant quelques choses à dire ou à représenter. ». Alors que, « le savoir-écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent. » (Maurice, 2002 : 30).

L’écriture d’un texte, selon Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond dans leur ouvrage "La production écrite", nécessite l’interaction de plusieurs processus, comme « la planification, la mise en texte ou la textualisation » (1999 : 66), et des sous-processus, comme la calligraphie et la coordination entre les différents éléments nécessaires à la production d’un texte. Cette interaction suppose la mise en œuvre d’un certain nombre d’opérations psychologiques et cognitives assez complexes. L’écriture en langue seconde (L.S.) ou étrangère exige encore davantage d’habilités et une manipulation des connaissances bien supérieure à celles demandées en sa propre langue.

1.2.1. Spécificité de la production écrite

La production écrite possède certaines particularités par rapport à la production orale qui se déclinent ainsi :

a. Absence d’un face-à-face : La communication entre le scripteur et le destinataire se fait dans le cas général en temps différé. Donc, l’absence d’un contexte partagé et le décalage dans le temps impliquent des contraintes spécifiques que Fabienne Desmons (2008 : 46-47) résume dans son ouvrage :
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

- L’organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte ;

- La clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision) ;

- L’élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption. Un texte écrit doit être lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.

b. Situation du scripteur : Le scripteur possède certains avantages tels que le temps et l’isolement lui permettant de reformuler son texte sans être interrompu. Il peut prendre du recul par rapport à son texte, voire modifier le fond et/ou la forme de son produit. Un tel recul lui permet de faire ses choix lexicaux et syntaxiques, d'organiser son texte, de le modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire.

c. Angoisse de la page blanche : Pour Michel Dabène (1987 : 64, cité par Carter-Thomas, 2000), la situation d'écriture ou la compétence scripturale est « un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l’usager ». Ce dernier est angoissé par la présence d'une page blanche. Il est essentiel donc que l'enseignant dédramatise l’acte d’écrire en proposant des activités et des situations de rédaction diverses ainsi qu’en renforçant la motivation de l'apprenant.

d. Transfert des compétences d'une langue à l'autre : À l'écrit, il y aurait un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Il semble en effet que les progrès en production écrite soient transférables d'une langue à l'autre surtout pour les langues de la même origine comme les langues latines, ce qui n’est pas le cas pour l’arabe et le français. Ainsi, des expériences montrent que lorsqu’un certain niveau est atteint sur le plan de la compétence linguistique, il devient possible de transférer de nombreuses habilités et stratégies de la langue maternelle (L. M.) à la langue étrangère (L. E.).

e. L’immaturité dans l’écriture : Les apprenants débutants en langue étrangère ont des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle (production de textes courts, phrases simples, vocabulaire limité, ...). En se focalisant sur la correction de l’orthographe ou de la grammaire, ils produisent des textes incohérents.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

En présence de telles spécificités de la production écrite, les textes produits en langue étrangère portent des caractéristiques qui les distinguent grosso modo des textes produits en langue maternelle. Celles-ci nous permettent d’appréhender les difficultés des apprenants étrangers liées à la production dans une langue qu’ils ne s’approprient pas.

1.2.2. Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère

Les textes écrits en langue étrangère possèdent certaines caractéristiques qui peuvent être résumées comme suit :

- **Textes courts** : Le premier critère est la longueur des textes. Généralement, des textes rédigés en langue étrangère sont dans la plupart des cas plus ou moins courts (ou plus courts que le même récit en langue maternelle). C’est -à-dire des textes contiennent à la fois moins d’information et moins de contenu.

- **Vocabulaire limité** : Les apprenants en langue seconde utilisent un vocabulaire restreint. Ils emploient des mots qui leur paraissent subjectivement plus faciles. De plus, ils ont tendance à répéter des mots. Ce manque dans le bagage lexical amène les scripteurs à emprunter des mots à une langue qu’ils connaissent pour générer du lexique nouveau qui pourrait ressembler à celui de la langue de la rédaction. Par exemple, un apprenant algérien confronté à une ignorance d’un verbe français recourrait à l’emploi d’un verbe de l’anglais en ajoutant à celui-ci une terminaison selon la grammaire de la langue française ou même écrire le verbe en Arabe et le mettre entre parenthèse.

- **Syntaxe simple** : Les textes sont caractérisés par une syntaxe moins complexe, les élèves utilisent plutôt des phrases simples, ils éliminent l’utilisation des conjonctions de subordination. Globalement, la syntaxe des textes en langue étrangère se veut, comme le précise Carson et Scarcella (cité par Cornaire & Raymond, 1999 : 45), « à l’abri des risques ».

- **Davantage d’erreurs** : La quantité et la qualité des erreurs constituent un véritable indice des textes rédigés en langue étrangère. Les erreurs relèvent aussi bien de la forme globale du texte que de la syntaxe, des marques de cohésion, ou d’autres aspects. Il existe trois grandes catégories d’erreurs : les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs socio-pragmatiques.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.2.3. Difficultés de la production écrite en langue étrangère

Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère révèlent que la production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et de savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d’un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d’entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction, ainsi que beaucoup d’obstacles qui entravent leurs démarches pour maîtriser la rédaction.

Ces difficultés sont classées selon Wolff (1991 : 110, cité par Mangenot, 2000a) en trois familles :

- Difficultés d’ordre linguistique : elles ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue : un lexique souvent pauvre et inadéquat à la situation de la communication, le non respect des règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.
- Difficultés à mettre en place de manière efficace en langue étrangère des stratégies de production textuelle concrètement automatisées en langue maternelle : l’apprenant peine à produire un texte cohérent et conforme à la consigne.
- Difficultés d’ordre socioculturel, chaque langue a ses caractéristiques rhétoriques propres que l’apprenant ne connaît pas.

Par ailleurs, les apprenants rencontrent davantage de difficultés au niveau de la phrase et/ou au-delà de la phrase (rapport entre les différentes phrases qui constituent le texte). Ainsi, à titre d’exemple nous citons la classification des problèmes de mise en texte présentée par Francine Dugué (2002, cité par Simard, 2007) :

- Difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstances de l’énonciation) ou cotextuelle (contexte verbal de l’énoncé) ;
- Problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales (reprise erronée d'un mot) ;
- Manque d'aisance dans la variation thématique (une phrase doit apporter un élément d'information nouveau) ;
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

- Rupture de l'isotopie stylistique (reprise de certaines informations d'une phrase à l'autre) ;
- Mauvaise prise en charge énonciative ;
- Insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
- Maladresse dans le recours à l'intertexte (citations, paragraphes).

1.3. Représentations de l’écriture en langue étrangère

La représentation peut intéresser plusieurs disciplines, telles que : la psychologie, la sociologie, l’anthropologie, l’histoire, la linguistique, entre autres. Le terme "représentation" désigne « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Denise Jodelet, 1997 : 26).

Pour maîtriser une langue et précisément son écrit, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l’environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. Tel est le cas de nos étudiants de 1ère année licence Français :

« Il faut rappeler que ces nouveaux étudiants, qui sont le fruit de l’enseignement fondamental, ont réussi leur baccalauréat dans la langue officielle du pays, dans la langue arabe. À leur arrivée à l’université, ils se retrouvent dans une autre situation linguistique où le français va devenir la langue du savoir, de la recherche, de la technologie, de la science, etc. Ils vont donc recevoir des apprentissages dans une langue qui leur était depuis longtemps une langue étrangère. » (Missouri, 2008 : 13).

En effet, « L’écriture est une activité qui mobilise autant qu’elle révèle l’individu dans sa dimension affective et singulière. » (C. Barre-De Miniac, 2000 : 20). De ce fait, l’écriture est un acte révélateur de certaines caractéristiques du scripteur (son rapport à l’écrit, sa conception de l’écrit et encore l’écriture en langue étrangère, etc.).

L’intérêt des représentations apparaît donc pour la didactique de l’écrit lorsqu’on cherche à mettre l’apprenant en situation de construction de son savoir en mobilisant et en confrontant ses représentations aux réalités scientifiques. De ce point de vue, la connaissance des représentations des apprenants associées à l’écrit est importante car
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

cela permet de comprendre ce qu’il faut nécessairement déplacer, remplacer ou transformer chez l’apprenant pour acquérir un savoir propre à la didactique de l’écrit.

Ainsi, il importe de tenir compte des représentations des étudiants de notre expérience qui se mettent souvent en position de réception, condition plus rassurante que celle d’énonciateur ; ils préfèrent donc écouter l’enseignant que prendre la parole ou dans une situation avancée, parler qu’écrire. Ceci pour renforcer leur motivation, rompre avec les pratiques négatives qui se manifestent en rejet de l’écriture et anéantir certains facteurs nuisibles entrant en jeu lors de la production des écrits en langue étrangère. En effet, l’apprenant a besoin d’une forte motivation et des conditions favorables à l’écriture pour pouvoir alléger les effets qu’implique la non-maîtrise de la langue et la surcharge cognitive résultant de la multitude des opérations à mobiliser et des compétences à déployer pour la rédaction.

1.4. La littératie

Selon J.-P. Cuq, la littératie est le calque du terme anglais « literacy » dont l’orthographe fait encore débat (on trouve littéracie). C’est un néologisme, introduit il y a une quinzaine d’années dans la recherche francophone (Québec) qui signifie :

« En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d’être acquis par un individu dans une communauté donnée. […] En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l’usage du langage écrit dans la société, ce qu’on pourrait nommer la culture de l’écrit. » (Cuq, 2003 : 157).

Ainsi, la lecture et l’écriture constituent deux activités langagières écrites intimement liées et qui restent indissociables dans l’apprentissage d’une langue étrangère. La lecture représente la matière permettant au scripteur de développer des qualités d’observation, de compréhension et d’analyse de textes sources pour pouvoir produire un texte cohérent et cohésif. De même, le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d’écrire.

Selon J.-P. Cuq et Isabelle Gruca, la lecture et l’écriture peuvent constituer chacune un support d’appui pour l’autre :
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

« Écrire, c’est donc produire une communication au moyen d’un texte et c’est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l’écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe, et, sur le plan de l’apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l’apprenant peut être favorisée par l’articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l’une peut servir de tremplin à l’autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. » (Cuq & Gruca, 2002 : 188).

Cependant, la définition concernant la littéracie a pris une nouvelle envergure due à l’évolution de la nature des documents (pages Web contenant à la fois image, texte, son et vidéo). L’apprenant doit développer son potentiel de connaissances et d’expérience et apprendre à manipuler les nouvelles technologies pour exploiter ce genre de documents afin de réussir à améliorer sa production écrite.

La lecture des textes pourrait contribuer à la réduction de la charge cognitive que produit la tâche d’écriture chez les apprenants. Pour ce faire, lors du cours de compréhension, nous avons travaillé des textes de même type que ceux que nous demandons aux étudiants de rédiger. Ensuite, nous avons choisi des documents de différentes natures (textes, images, vidéos,…) répondant aux consignes de notre expérience et nous les avons partagés sur notre plate-forme et orienter les étudiants sur la manière d’y accéder et de les exploiter.

Entre autres, des millions de documents sont disponibles et accessibles en libre-service sur le réseau Internet. Ces documents constituent des sources faciles d’accès par les apprenants et les enseignants ayant une familiarisation avec les outils et leur exploitation. Dans cette optique, nous préconisons aux étudiants de notre expérience de consulter des documents en ligne sur la même thématique du sujet de rédaction proposé avant de démarrer la rédaction. L’enjeu est que les étudiants soient capables de choisir des textes à dominante argumentative et qu’ils écrivent selon leur bagage lexical et syntaxique sans recourir au copier-coller. Nous supposons que cette lecture installe chez les étudiants de notre recherche, la capacité à élaborer des inférences, à hiérarchiser des idées, à résumer et surtout l’acquisition et le raffinement de nouvelles connaissances qui facilitent la rédaction.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.5. Les modèles du processus de rédaction

Les chercheurs sont unanimes que l’activité de production de texte est complexe. Ils se sont focalisés pendant longtemps sur l’analyse du produit fini en ignorant ce qui se passe comme opérations antérieures à la rédaction finale. Or, selon Godenir, Terwagne (1992 : 27) :

« Écrire ce n’est pas encoder le langage oral en lettres. L’écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Écrire ce n’est pas simplement appliquer des règles. L’écriture est avant tout un processus de communication et d’expression et la connaissance des règles nécessaires à l’écriture n’est qu’un outil et non le but de l’apprentissage ». 

De ce fait, l’enseignement/apprentissage de l’écrit ne repose plus seulement sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l’apprenant indépendant. Les approches actuelles s’orientent vers le processus rédactionnel, permettent d’étudier l’écriture du point de vue du scripteur (l’élaboration d’un plan de rédaction, l’écriture, la révision, etc.) au lieu d’étudier seulement le produit final (respect de règles de grammaire, syntaxe, orthographe, etc.).

Nous nous intéressons dans cette partie aux modèles de processus de rédaction dans le but de faciliter l’apprentissage de l’écriture et d’améliorer la qualité des productions écrites grâce à des aides pour l’écriture et la réécriture. En effet, s’intéresser aux modèles du processus rédactionnel contribue à organiser l’intervention didactique ; il permet d’aménager des dispositifs d’aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les apprenants et à leur proposer des solutions.

Dans leur ouvrage La production écrite, Cornaire et Raymond (1999 : 25) nous proposent des modèles de production écrite qui sont regroupés en deux types : un modèle linéaire qui propose des étapes très marquées et séquentielles et des modèles de type non linéaire « Où l’on insiste sur le fait que le texte s’élaboré à partir de la mise en correspondance d’activités de niveau différents ». 

30
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.5.1. Modèle linéaire de Rohman

Ce modèle est considéré comme la base de tous les autres modèles. La plupart des auteurs affirment que l'un de ses représentants les plus connus est sans doute G. Rohman (1965). Ce modèle décompose le processus de production écrite en trois grandes étapes : la planification, la mise en texte et la révision.

Figure 1 : Le modèle linéaire de Rohmen (1965)

Chaque étape se fait séparément des autres et le texte (le produit final) est le résultat de l’ensemble des opérations effectuées lors de chacune. Il s’agit donc d’un modèle en sens unique, appelé unidirectionnel par Cornaire et Raymond (1999).

Lors de la première étape (planification), le scripteur recherche les idées, collecte les connaissances, ensuite les organise sous forme de buts afin de les exploiter ultérieurement dans la phase de l’écriture.

Lors de la phase de "mise en texte", le scripteur traduit ses connaissances en texte procède à la mise en texte des idées retenues. Durant cette phase, une série d’opérations est réalisée dans le but de traduire des contenus sémantiques (explications, définitions) dans des séquences linguistiques écrites.

Enfin, dans la dernière phase "révision", le scripteur passe à la révision pour retravailler son texte et modifier le fond et/ou la forme en cas de nécessité. Elle s’effectue à la fin de la rédaction et qui a pour rôle, le perfectionnement de la qualité du texte écrit lors de "la mise en texte".

Un tel modèle permet de conceptualiser le fonctionnement d’un scripteur identique aux étudiants de notre expérience (1ère année langue française) qui ne savent pas mettre en
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

rapport les séries d’opérations mentales de différentes étapes et qui se contentent d’écrire en un seul jet en faisant quelques révisions superficielles, généralement de l’ordre de l’orthographe. Un tel comportement a été relevé chez nos étudiants de 1ère année universitaire, lors de notre première expérience.

1.5.2. Modèle cognitif de Hayes et Flower

La psychologie cognitive s’est penchée dans les années 1980 sur l’observation et l’analyse des pratiques d’écriture des non-professionnels, recherches qui intéressèrent considérablement la didactique. Ainsi, les psychologues ont procédé à l’élaboration d’un modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le mieux reconnu par la communauté scientifique est sans aucun doute celui de J. R. Hayes et L. Flower (cité par M. Fayol, 1997 : 134) qui se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour reconnaître l’ensemble du dispositif entrant dans la production écrite. Leur objectif ne se limite pas uniquement à l’identification des processus rédactionnels et à la détermination de l’origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d’améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l’activité rédactionnelle et de ses liens avec l’environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C’est ainsi, qu’ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :
Figure 2 : Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980)

- **L’environnement ou contexte de production** : comprend l’ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même ; les thèmes entrepris, la consigne, les destinataires … De plus, le contexte compte “le texte en production”, qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d’écriture dès qu’il est créé.

- **La mémoire à long terme** : regroupe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe…), les métaconnaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche (du type "Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement"…), des plans d'écriture (comment faire une dissertation, une description ou un texte argumentatif…). Cet élément contient tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés.
• **Le processus d'écriture** : celui-ci peut se décomposer en quatre opérations récursives :
  
  ✓ La planification, opération qui ressemble à celle évoquée dans le modèle linéaire. Cette étape est importante dans notre recherche car elle nous permet de vérifier l’éventuelle (re)planification du texte produit en fonction des feedback entre paires et lors de la réécriture du texte premier.
  
  ✓ La traduction ou la mise en texte correspond à une phase d’inscription, le rédacteur se réfère aux opérations linguistiques nécessaires (choix lexicaux, organisation syntaxique,...) pour créer des phrases cohérentes en respectent les règles de la langue et le plan du travail.
  
  ✓ La révision est caractérisée par une lecture-édition du texte déjà écrit. Elle s’effectue en permanence sur la portion du texte déjà produite. Dans le processus de révision, le rédacteur retourne sur le texte produit et prend le point de vue du lecteur. Si le texte produit ne correspond pas à ses intentions, il corrige le problème et peut reprendre même la planification.
  
  ✓ Le lien entre ces trois opérations est géré par une procédure de contrôle. Ces trois processus ne sont pas linéaires. Ils se déroulent de manière récursive au cours de la production de texte. En effet, le rédacteur peut planifier et mentalement faire un message préverbal. La révision du message préverbal et des représentations conceptuelles peut intervenir avant qu’un plan ou une phrase soit visiblement produit.

Malgré la place prépondérante que ce modèle occupe, il comporte plusieurs limites qui étaient l'objet de fréquentes critiques faites par d'autres auteurs, tel que Nystrand (1989) qui reproche au modèle cognitif de négliger les interactions sociales existant entre l’auteur du texte et son ou ses lecteurs.

**1.5.3. Modèle de Bereiter et Scardamalia**

Le modèle de (Bereiter et scarmadalia, 1987, cité par M. Fayol, 1997 : 70 ) propose deux stratégies de production de textes: knowledge telling model et knowledge transforming model.
Cornaire et Raymond (1999) ont traduit la première stratégie par « connaissances-expression ». Elle montre la façon dont procèdent des scripteurs enfants ou novices pour réussir à produire un texte qui éprouvent énormément de difficultés à se distancier de leur mode de pensée et commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements sur le sujet qu'ils vont traiter. C'est-à-dire, en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte ni même d'avoir le souci de connaître son lecteur et de déterminer ses attentes et par conséquent de présenter un texte bien structuré et compréhensible. Ainsi, ils ont du mal à trouver suffisamment de contenus pour leurs textes. Ils produisent donc des textes qui « se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 29).

Quant à la deuxième stratégie, que Cornaire et Raymond (1999 : 29) ont traduite par "connaissances-transformation", se rencontre plus fréquemment chez les scripteurs experts. Elle suppose de procéder à des réajustements du contenu conceptuel du texte en fonction, des buts pragmatiques et rhétoriques instaurés, du produit en cours de rédaction et des lecteurs du texte. C'est-à-dire, cette stratégie permettrait au rédacteur de se focaliser aussi bien sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte. Ceci suppose de ne pas formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération, mais au contraire de les modifier et de les adapter. Cette stratégie attire l'attention sur les interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte et sur différentes opérations mises en œuvre par le scripteur au cours de la rédaction. Elle « présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. » (Cornaire & Raymond, 1999 : 29).

Le profil d’un scripteur novice tel qu’il est présenté par ce modèle correspond à celui de nos étudiants algériens notamment ceux de notre échantillon d'expérience qui pourrait être expliqué par la présence d’une carence dans leurs compétences scripturales.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.5.4. Modèle de l’interaction sociale

Le modèle de l’interaction sociale (1989), dont l’un des précurseurs est Martin Nystrand (Tognotti, 1997 : 26), apparaît vers la fin des années 80. Ce modèle considère le texte produit, non seulement comme le fruit d’un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre l’écrivant et son (ses) lecteur(s) en vue de créer un cadre pour la signification du texte. Le jeu de l’interaction sociale est important durant tout le processus de la rédaction.

Le modèle introduit par Nystrand (1989) répond à un déficit du modèle cognitif car même si ce dernier tient compte des données de la situation de communication et du destinataire du texte, le scripteur fait figure d’un « Individu solitaire qui se ’débat’ avec ses propres pensées.» (Tognotti ; 1997). Tognotti explique que selon Nystrand, le rédacteur cherche à prendre en compte la lecture que le lecteur fera de son texte, tandis que le lecteur essaie de retrouver le point de vue défendu par l’auteur.

En effet, regarder un pair écrire et participer à la rédaction par la lecture et les observations, permet à la fois une identification à l’autre et une comparaison avec l’autre qui peuvent favoriser l’analyse de sa propre démarche d’écriture et son développement par l’acquisition de nouvelles stratégies de l’autre scripteur.
Le modèle de M. Nystrand propose trois opérations (Claudette Oriol-Boyer ; 1990 : 69) essentielles réalisées par un rédacteur confirmé :

a- **Initialisation du discours écrit** : Le début du texte est très spécifique, il doit établir un cadre mutuel de référence entre le rédacteur et son lecteur et donc présenter un sujet clair, clarifier la nature de la communication ou le genre du texte et fournir des éléments métadiscursifs à son lecteur pour interpréter le texte.

b- **Maintenance et régulation du discours écrit** : Une fois le cadre de référence déterminé, le rédacteur doit poursuivre par l’élaboration du texte dans lequel chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. En d’autres termes, l’écrivant vérifie ses informations de façon qu’elles ne constituent pas d’éventuelles incompréhensions pour la réciprocité écrivant–lecteur.

Quand le rédacteur n’identifie pas les sources de trouble potentiel, il en résulte de mauvaises interprétations que Nystrand (1989) classe en trois catégories :
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

« 1) élaboration inadéquate au niveau du sujet qui résulte en un texte abstrus (le texte en dit trop sur trop peu de points) ; 2) élaboration inadéquate au niveau du commentaire qui résulte en un texte ambigu (le texte en dit trop peu sur trop de points) ; 3) élaboration inadéquate au niveau du genre qui résulte en une mauvaise interprétation du texte » (A. Menigoz, 2001 : 21).

c- Élaborations du rédacteur : Les élaborations de texte incluent les mots, les expressions, les phrases et les paragraphes. Lorsque les trois types d’élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l’information du lecteur, à ce moment, le rédacteur peut procéder à de nouvelles élaborations en créant, par exemple, de nouveaux paragraphes.

En effet, pour ce modèle, les interactions entre pairs sont considérées comme une nécessité. Elles sont à la base de tout acte de communication et les intentions du sujet sont soumises à ces interactions sociales et non pas l’inverse. Ainsi, la connaissance est conçue sur un plan social, impliquant des négociations du sens entre écrivant et lecteur ; si bien que l’apprentissage s’accomplit par le biais d’opérations naturelles d’écriture dans un contexte de réciprocité. Lors de la communication écrite, comme la communication orale, une interaction se produit chaque fois qu’un lecteur comprend un texte rédigé. Cette perspective confère donc à l’écriture sa nature interactive et sociale.

1.5.5. Modèle en spirale

Figure 4 : Le modèle en spirale

Claudette Oriol-Boyer (1989 : 274) commente ainsi son schéma :

« La spirale désigne un enchaînement d’opérations effectué par l’écrivain lorsqu’il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d’opération : il y a globalement, une succession obligée mais il n’y a pas linéarité des enchaînements car :

Certaines phases peuvent être sautées, tandis que d’autres peuvent comporter, en leur sein, en microséquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l’on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).

Toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c’est l’échec, le découragement, l’acceptation d’un comportement velléitaire).
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

Segment (0 - 1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l’émergence d’un projet d’écriture.

Segment (1 - 2) : constitution d’un programme d’écriture (il s’établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2 - 3) : travail de rédaction qui permet la venue d’un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3 - 4) : temps de relecture, établissement d’un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d’autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

De versions en versions le parcours se reproduit jusqu’à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l’on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle ».

Le modèle en spirale permet de mettre en lumière les nombreuses interactions permanentes entre la lecture et l’écriture dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément.

À ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990 : 69) conclut :

« Si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l’écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d’écriture ne s’oublient jamais et entretiennent le besoin de lire ».

Néanmoins, il est à noter que ce modèle se focalise uniquement sur le texte et ne prend pas compte de nombre de processus mentaux et surtout exclut entièrement le contexte de production (contrairement au modèle cognitif) et les interactions entre les auteurs du texte et les lecteurs (contrairement au modèle de l’interaction sociale).
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.6. La surcharge cognitive

En plus des difficultés citées auparavant, il est à signaler que la production écrite met le scripteur, même l'expérimenté, en situation de "surcharge cognitive". La rédaction d’un texte par des étudiants de premier cycle universitaire (Kellog, 1994) est une activité qui impose plus que d’autres des traitements plus exigeants en ressources cognitives. Kellog remarque que dès que les traitements impliquent conjointement le recouvrement d’informations, la planification d’idées, l’élaboration d’une solution et son contrôle - comme c’est le cas pour la Rédaction de texte et le Jeu d’échecs pratiqué par des experts -, alors l’engagement des individus dans la tâche est important et son coût cognitif est élevé. De ceci, la mobilisation de connaissances en mémoire à long terme et la gestion d’opérations de traitements complexes de ces connaissances en mémoire de travail, afin de produire une solution, nécessitent pour leur réalisation de grandes ressources cognitives.

La "surcharge cognitive" est selon Cuq (2003 : 230) :

« Un dysfonctionnement de l’activité mentale survenant lorsque l’on est dans l’incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d’une information, ou dans l’état des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. Il en résulte l’apparition d’automatismes inadéquats à cause du coût cognitif élevé, perturbateur de la mise en œuvre des processus de contrôle efficaces dans l’établissement de liaisons entre les activités à combiner ». 

Jean-François Rouet et André Tricot (1995 : 7) la considèrent comme « un excès de traitements à réaliser ou d’informations à retenir. ». De même, nous estimons que la surcharge cognitive s’accentue chez le scripteur en langue seconde ou étrangère qui a du mal à mobiliser les stratégies d’écriture qu’il utilise automatiquement dans sa langue maternelle.

Par ailleurs, le rédacteur novice en langue étrangère écrit uniquement pour lui-même et ne prend pas en considération le facteur interactif et social de l’écriture. Il fait recours souvent à deux ou trois renseignements retrouvés dans sa mémoire qu’il regroupe ensuite dans un plan et n’arrive pas à bien restituer ses renseignements de la mémoire à long terme. Son attention est focalisée surtout sur les problèmes de surface. Il en résulte une
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

perte du sens, de la cohérence et de l’organisation textuelle, mais aussi un appauvrissement au niveau conceptuel puisque le scripteur ne mobilise plus suffisamment ses connaissances sur le domaine considéré. C’est ainsi qu’un scripteur en langue étrangère use plus de temps et plus de ressources cognitives pour réussir sa rédaction.

1.7. La facilitation procédurale

Nous avons vu que lors des travaux de rédactions, les apprenants font face à d’énormes difficultés, notamment la surcharge cognitive. Afin d’alléger cette surcharge et dégager un certain nombre d’obstacles à une bonne production écrite, des chercheurs ont proposé des facilitations procédurales.

Selon Halté (1992 : 87), la notion de facilitation procédurale consiste à « simplifier la tâche de telle sorte qu’elle ne concerne plus que la (ou le petit nombre de) procédure précise dont l’apprentissage est visé ». Cette notion était incluse dans les manuels de classe depuis le début du 20ème siècle, comme le souligne Yves Reuter (2000 : 41) : « La facilitation procédurale était déjà présente dans les manuels et les classes de langue de 1900 à 1950 sous forme de proposition d’un plan de composition pour un texte, accompagné des titres des parties et des sous-parties ».

Cette décomposition en parties et sous-parties apparaît dans le modèle de Hayes et Flower sous forme de buts : « L’écriture est considérée comme une résolution de problème comportant un ensemble de buts et sous-buts qui doivent être atteints par le rédacteur. » (Tognotti, 1997).

Ainsi, nous pouvons décomposer la tâche complète d’écriture d’un texte en forme de séquences liées. Nous proposons de miros-tâches qui prennent partiellement en charge les procédures impliquées dans une tâche globale et ne mettent en œuvre que ceux des processus de rédaction que l’on cherche à faire acquérir voire à automatiser. Or, nous risquons ce faisant une perte de sens si la tâche est décontextualisée.

Afin d’éviter ce problème, l’aide peut étayer la tâche globale. En anglais, Bruner et Wood (1976 : 89) parlent plus précisément de « scaffolding » (échafaudage) pour faciliter la réalisation de la tâche. À titre d’exemple, mobiliser certaines des connaissances requises par la tâche comme le matériel linguistique ou conceptuel (les idées)
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

ou le schéma rhétorique de l’écrit visé. Ces connaissances peuvent venir des pairs, du tuteur ou d’autres sources d’information externes.

La facilitation procédurale peut aussi prendre la forme de ressources mises à disposition de l’écrivant et auxquelles il pourra recourir selon les besoins émergents pendant la rédaction. Donc, nous pouvons proposer des modèles de structure textuelle, des listes d’expressions possibles, un dictionnaire de synonymes, un traducteur pour les apprenants de langue étrangère, etc. Cette notion de facilitation s’est renforcée avec le recours à la technologie dans l’enseignement/apprentissage d’une manière générale et précisément celui des langues. De l’usage des microsillons, passant par l’ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) jusqu’au Web 2.0, des chercheurs soulignent que la surcharge cognitive guette le scripteur en langue seconde plus encore qu’en langue maternelle et n’ont pas tardé à réaliser des facilitations procédurales en se servant des corpus de textes et en proposant des didacticiels (logiciels conçus spécifiquement pour l’enseignement), des sites Web et d’autres applications pédagogique de l’informatique.

Notre travail prend en considération cette notion et consiste dans un volet à alléger la surcharge cognitive en proposant aussi une forme d’aide informatisée fusionnant à la fois les caractéristiques du logiciel Microsoft Word et les avantages d’un groupe privé sur Facebook dédié aux travaux de notre classe.

1.8. La linguistique textuelle

« On entend par linguistique textuelle (dans les années 1960-1970 on parlait plutôt de grammaire de texte) une discipline qui prend pour objet la textualité, c’est-à-dire les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu’un texte est irréductible à une simple suite de phrases ». (Maingueneau, 1996 : 82).

En effet, le but de l’analyse de la linguistique textuelle est le texte et non les phrases isolées ou séparées. Elle s’intéresse davantage à la cohésion du texte (emploi des substituts, des pronoms, des connecteurs, l’usage des temps et des modes), à la cohérence des textes (unité du sujet, reprise de l’information) et progression des apports sémantiques renouvelés.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

Selon Dabène (1987 : 53) « Il ne peut y avoir de pratique scripturale de production ou de réception sans cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs ». 

Ainsi, la linguistique textuelle permet d’analyser le texte au-delà de la phrase. En d’autres termes, elle s’intéresse au rapport transphrastique et rend compte des techniques d’élaboration d’un texte et de son mode de signification qui n’est pas du tout la signification de l’ensemble de ses phrases. Elle conçoit donc le texte comme une unité ; il est autre chose qu’une suite de phrases mises bout à bout, c’est une organisation très complexe qui demande de la part du scripteur une attention particulière à toute une série de contraintes : contrainte au niveau global du texte (cohérence) et contrainte au niveau local du texte (cohésion) pour arriver à un texte bien clair et compréhensible.

Par ailleurs, l’intérêt de la linguistique textuelle, dans l’apprentissage de la production écrite, est selon François Mangenot :

« Un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la linguistique du texte n’aurait aucune chance d’aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, l’énonciation, les typologies textuelles, la pragmatique. ». (1995 : 142).

1.8.1. Texte


Quant à Jean Dubois, il définit le texte, dans le Dictionnaire de Linguistique, comme suit :

« 1. On appelle texte l’ensemble des énonces linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. ”
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

2. Hjelmslev prend le mot texte au sens le plus large et désigne par la un énoncé quel qu’il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. ‘’Stop’’ est un texte aussi bien que le Roman de la Rose. Tout matériel linguistique étudié forme également un texte, qu’il relève d’une ou de plusieurs langues. Il constitue une classe analysable en genres, eux-mêmes divisibles en classes, et ainsi de suite jusqu’à épuisement des possibilités de division. ». (Jean Dubois, 1994 : 482).

Autrement dit, nous constatons qu’un texte peut contenir un seul mot comme il peut être formé d’une œuvre complète. Ainsi, le mot « texte » a connu une évolution sémantique au fil du temps et en fonction de l’approche d’analyse qui s’intéresse au texte comme objet d’étude. Nous citons, à titre d’exemple : la poétique, la sémiotique littéraire, l’analyse du discours, la linguistique textuelle, … .


Par ailleurs, dans son livre la Linguistique textuelle, Jean Michel Adam définit le texte comme :

« Objet d’une théorie générale des agencements d’unités (ce qu’on appellera la texture pour désigner les faits micro linguistiques et la structure pour les faits macrostructures) au sein d’un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des ”grammaires de textes “ ». (Adam, 1999 : 11)

D’un autre côté, Denis Slakta affirme que « le texte est une séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers la fin » (Adam, 1999 : 14). Donc, le texte est une combinaison de phrases qui entraînent le renouvellement des informations, une structure cohésive qui repose sur des règles grammaticales. Il doit répondre aux exigences de connexité, de cohésion et de cohérence comme le confirme Adam (1990 : 109) : « Le texte est un produit connexe, cohésif, cohérent et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d’énonciation ». 
1.8.2. La cohérence textuelle

La notion de cohérence, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, a intéressé dans un premier temps, la linguistique textuelle et l’analyse textuelle.

« M.A.K Halliday et R. Hasan (1976) ont, les premiers, défini les contours de ces notions en spécifiant ce qui constitue les discours comme textes et en analysant comment un écrit est cohérent de deux façons au moins : cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui-même, et donc cohésif. Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion en ce qu’elle met en jeu les contextes situationnels et autres configurations sémantiques abordant les discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles. » (Cuq, 2003 : 46).

Dans un deuxième temps, la didactique de l’écrit s’est approprié ces recherches dans le domaine de la compréhension et production écrite. De ce fait, rendre compte des facteurs d’unification des textes et d’aider par la suite les apprenants à comprendre et produire des écrits bien organisés dépassant le cadre de la phrase.

Selon Adam (1992 : 22) : « La cohérence n’est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d’une activité interprétative. L’interprétant prête a priori sens et signification aux énoncés et ne formule généralement un jugement d’incohérence qu’en tout dernier ressort. ».

Pour qu’un texte soit jugé comme bien structuré, il n’est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui constituent ce texte doivent entretenir entre eux des relations « sémantico-syntaxico-pragmatique ».

Charolles (1978) distingue la cohérence microstructurale de la cohérence macrostructurale. Tandis que la première s’établit entre les phrases de la séquence, la deuxième s’établit entre les séquences. Ainsi, un texte considéré comme microstructuellement et macrostructuellement cohérent par son destinataire, doit obéir, selon cet auteur, à quatre méta-règles : méta-règle de répétition/continuité, méta-règle de progression, méta-règle de non-contradiction et méta-règle de relation de congruence.
1.8.2.1. Méta-règle de répétition

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant. Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de procédés divers. Charolles (1978 :15-20) mentionne tout particulièrement la pronominalisation ; les définitivisations et les référentialisations déictiques cotextuelles ; les substitutions lexicales ; les recouvrements présuppositionnels et les reprises d’inférence. Ces procédés peuvent être utilisés pour établir un lien entre les phrases ou les séquences en rappelant divers éléments dans le texte.

a. Pronominalisation : il s’agit de l’utilisation du pronom personnel pour remplacer un nom ou un groupe nominal, se substituer à un adjectif ou à une proposition toute entière dans le but d’assurer une continuité référentielle. Il s’agit d’utiliser les anaphores pronominales telles que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les pronoms possessifs, les pronoms relatifs et les pronoms indéfinis.

b. Définitivisation et référentialisations déictiques cotextuelles : il s’agit de l’utilisation des déterminants (articles définis, adjectifs possessifs et démonstratifs, numéraux cardinaux, interrogatifs, exclamatifs) pour rappeler un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

c. Substitutions lexicales : au moyen de ce procédé, le scripteur se sert d’un autre terme ou expression pour désigner un référent qui le précède afin d’éviter les reprises lexématiques.

d. Recouvrements présuppositionnels et reprises d'inférence : les procédés de répétition exposés précédemment sont perceptibles à la surface du texte. Or, ce n’est pas le cas pour le recouvrement présuppositionnel qui se rapporte aux contenus sémantiques non manifestés qui « doivent être reconstruits pour qu’apparaissent explicitement les récurrences. » (Charolles, 1978 : 18).

1 Adam désigne par contexte « la prise en compte de conditions de production, d’une situation socio-discursive ». Quant au cotexte, il « ne désigne que l’environnement linguistique immédiat : les énoncés qui précèdent et/ou suivent l’énoncé considéré ». (Adam, 1992 :13).
1.8.2.2. Métarègle de progression

Pour assurer cette règle, il faut que le texte présente des informations nouvelles. Ce dernier piétine s’il consiste à répéter sans cesse les mêmes éléments. Un bon texte nécessite alors un équilibre difficile à mettre en place entre continuité thématique et progression sémantique. Combettes (1986 : 69) l’a résumé comme suit :

« L’absence d’apport d’information entraînerait une paraphrase perpétuelle ; l’absence de points d’ancrage renvoyant à du « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n’auraient aucun rapport entre elles. ».

1.8.2.3. Métarègle de non-contradiction

La troisième règle stipule qu’un texte cohérent ne contient pas de contradiction entre ce qui est mentionné dans une phrase et ce qui a été précédemment énoncé.

« Pour qu’un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n’introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. » (Charolles, 1978 : 22).

Selon le même auteur, différents types de contradiction peuvent surgir : contradictions énonciatives (changement brusque de temps et de personne), contradictions inférentielles ou présuppositionnelles (déduction d’une proposition qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnementale) et les contradictions de monde(s), représentations du (des) monde(s) (appel à l’interprétation que le lecteur a du « monde ordinaire »).

1.8.2.4. Métarègle de relation

La métarègle de relation ou de congruence exige que les états, les faits, les événements auxquels renvoie le texte soient liés. On dira que deux éléments sont congruents si le premier élément est une cause, une condition ou une conséquence pertinente pour le second élément. Autrement dit, les informations apportées doivent être
reliées entre elles. Ces liaisons sont souvent établies par des connecteurs. Si ces derniers n’apparaissent pas dans la séquence, les liens peuvent s’établir de façon implicite.

1.8.3. La cohésion textuelle

1.8.3.1. Définition

La cohésion selon Maingueneau (1996 : 16-17) est perçue comme une texture :
« Analyser la cohésion d’un texte, c’est l’appréhender comme un enchaînement, comme une texture (Halliday et Hasan, 1976 : 2), où des phénomènes linguistiques très divers font à la fois progresser le texte et assurent sa continuité par des répétitions. ».

Dans le cas général, un texte cohésif contient des indices de cohésion qui sont de nature sémantique et linguistique. Selon Jeandillou, la cohésion repose sur :

« Les relations sémantiques et, plus largement linguistiques qu’il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l’organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. » (Jeandillou, 1997 : 82).

Contrairement à la cohérence, la cohésion est exempte de toute dimension interprétative et concerne l’ensemble des moyens linguistiques dont dispose le scripteur pour assurer les liens intra- et inter-phrastiques. La cohésion a donc un fondement lexico-grammatical. Tandis que la cohérence inclut dans son étude les relations sémantiques du niveau linguistique et non linguistique (contexte), la cohésion s’intéresse aux relations de sens que l’on peut observer entre les mots dans un texte indépendamment de toute interprétation du récepteur.

Cependant, la cohésion fournit des indications explicites pour faciliter l’interprétation du texte, le rendre dynamique et assurer l’assemblage des éléments nouveaux introduits dans le texte.

« Tout texte – et chacune des phrases qui le constituent – possède d’une part des éléments référentiels récurrents présupposés connus (par le co(n)texte) qui assurent
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle


1.8.3.2. Marques de cohésion

Pour Charolle (1995 : 129), il existe dans les différentes langues un système de marques qui assure la cohésion. Parmi ces marques, l’auteur cite la liste suivante tout en signalant qu’elle n’est pas exhaustive et constitue simplement un des plans d’organisation du discours :

- Les *connecteurs* qui indiquent des *relations fonctionnelles* entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (relations du type : justification, opposition, consécution, etc.),
- Les différentes formes d’*anaphores* qui assurent des *solidarités référentielles* (coréférence, associativité, etc.) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des *chaînes de référence*,
- Les *expressions introductrices de cadres de discours* qui délimitent des *domaines ou cadres* (temporels, spatiaux, modaux, etc.) s’étendant parfois sur de vastes séquences,
- Les *marques configurationnelles* (alinéas, organisateurs métadiscursifs) qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d’un certain *critère dispositionnel*.

Selon Maingueneau (1996 : 17), divers phénomènes linguistiques garantissent la cohésion du texte :

- La répétition de constituants : «Pierre ... ; Pierre ... » ;
- Les unités «anaphoriques » ou « cataphoriques » qui s’interprètent grâce à d’autres constituants, placés avant (anaphore) ou après (cataphore) dans le cotexte : pronoms, substitutions lexicales ... ;
- Les ellipses : « Paul aime Marie. Julie aussi » (il y a ellipse de « aime») ;
- La progression thématique ;
- L’emploi des temps verbaux ;
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

- Les connecteurs entre phrases : d’opposition (pourtant ...), de conséquence (c’est pourquoi, donc ...), d’addition (en outre ...), de temps (puis ...) ... ;
- Des marqueurs qui découpent le texte en rendant perceptible sa configuration (en premier lieu, d’autre part ...);
- Les inférences (dans « Marie vit en Italie. Les Français aiment les pays latins », la liaison entre les deux phrases est assurée grâce à deux propositions implicites : « Marie est française », « L’Italie est un pays latin »). Ces inférences peuvent être inscrites dans la structure linguistique ou repose sur un savoir encyclopédique, comme dans notre exemple.

1.8.4. Interaction entre cohérence et cohésion

Le rapport entre les phénomènes de la cohérence et ceux de la cohésion semblerait dépendre pour une grande part d’une perspective qui se borne à une dimension proprement linguistique, dépourvue de toute interprétation et d’une deuxième qui prend en considération le monde en dehors du texte.

La cohésion et la cohérence reposent sur la distinction entre le contenu (les relations internes à l’énoncé) et sa convenance à la situation. La cohésion détermine la bonne formation architecturale du texte, assurée par des marqueurs lexico-grammaticaux tandis que la cohérence concerne sa formation interprétative. Autrement dit, la cohésion du texte ressort de son organisation sémantique alors que la cohérence est dépendante des conditions de production, dans une interaction sociale délimitée, où les contraintes de la réception jouent un rôle important. Un texte peut posséder une cohésion parfaite sans satisfaire pleinement aux règles de cohérence.

Pour sa part, D. Maingueneau fait intervenir les deux notions ensemble en les reliant. En ce sens, il dit :

« En général, on considère que la cohésion résulte de l’enchaînement des propositions, de la linéarité du texte, alors que la cohérence s’appuie sur la cohésion mais fait aussi intervenir des contraintes globales, non linéaires, attachées en particulier au contexte, au genre de discours. [...] Le partage entre les phénomènes relevant de
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

la cohérence et ceux qui relèvent de la cohésion n'est pas aisé à faire dans le détail, mais cette distinction n'en demeure pas moins fondamentale. » (Maingueneau, 1996 : 16).

De son côté, M. Charolles (in M-P. Péry-Woodley, 1993 : 65), opte pour l’articulation des deux notions, mais considère que la cohérence est le principe majeur. Pour lui, la cohérence gouverne l’interprétation, ce qui fait que, toute suite de phrases a des grandes possibilités d’être interprétable et interprétée comme un texte. Cependant, ce processus d’interprétation est coûteux et une fonction importante des marqueurs de cohésion est de réduire ce coût en guidant l’interprétation, d’où une valorisation de l’utilisation de ces marqueurs dans certains contextes surtout quand il s’agit de réduire la marge de liberté d’interprétation ou d’accélérer l’interprétation.

1.8.5. Progression thématique

La phrase n’est pas seulement une structure syntaxique, elle participe à la progression d’un texte. Elle répartit informations connues et informations nouvelles en appuyant les secondes sur les premières. Une information nouvelle, une fois posée, devient connue et peut ainsi servir de nouveau point d’appui.

Nous avons vu dans la partie (1.8.2.2. Méta-règle de progression) que pour assurer la cohérence, il convient de respecter un équilibre entre continuité thématique (informations connues) et les informations qui permettent de progresser le texte. Pour ce faire, nous avons jugé utile de définir deux notions : thème (qui assure la cohésion et la continuité du texte) et rhème (qui assure la progression dans le texte).

1.8.5.1. Thème et Rhème

Selon Maingueneau :

« Le thème (ou topic) est utilisé dans deux domaines distincts : pour référer à un segment privilégié de la phrase quand celle-ci est appréhendée à l’intérieur de la dynamique textuelle, ou pour caractériser l’unité sémantique d’un texte.[…] Dans une phrase on distingue ainsi le thème, ce dont on parle, l’élément connu, et le rhème, qui constitue l’apport d’information. » (Maingueneau, 1996 : 83).
Ainsi, nous considérons le thème comme « de quoi s’agit-il ? », ce qui signifie ce dont on parle. Par contre le rhème constitue l’élément nouveau, la partie de l’énoncé qui ajoute quelque chose de nouveau au thème qui informe sur lui.

Pour mieux expliciter ces deux notions, nous utilisons l’exemple de Maingueneau. Soit la phrase « Mon patron m’a donné une augmentation ; mais elle n’est pas énorme ». (1996 :83). Nous pouvons considérer que dans la première phrase « mon patron » est le thème et le reste le rhème. Mais « une augmentation » passe du statut de constituant du rhème à celui de thème dans la phrase qui suit.

1.8.5.2. Les différents types de progression

Dans un texte, l’information se déroule de différentes manières d’une phrase à une autre qui en résulte différents types de progression que Combettes (1983) distingue ainsi :

a- progression à thème linéaire : dans cette progression, le rhème (R) de chaque phrase (P) est l’origine du thème (T) de la phrase suivante. La progression linéaire semble la plus "logique", dans la mesure où, avec elle, le référent nouveau désigné par un rhème devient connu, donc thème, à la phrase suivante.

Figure 5 : Représentation de la progression à thème linéaire
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

b- progression à thème constant : Elle consiste à maintenir le même thème d’une phrase à une autre en y associant de nouvelles informations (changement du rhème seulement). Elle est privilégiée par les narrations surtout quand il s’agit d’un même personnage où chaque rhème introduit de nouvelles actions.

```
P1      T1  ➔  R1
P2      T1  ➔  R2
P3      T1  ➔  R3
```

Figure 6 : Représentation de la progression à thème constant

c- progression à thèmes dérivés :

C’est la progression la plus complexe. Les thèmes de chaque phrase sont issus d'un "hyperthème" dont ils représentent un élément particulier. Ce type de progression à thèmes dérivés est fréquent dans les descriptions mais il est aussi bien représenté dans les textes explicatifs ou argumentatifs dans lesquels, justement, il s'agit souvent de développer différents points.

```
P1
  T1 (hyperthème) ➔ R1
P2  T2 … R2
P3  T3 … R3
P4  T4 … R4
```

etc.

Figure 7 : Représentation de la progression à thèmes dérivés.

Un texte présente rarement un seul type de progression. Il est fréquent qu’un auteur combine les trois progressions dans un même texte.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

1.8.6. Typologie textuelle

Nous savons dorénavant qu’une phrase n’est pas simplement une succession de mots et pour produire une phrase correcte, il faut respecter les règles de la langue, à savoir la grammaire, la syntaxe, etc. De même, un texte n’est pas simplement une succession aléatoire de phrases. Celui-ci est aussi régli par des règles et des principes. En observant un nombre de texte traitant différents sujets, nous constatons que les textes ne sont pas rédigés de la même façon. Tel texte contient tel caractèreistique qui n’apparaît pas dans l’autre, ainsi de suite.

Les travaux sur les types de textes se sont développés en même temps que la linguistique textuelle, vers les années soixante. L’idée était de classer les textes sous un ensemble de critères pour faciliter leur compréhension. Donc, un type est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères. D. Maingueneau (2000 : 144) souligne que :

« La prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d’un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache. ».

Selon J.-P. Cuq, une typologie textuelle devrait répondre à quatre principes (2003 : 241) :

- Homogénéité : application des mêmes critères à tous les textes ;
- Monotypie : un texte ne doit pas être classé dans plusieurs catégories ;
- Non-ambiguïté : les textes doivent clairement appartenir à un type de non à un autre ;
- Exhaustivité : aucun texte ne doit être exclu.

Cependant, il existe de nombreux principes classificatoires qui impliquent l’existence de nombreuses typologies. Nous citons à titre d’exemple, la typologie énonciative de Benveniste et la typologie séquentielle de Jean Michel Adam.

J.-M. Adam a constaté, vers la fin des années 1980, que tout texte est fondamentalement hétérogène et que la régularité se situe à un niveau inférieur du texte qui
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

l’a désigné par la notion de « séquence » qui peut être définie comme « une structure », c’est-à-dire comme « une entité relativement autonome, dotée d’une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l’ensemble plus vaste dont elle fait partie ». (1990 : 28). L’auteur retient cinq types de structures séquentielles. La typologie de ces unités sémantiques complexes et structurées correspond aux opérations cognitives et pragmatiques fondamentales : raconter (séquence narrative), décrire (séquence descriptive), argumenter (séquence argumentative), expliquer (séquence explicative) et dialoguer (séquence dialogale). (Adam, 1992).

a. La séquence narrative : domine dans le récit de vie, le récit historique, le roman, la nouvelle, le conte et les faits divers, reportage (journalistique) et la légende. La séquence narrative peut comprendre des propositions descriptives, argumentatives ou dialogales.

b. La séquence descriptive : domine dans l’article de dictionnaire, le guide touristique, le portrait (description morale et physique d’un personnage réel ou fictif), par exemple.

c. La séquence explicative : Elle a pour objectif d’informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. C’est la structure dominante dans les manuels scolaires, l’article encyclopédique, l’article de vulgarisation scientifique, par exemple.

d. La séquence dialogale : c’est la structure dominante des dialogues dans les romans, la pièce de théâtre, l’entrevue... .

e. La séquence argumentative : domine dans la dissertation, la publicité, plaidoyer, la lettre ouverte, l’essai, l’éditorial, le débat... .

J.-M. Adam (1992) souligne deux modes de composition des propositions argumentatives. Un ordre progressif consistant à passer des données (prémises) pour aboutir par induction à la conclusion et un ordre régressif qui vise à avancer d’abord une affirmation qui sera expliquée et justifiée par la suite à travers des données.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à cette séquence car les étudiants de langues, précisément ceux du FLE sont souvent sollicités à produire des
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

dissertations lors des examens ou durant les préparations des travaux de classe (exposés, commentaires de textes, …). Ils seront donc appelés à défendre ou réfuter une thèse, convaincre avec des arguments, étayer par des exemples et donc produire une structure claire et rigoureuse. L’utilité de ce type de texte réside dans sa complexité qui nécessite la présence d’arguments et leur classification avant même la rédaction, la cohérence logique, la liaison et la progression dans la production écrite. En outre, l’argumentation comporte une conception socialisante de l’écrit : les étudiants sont aussi des citoyens qu’on les prépare à affirmer et défendre leur point de vue dans la vie quotidienne. Le recours à l’argumentation dans notre recherche découle aussi du contenu du programme de l’ère année FLE où il est inscrit : « Production de différents types de textes courts en se référant aux schémas textuels, aux modèles et typologies des genres de discours ».

À cet effet, le texte argumentatif constitue un bon modèle pour la didactique de l’écrit du point de vue de sa complexité qui se décline en : la construction de son objet, l’étayage (recherche et classification des arguments et des exemples), l’interlocution (rapport entre l’émetteur et le récepteur) et des capacités métacognitives qu’il requiert.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé au début de définir la production écrite et les notions qui sont liées à son enseignement/apprentissage. Ainsi, nous avons cité un ensemble de difficultés communes aux apprenants lors de la production écrite en FLE. Ces difficultés sont dues aussi au rapport qu’entretiennent les apprenants avec l’écrit. Ensuite, nous avons fait appel à la psychologie cognitive en passant en revue les différents modèles de rédaction (linéaire et non linéaires) et leurs utilités dans l’élaboration de notre dispositif. Nous avons tiré du modèle cognitif de Hayes et Flower l’idée de la récursivité entre les trois processus de la rédaction (planification, mise en texte et révision). D’ailleurs, nous l’avons même appliqué dans la rédaction de cette thèse. Du modèle de Breiter et Scardamalia, nous avons su comment un scripteur novice procède pour produire un texte, celui-ci commence à rédiger en se basant seulement sur les connaissances

1. Programme pédagogique pour socle commun 1ère et 2ème année Licence. Domaine : lettres et langues étrangères.
Chapitre 1 : Didactique de l’écrit, psychologie cognitive et linguistique textuelle

intégrées en mémoire et sans avoir fait de la recherche documentaire sur le sujet de la rédaction. Le modèle de l’interaction sociale de Nystrand (1989), nous a été nécessaire dans la prise en compte des rétroactions entre pairs dans notre dispositif. Pour ce qui est du modèle en spirale, nous avons retenu l’interaction qui se passe entre la lecture et l’écriture.

Après, nous nous sommes intéressés au problème de surcharge cognitive générée par la complexité de la tâche d’écriture. Un apprenti-scripteur en langue seconde éprouve énormément de difficultés à mettre une stratégie d’écriture valable pour tel genre de rédaction. Toutefois, les facilitations procédurales proposées par des chercheurs peuvent être une solution pour alléger cette surcharge. Elles peuvent venir d’un tuteur, des pairs ou avoir la forme d’une source externe telle qu’une encyclopédie ou un dictionnaire.

Enfin, la linguistique textuelle nous a fourni les éléments (notions de cohérence et de cohésion, progression thématique) qui permettent aux étudiants de travailler convenablement leurs rédactions afin de produire des textes bien structurés, cohérents et les aide à améliorer leur compétence scripturale. Elle permet aux enseignants d’analyser les productions écrites des étudiants au-delà de la phrase et d’examiner les aspects micro et macro-structurels du texte. Enfin, nous avons choisi de travailler la séquence argumentative avec notre échantillon d’un côté, pour sa complexité et les difficultés qu’elle engendre et de l’autre, pour son utilité dans les projets futurs de nos étudiants.
Chapitre 2
TICE et aide à la rédaction
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Introduction

Après avoir exposé les principes de la théorie didactique relative à la production écrite, nous nous penchons sur la manière de les mettre en œuvre dans un dispositif numérique auquel les TICE apporteraient une valeur ajoutée.

Dans ce chapitre, nous faisons un tour d’horizon de l’histoire de la pénétration des technologies dans l’enseignement des langues. Ensuite, nous abordons la définition du multimédia et ses attributs, les termes TIC, NTIC, TICE et saisir les nuances de sens qui les différencient.

Il est question d’étudier l’usage d’Internet en classe de langues et des apports des TICE à la production d’écrits. Nous donnons quelques exemples de contribution de cette technologie à la rédaction, à savoir les logiciels de traitement de texte, les logiciels d’aide par incitations et les moteurs de recherche.

Nous terminons ce chapitre par la notion du Web 2.0. Nous allons la définir et voir en quoi cette notion est importante dans la socialisation et la publication de l’écriture. Il s’agit d’exploiter quelques outils du Web 2.0, notamment les forums, les blogs, les wiki et les réseaux sociaux.

2.1. Histoire de la pénétration des technologies dans l’enseignement des langues

Il faut dire que l’intérêt pour les technologies dans l’enseignement est très ancien. Il tient ses origines du début du 20ème siècle avec l’apparition des laboratoires de langue. Selon J.-P. Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 455) :

« On peut dire que l’inventeur du laboratoire de langues est Théodore Rousset, à Grenoble, en 1904. C’est lui qui le premier institua l’utilisation systémique du phonographe (rouleau de cire) dans une salle spécialisée. [...] les véritables laboratoires de langue ne naîtront vraiment qu’au début des années 50 à l’université de Georgetown sous l’impulsion de Léon Dostert puis verront leur usage se développer d’abord dans les écoles militaires américaines et enfin dans les universités et les centres de langue ». 
Les chercheurs d’antan ont pensé à exploiter les machines modernes et tirer profit de leurs techniques dans l’amélioration de l’enseignement et donc envisager si on peut s’en servir comme outil pédagogique dans des disciplines scolaires. La première machine « moderne » à enseigner est celle élaborée par Sidney Pressey\(^1\) en 1924 (Zampa, 2003 : 65). Il s’agit d’une machine capable de corriger les Questions à Choix Multiples (QCM) avec quatre boutons correspondant aux réponses possibles à la question présentée. Son but est de supprimer lors d’une leçon l’écart et la perte de temps qu’ils peuvent y avoir entre la production de l’élève et sa correction. Lorsque le sujet ne presse pas la bonne touche, la fenêtre reste identique et la bonne réponse permet de passer à la question suivante. Les questions réussies ne sont plus représentées et le système permet de garder la trace des réponses fournies. Parmi les avantages de cette machine est quelle garde en mémoire les réponses sur lesquelles l’apprenant s’était trompé, ce qui permettait une certaine différenciation. Néanmoins, sa linéarité a souvent été évoquée comme son principal défaut.

En ce qui concerne l’enseignement des langues après la seconde guerre mondiale, les cours commencent à s’améliorer en utilisant en plus du manuel, la diapositive et le magnétophone, qui sont considérés comme une autre illustration du cours et un complément parlé ou sonore. Comme le décrit Louis Porcher :

« À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d’émisions radiophoniques ou magnétophonique et d’un défilé de diapositives enchaînées synchroniquement. » (Porcher, 2004 : 65).

Parallèlement à l’usage des médias et les supports audiovisuels, la fin des années 1960 et le début des années 1970 ont vu l’émergence de l’Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) ; une forme de prolongement de l’enseignement programmé qui s’était essentiellement développé dans les années 50 et 60, mais dont l’origine avérée est 1924 avec la machine à enseigner de Pressey (Demaizière, F. & Dubuisson, 1992). Il s’agit alors

---

\(^1\) - Il était à l’époque professeur de psychologie de l’éducation dans une université de l’Ohio aux États-Unis.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction


Le deuxième rôle de l’ordinateur est celui d’« outil ». L’ordinateur-outil n’est pas porteur en lui-même d’une démarche pédagogique ou d’intention didactique, il est plutôt considéré comme outil permettant de faciliter le travail de l’enseignant et favorise la communication entre l’enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes. Ce nouveau rôle de l’ordinateur est apparu vers les années 1980 où l’apprenant est devenu le centre d’apprentissage, principe fondateur de l’approche communicative. Cette période génère une mutation de l’EAO par l’Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO). Il est à noter que les acronymes anglais CAL (Computer Assisted Learning) et CALL (Computer Assisted Language Learning) ont mieux résisté aux modes terminologiques que l’EAO et l’ELAO, parce qu’ils intègrent la dimension de l’apprentissage, alors que le français en reste à l’enseignement. Durant cette période, l’ordinateur va permettre l’utilisation des tableurs, les traitements de texte et de la base de données (les outils de Microsoft Office).

Durant les années 1990 et 2000, on assiste à une évolution de moyens de stockage (CD ROM, DVD ROM, Flash-disque), l’usage du multimédia et la banalisation d’Internet dans le paysage éducative. Cette période a vu naître un nouveau rôle pour l’ordinateur. Toujours selon la classification de Taylor (Lergos et Crinon, 2002 : 18), l’on parle

\(^1\) - Le tutoriel, comme son nom l’indique, opère comme un tuteur pour l’apprenant. Il propose à ce dernier une séquence d’enseignement-apprentissage qui ne suppose pas l’intervention d’un formateur.


\(^3\) - Les tests permettent de situer l’apprenant. On en utilise actuellement par exemple pour établir un parcours de formation en fonction du niveau de l’apprenant, de ses besoins, de ses objectifs (il s’agit alors d’un test diagnostic à l’entrée du parcours de formation).
d’ordinateur-enseigné qui renvoie à l’idée de programmation de l’ordinateur en lui donnant les connaissances nécessaires pour un système et la possibilité de le tester par simulation.

« Ce n’est plus le programme informatique qui gère la progression de l’élève dans son apprentissage mais l’élève lui-même qui programme la machine. L’apprenant est plongé dans un « micromonde »1, [...] En observant les effets des instructions qu’il donne à la machine, l’élève construit au fur et à mesure de son exploration, des connaissances sur ce micromonde. » (Lergos et Crinon, 2002 : 19).

À partir des années 2000, le monde a connu une révolution numérique qui va bouleverser le domaine de l’information et de la communication. Devant ce développement de produits technologiques qui s’accroît sous différentes formes et la multiplication des sigles et notions durant les années 2000 jusqu’à nos jours, il est dans l’intérêt de cette recherche de définir les termes clés de l’usage de l’informatique dans la didactique des langues notamment les possibles intégrations de dispositifs TICE dans l’amélioration de la compétence rédactionnelle. À cet effet, nous consacrons la suite du chapitre 2 à définir des concepts de la technologie et les aides qu’ils peuvent offrir à la rédaction. Nous citons à titre d’exemple : Le multimédia, l’Internet, le courrier électronique, les forums de discussion, les wikis et les réseaux sociaux.

2.2. Le multimédia


L’emploi du terme multimédia n’est pas nouveau puisque comme adjectif, il s’appliquait déjà à l’audiovisuel. D’ailleurs, on dit : « Campagne publicitaire multimédia »2 pour exprimer qu’elle concerne plusieurs médias. Cependant, l’apparition du CD-ROM, au milieu des années 1980, a contribué au développement du multimédia. Avec

1. « Environnement informatique à visée pédagogique, qui permet à l’apprenant de construire seul ses propres expériences à l’aide d’outils simples ». Le Petit Robert. 2014.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

son énorme capacité de stockage, le cédérom permet d’enregistrer, sous forme numérique et de manière interactive, la réunion des images, sons et textes. Il a apporté une grande contribution à la diffusion des produits multimédias.


a. L’hypertexte : il permet de « mettre en rapport un premier texte, présent à l’écran, avec d’autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran. » (Lancien, 1998 : 20). Ce procédé se fait par un simple clic de la souris, « en cliquant sur une zone dite "sensible" qui peut être un mot, un ensemble de mots ou une icône. » (Lancien, ibid.). Cela permet de passer non seulement d’un texte à un autre, mais il peut aussi concerner le passage d’une image à une autre ou (d’un son à un autre ou d’une vidéo à une autre).

Cependant, il n’est pas certain que l’hypertexte constitue un avantage pour la pédagogie : « des chercheurs ont montré à quel point les stratégies de lecture, adaptées au support imprimé, peuvent être bouleversées par une présentation non linéaire. La possibilité, cependant, de lier discours et langue en sous-titres sur lesquels on peut cliquer pour avoir des explications, constitue une des potentialités du multimédia ». (Cuq, 2003 : 172).

b. La multicanalité : est la « coexistence sur un même support de différents canaux de communication » (Lancien, 1998 : 24). Elle n’est pas « Un phénomène nouveau introduit par le multimédia puisque la vidéo présentait déjà des images, du son et parfois du texte ; mais combinée avec l’interactivité, elle permet des agencements nouveaux que l’utilisateur peut activer de diverses manières. » (Cuq, ibid.).

c. La multiréférentialité : directement liée aux deux dernières potentialités, elle est « la possibilité d’obtenir, sur un même sujet, des sources d’information de genres très divers : on en perçoit bien l’intérêt didactique. » (Cuq, ibid.). Cela consiste à rendre possible la diversification des sources d’information autour d’un thème donné.

d. L’interactivité : cet attribut doit être distingué de l’interaction. En effet, ce dernier signifie « Une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction


2.3. Définition de NTIC, TIC et TICE

Nous avons cité quelques mutations technologiques dans l’enseignement / apprentissage et précisément des langues. Parler des multimédias suppose également parler des TIC car les termes changent mais le principe reste le même. Ainsi, on utilise parfois multimédia pour désigner informatique, micro-ordinateur et même Internet comme le déclare Jean-Pierre Archambault : « Au fil des années, les appellations changent. Nous parlerons indifféremment de TIC, de nouvelles technologies, de multimédia ou d’informatique, bien que ces questions sémantiques ne soient pas complètement neutres ». (Archambault, 2000).

Dans les trois acronymes cités (NTIC, TIC, TICE), trois lettres se trouvent répétées (T, I, C) qui signifient selon Yves Bertrand (1990 : 100) :

« L’ensemble des supports à l’action, qu’il s’agisse de supports, d’outils, d’instruments, d’appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l’application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques ».

Cependant, cette définition remontant au début des années 1990 prendra une large envergure quelques années plus tard avec le développement des multimédias et Internet. Les TIC renvoient donc aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : « l’accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d’informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web)1. (Cuq, 2003 : 238).

Par conséquent, les TIC rassemblent les techniques utilisées dans le traitement et la transmission des informations, principalement de l'informatique, de l'Internet et des télécommunications.

Selon Josianne Basque, dans une définition plus détaillée, les TIC désignent :

«Un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l’audiovisuel, qui, lorsqu’elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l’interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines. » (Basque, 2005 : 34)

Selon le didacticien J.-P. Cuq, les TIC ont remplacé l’ancienne appellation NTIC (Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication). Les TIC « s’est progressivement substitué à "nouvelles technologies".» (Cuq, ibid.). Car le terme « nouveau » préserve sa place péniblement dans une technologie en perpétuelle rénovation. Il serait donc difficile de qualifier tel outil ou technique de "nouveau" et l’autre d’"ancien". L’expression NTIC a subi l’usure du temps et aurait tendance à disparaître et l’acronyme TIC est maintenant plus utilisé que l’expression NTIC.

Cependant, l’acronyme TICE (Technologie de l’Information et de la Communication pour l’Enseignement ou l’Éducation avec une vision distincte selon où l’on se place) désigne l’ensemble des techniques et des ressources informatiques considérées du point de vue de l’apprentissage. Les TICE « regroupent, pour des fins d’enseignement ou d’apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d’outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé ». (J. P. Robert, 2008 : 198). Selon le didacticien J.-P. Cuq, les TICE constituent

1 Système basé sur les liens hypertextuels, permettant l'accès aux ressources du réseau Internet. (Dictionnaire Le Petit Robert, 2014).
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction


Tout comme les TIC, les TICE (TIC+E) concernent deux points importants : l’information et la communication. Il est « classique de distinguer la fonction d’information, qui permet l’accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de communication, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d’entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur ». (Cuq, ibid.).

2.4. Usage d’Internet en classe de langues


L’usage du réseau Internet est basé généralement sur deux applications majeures : le courriel (ou E-mail)1 et la toile (ou le Web). Cependant, l’exploitation de ce réseau en classe a permis d’introduire des aspects innovants dans la démarche pédagogique notamment par la présence d’une palette de moyens et d’outils plus spécifiques. C’est avec la vulgarisation d’Internet que le PC est devenu un véritable outil de travail, de réalisation de projets, de recherches scientifiques, de communication et de transfert d’informations.

De multiples travaux peuvent être réalisés à travers Internet en classe de langues : utilisation de documents authentiques ; établissement de correspondance entre locuteurs natifs et non natifs dans le cas d’enseignement de langues étrangères ; création de blogs ; participation à des chats, des forums ; recours à des plates-formes d’enseignement ; échange d’information par mail ; réseaux sociaux et formation à distance ou hybride.

1 - Message échangé entre ordinateurs connectés à un réseau informatique ; courrier électronique. (Dictionnaire Le Petit Robert, 2014).
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Martel (1998 : 142-143) propose une liste des atouts pédagogiques de l’Internet :

1. La coopération (créations collectives)

2. L’interculturel (échange et recherche sur les sites)

3. Le multimédia (son, image, vidéo et texte)

4. L’apprentissage ludique et la motivation par le jeu ainsi que la réduction du stress

5. L’autonomisation vers une grande liberté de recherche, d’expression et d’objectif

6. La communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique)

7. La simulation et le jeu de rôle

8. L’intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public).

Cependant, nous nous limitons dans cette recherche à étudier les aides possibles que peuvent procurer les TICE et Internet d’une manière générale, surtout avec l’avènement du «Web 2.0 », pour l’amélioration d’enseignement/apprentissage de la production écrite.

2.5. L’apport des TICE à la production d’écrits

Selon Mangenot et Phoungsub (2010 : 12) :

« La psychologie cognitive a établi depuis longtemps qu’un des principaux obstacles à la rédaction de textes était la surcharge cognitive : d’où l’idée d’alléger la production écrite par des « facilitations procédurales », permettant à l’apprenti scripteur de se concentrer sur telle ou telle dimension du texte... ».

Face aux innombrables difficultés que rencontrent les apprenants en L2 à l’écrit, les TICE proposent des outils et des dispositifs qui peuvent être considérés comme une de ces facilitations du moment qu’ils peuvent proposer des aides automatisées et intervenir dans les différentes étapes de la rédaction d’un texte, à savoir la recherche des idées, la planification, la mise en texte, la révision et correction de rédaction et la publication.

Parmi les types d’aide à l’écrit que peut susciter l’ordinateur, sa perception « comme une machine à écrire perfectionnée ». Mangenot (2012 : 107). Il est clair que l’ordinateur
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

offre plus d’avantages par rapport à la machine à écrire du point de vue d’agencement des idées, la hiérarchisation des paragraphes, la mise en forme, la vérification orthographique et grammaticale, etc. Ce type d’aide coïncide avec le développement des logiciels de traitement de texte dans les années 1980.

Cependant, la production écrite est une tâche très complexe et pour espérer des résultats positifs quant à l’intégration d’un dispositif TICE dans son enseignement, il faut concevoir une didactique de l’écrit basée sur le processus rédactionnel. Selon Desmarais, L. et Bisaillon, J. des recherches sont faites sur le traitement de texte relevant de différentes variables. Parmi ces variables, la maîtrise du processus rédactionnel :

« [...] la recherche montre que ce sont les étudiants avec une plus grande maîtrise du processus rédactionnel qui en profitent le plus (Williamson & Pence, 1989). Il faut donc que le traitement de texte soit intégré dans une approche d’enseignement de l’écrit orienté vers le processus rédactionnel pour rejoindre les étudiants qui n’ont pas encore développé la maîtrise de ce processus. C’est d’ailleurs l’importance du processus dans la compétence rédactionnelle qui a amené Mangenot (1996a) à mettre à la disposition des utilisateurs du logiciel pédagogique Gammes d’écriture des aides à la planification, à la mise en texte et à la relecture/révision ». (Desmarais, L., Bisaillon, J., 1998 : 193).

Par voie de conséquence, l’apport des TICE à la rédaction doit concerner également la fonction des trois étapes majeures du processus rédactionnel, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

2.5.1. Traitement de texte

Selon Le Petit Larousse Illustre (1987) : « Un traitement de texte est l’ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction et la mise en forme de textes ».

En effet, au lieu de se limiter à ajouter des mots telles que les machines à écrire, le traitement de texte offre au scripteur la possibilité d’une mise en forme en permettant le déplacement de ces mots ou des phrases entières, leur suppression ou insertion dans différents lieux du texte et en cas de nécessité, la modification de la taille des caractères
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

et le recours à l’illustration par des images qui rendent le texte plus riche et attractif. À ce propos Piolat déclare que :


Les recherches sur l’utilité du traitement de texte dans un contexte éducative se sont multipliées depuis son premier usage. Selon Piolat et Roussey, le traitement de texte offre au rédacteur un ensemble large de fonctions qui « permettent (pour l’essentiel) :

- de saisir et de créer du texte au clavier en le visualisant sur l’écran ;
- d’amener un texte de différentes façons (ajout, suppression, modification dans l’ordre des phrases, recherche-remplacement …) ;
- de faire appel à des banques de données et à des analyseurs (Dictionnaire de synonymes, Correcteur orthographique…) ;
- de moduler la présentation typographique du texte (format de page, soulignement, caractère spéciaux …) ;
- de conserver le texte (disque dur, disquette) et donc de l’afficher à nouveau pour en poursuivre la confection ;
- d’imprimer le texte ;
- de gérer des fichiers textes (opération de tri, de fusion …). ». (Piolat et Roussey, 1995 : 88).

À travers ces fonctions, la fluidité langagière peut être augmentée du fait que la reproduction des phrases serait plus rapide, qui signifie que les textes produits sur le traitement de texte seraient plus longs que ceux rédigés sur papier. En effet, grâce aux fonctionnalités de ce genre de logiciels, notamment couper/coller ou glisser/coller qui facilitent la gestion des idées, le scripteur se concentre plus sur l’amélioration du texte.

En plus, la reproduction rapide des phrases est due aussi à la motivation générée par l’usage de l’outil dans la tâche d’écrire :
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

« Bien que les modifications introduites par les élèves sur leurs écrits soient limitées, nous avons pu remarquer leur implication dans cette tâche. Cet outil a permis donc de les motiver. Le plus important à notre sens est d’arriver à maintenir cette motivation en classe durant les séances de français et notamment celle de la production écrite ». Bensalem D. et Bensalem S. (2013 :127).

D’autres recherches se sont intéressées à l’aide à la rédaction en rapport avec le processus rédactionnel (planification, mise en texte, révision). Elles signalent que c’est à la phase de planification que « l’utilité de l’informatique est la plus contestée. Les rédacteurs experts, lorsqu’ils sont interrogés sur leurs pratiques d’écriture, signalent qu’ils préfèrent utiliser le papier-crayon pour jeter les grandes lignes de leur futur texte [CHA 92].» (Dessus, P., 2001 : 425). Toutefois, le traitement texte offre au scripteur la possibilité de dresser un plan, d’organiser ses idées sous forme de schéma par un procédé non linguistique (flèche, accolade, soulignement, …) et de faire un aller-retour au fur et à mesure qu’il avance dans la rédaction (déplacement, modification, suppression, etc.).

Nous trouverons la même idée chez Desmarais, L. et Bisaillon, J. qui recommandent à l’enseignant voulant intégrer l’apprentissage de la planification à l’intérieur de son cours d’écrit :

« d’être conscient qu’il importe peu que le plan soit fait ou non avec le traitement de texte. En effet, si certains scripteurs planifient directement à l’écran, d’autres, au contraire, préfèrent écrire le plan sur un papier qu’ils auront toujours sous les yeux au moment de composer. Le choix de l’une ou l’autre de ces approches n’a aucun effet sur la qualité des productions finales.» (Desmarais, L. et Bisaillon, J., 1998 : 194).

En ce qui concerne les deux autres étapes du processus de production d’écrits (la mise en texte et la révision), des études montrent que la présence des outils (Correcteur orthographique et grammatical, Dictionnaire des synonymes, …) et d’autres facilités offertes par les logiciels (déplacement et suppression de mots, des paragraphes, réécriture du texte) contribuent à la diminution des taux d’erreurs dans les textes et augmentent leur longueur. Étant donné que le processus d’écriture est récursif, les deux phases (la mise en texte et la révision) demeurent interreliées puisqu’elles se font surtout par le recours
à des correcteurs orthographique et grammatical, des dictionnaires, des traducteurs, des conjugueurs, etc.

En effet, « ce dernier (la révision), grâce à l’aisance à se déplacer dans le texte, invite le scripteur à corriger et à recorriger son texte. Ainsi, le scripteur/réviseur n’hésitera pas à ajouter une phrase à son texte s’il se rend compte, lors d’une dernière relecture du premier paragraphe, que ce dernier manque de clarté, ce qu’il n’aurait pu faire avec le crayon sans être obligé de réécrire tout le texte. ». (Desmarais, L., Bisaillon, J., 1998 : 195).

Toutefois, des expériences montrent que la qualité des textes produits par le traitement de texte n’est pas toujours meilleure. Comme le soulignent les bilans « […] (Piolat, 1991 ; Piolat & Roussey, 1990), les données issues des observations en milieu "naturel" (témoignages introspectifs, études de cas, récits d’expériences pédagogiques, enquêtes) et des recherches de laboratoire sont contradictoires et conduisent à tempérer tout enthousiasme. L’emploi d’un Traitement de Texte ne provoque pas systématiquement un contrôle accru de la production écrite, que celle-ci soit réalisée par des rédacteurs "en apprentissage " (collège, lycée, université) ou par des rédacteurs professionnels. » Piolat A., Roussey J.-Y. (1995 :89).

Une telle contradiction dans les résultats est due au caractère ouvert du logiciel (Mangenot, 2012) qui nécessite que les enseignants conçoivent des scénarios d’intégration, voire des projets d’écriture. Jacques Crinon souligne que :

Ainsi, le traitement de texte peut être associé à d'autres logiciels ou applications informatiques dans un scénario pédagogique pour espérer améliorer les résultats d'aide à la rédaction dans les différentes étapes du processus rédactionnel.

2.5.2. Logiciels d’aide par incitations

Selon Mangenot, les résultats mitigés de l’usage du traitement de texte comme aide à la rédaction du fait de l’absence d’un scénario pédagogique et les tutoriels qui ne réservent pas de place à l’intervention de l’enseignant ont contribué à l’émergence de nouveaux logiciels d’aide à l’écriture par incitation ou « [...] « prompting programs », messages produits par le système qui viennent relancer le scripteur durant la phase de planification (« pre-writing ») ou de révision (« post-writing ») » (Mangenot, 2012 : 108).

De tels logiciels aident le rédacteur et le stimulent par une série de questions ou « question prompts » qui « rendent le processus d’écriture semblable à une conversation lors de laquelle l’auditeur relance le locuteur en demandant des éclaircissements » (Daiute, 1985, cité par Mangenot, 2000 : 188). Parmi les fonctions de ces logiciels, la possibilité de faire apparaître à l’écran, à n’importe quel moment de la rédaction et à la demande du scripteur, une liste de caractéristiques du texte (clarté, organisation, cohérence, structure des phrases). D’autres fonctions relatives au bibliothécaire (aide à la recherche et le recueil des informations), l’éditeur (vérificateur orthographique et grammatical, ponctuation …) et le calepin (prise de notes, mise en texte) sont proposés par ces programmes et peuvent faciliter la rédaction selon les étapes récursives du processus rédactionnel, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

Nous citons, à titre d’exemple, le logiciel Gamme d’écriture de François Mangenot (1996), considéré comme la version française de Scrivere con Word Prof, un environnement d'écriture développé par des chercheurs italiens. L’objectif de ce logiciel est d’aider au développement des compétences textuelles. Il consiste en un traitement de texte, autour duquel est proposée une série d’aides à la rédaction de type « Aides par incitations pour la mise en texte ». Il contient aussi un certain nombre d’outils d'analyse du texte en cours d'écriture (indices de fréquence, repérage de certains types de mots, comptage des mots et des caractères, etc.).
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction


Le module «Assistants », utilise souvent un texte de référence (authentique) et demande, par une série de consignes précises, de lui faire subir des transformations. Il permet aussi d'alléger la tâche des élèves en difficulté. Ils fonctionnent sur le principe d'une sorte de dialogue entre l’apprenant et la machine.

![Figure 8 : Exemple d’écran de *Gammes d’écriture*](image)

En ce qui concerne l’impact de ces aides sur l’amélioration de la qualité des textes produits, les points de vue des chercheurs sont contradictoires : certains jugent positivement cet impact et pensent que ces aides permettent de diminuer la charge cognitive du scripteur et le libérer de la peur de l’erreur. Par contre, d’autres constatent que les aides portent sur les aspects les plus superficiels du texte et que celles portant sur une révision profonde restent rares et ne font que détourner l’attention des scripteurs des modifications portant sur le sens.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Enfin, pour la création de tels logiciels, nous citons l’approche proposée par Mangenot (1995, 151-152) basée sur les principes suivants :

- Les *aides logicielles* proposées doivent donner lieu à une authentique production, même si celle-ci est limitée en ampleur et en complexité. Cette production n’est pas évaluée par la machine, afin de ne pas brider la créativité des apprenants.

- Les *aides logicielles* ont notamment pour but de faire voir aux apprenants certains aspects complexes du « fonctionnement des discours », sans passer par un métalangage ardu et envahissant. La phase de l’écriture qu’elles privilégient est celle de la *mise en texte* [...].

- Elles assurent, dans la plupart des cas, un lien entre lecture et écriture [...].

- Elles favorisent, plus encore que le traitement de texte […], le travail de groupe, la résolution en commun de « problèmes d’écriture », suscitant autour de l’écran des interactions riches et variées.

2.5.3. Moteur de recherche

D’après Tomé M., un moteur de recherche est un « *programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l’aide d’un navigateur Web, de rechercher de l’information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d’avoir accès à l’information ainsi trouvée*. » (Tomé, 2011 : 132).

En d’autres termes, ce programme permet de trouver des données de différentes natures (pages web, articles, images, son, vidéos, ...) appartenant à différents sites web par le biais d’un navigateur et une requête formulée de mots-clés ou en texte libre.

L’apprenant-scripteur peut se servir des moteurs de recherche pour accéder à des textes authentiques ou même des textes similaires à sa rédaction et d’étudier leur structure pour pouvoir s’en servir comme modèle. Ainsi, l’élaboration d’un plan et la formulation d’objectifs deviennent plus aîsés et permettent de faciliter la phase de planification du processus rédactionnel.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

La recherche des idées et des expressions disponibles sur le Web peuvent être exploitées lors de la phase de mise en texte. L’apprenant-scripteur sélectionne le matériel lexical et l’organisation syntaxique et rhétorique qui va lui permettre de rédiger son texte en fonction de l’objectif défini et du type de texte à produire.

La révision « consiste en une lecture-évaluation du texte déjà produit. Il s’agit pour l’écrivant lecteur de son propre texte de vérifier l’adéquation entre son projet communicatif, les interactions sociales dans lesquelles il s’inscrit et l’effet supposé du texte écrit sur le lecteur » (Ollivier, 2007a : 7).

Les résultats deviennent encore intéressants par la maîtrise de la fonction de *Recherche avancée* des moteurs de recherche et, par conséquent, l’utilisation des critères et des opérateurs de recherche. Cette fonction est exploitée sur le moteur de recherche Google comme suit¹ :

![Figure 9 : Exemple d’une Recherche avancée sur Google](http://www.google.dz)

---

¹ - [http://www.google.dz](http://www.google.dz)
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

De cette façon, nous aurons des documents de type (.doc) qui contiennent des lettres de motivation concernant des inscriptions à des universités et non pas ceux qui concernent la recherche d’emploi ou autre type de lettres. Le résultat de cette requête est montré dans la figure 10.

Figure 10 : Résultat d’une requête utilisant la Recherche avancée sur Google

Pour une recherche minutieuse, nous pouvons utiliser sur Google, l’astérisque qui permet de remplacer un mot que l’on ignore dans une chaîne de mots. Si par exemple, nous cherchons, dans un texte, à éviter le mot « chocolat » dans l’expression « nous avons mangé du gâteau au chocolat », nous pouvons mettre l’expression "nous avons mangé du gâteau au * " dans la zone de texte « ce mot ou cette expression exact (e) » et le mot "chocolat" dans la zone de texte « aucun des mots suivants». La recherche donne des phrases telles que : « nous avons mangé du gâteau au fromage », « nous avons mangé du gâteau au café », etc.

Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Par conséquent, les moteurs de recherche constituent un outil performant pour l’amélioration de la rédaction respectant le processus rédactionnel. Par l’accès aux textes authentiques, ces programmes facilitent l’élaboration des plans et l’établissement d’objectifs. De même pour la phase de mise en texte et de révision, nous avons exploité quelques options qui permettent à l’apprenant-scripteur de vérifier ses expressions, certaines règles lexicales, syntaxiques, etc.

2.5.4. Le Web 2.0 : espace de publication, de partage, de collaboration et de socialisation de l’écrit

Le terme « Web 2.0 » représente le résultat d’une grande évolution qui a touché le réseau Internet durant les quinze dernières années.

« Il est généralement utilisé pour désigner une évolution d’un Web statique et unidirectionnel vers un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l’échange de contenus. Ce terme repose sur un ensemble de technologies. On l’associe généralement à la multiplication et à l’utilisation de logiciels sociaux en ligne (blogues, wikis, microblogues, réseaux sociaux, etc.) permettant à l’usager de gérer facilement ses propres contenus. ». Audet L. (2010 : 7).

Le Web 2.0 est né pour répondre aux besoins de communication, de création d’échange, de partage, etc. Il devient plus simple et plus dynamique en donnant la possibilité à l’internaute de contribuer à l’échange d’information et d’interagir.

Selon Musser (cité par Mangenot et Soubrié, 2014 : 3) : « L’expression "Web 2.0" a été forgée en 2004 par un certain Dale Dougherty ». Et il propose sa vision du Web 2.0 en le qualifiant par :

« un ensemble de tendances économiques, sociales et technologiques qui ensemble forment la base de la prochaine génération d’Internet – un média plus mûr, spécifique, caractérisé par la participation des utilisateurs, l’ouverture et les effets de réseaux. ». (Musser, 2006 : 4, ibid.).
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Grâce à cette technologie, les internautes ne seront plus seulement des consommateurs d’informations, bien au contraire, ils se mettent eux aussi à en produire et à les rendre publiques.

Néanmoins, la dénomination Web 2.0 n’a jamais obtenu de consensus jusqu’à nos jours. De ce fait, nous pouvons prononcer Web social (Mangenot et Soubrié, 2014) ou participatif, Internet 2.0 pour désigner le Web 2.0.

En ce qui concerne l’intérêt du Web social pour l’enseignement, Vera Pérez (2007 : 253) signale que :

« Le Web 2.0 est une plateforme prête à recevoir les enseignants, car il facilite leur tâche : grâce au Web 2.0 le professeur peut construire son site web en 2 minutes, sans avoir besoin de connaître le langage html (blogs), il peut publier des vidéos (vidéoblogs), des fichiers audio (audioblogs ou podcasts) ou n’importe quel autre type de fichier graphique ou audio-visuel (disques durs virtuels), pour les utiliser en classe, les partager avec d’autres professeurs ou les récupérer sur n’importe quel ordinateur pourvu qu’il soit connecté sur internet. ».

La didactique de l’écrit a aussi profité de cette nouvelle technologie et le grand intérêt que peut lui proclamer le Web 2.0 est surtout l’attribution d’une valeur sociale et collective à l’écriture. En effet, le Web social donne la possibilité aux utilisateurs de travailler ensemble, sur un même document ou des documents différents pour réaliser un travail commun. Ils peuvent travailler, par exemple sur un éditeur de texte en ligne tels que Google Docs, Etherpad, … ou sur un espace Wiki, un blog, un forum ou même sur un réseau social, telle que l’expérience de cette thèse, de façon synchrone ou asynchrone et sans tenir compte de la contrainte géographique (en présentiel ou à distance).

L’intérêt de la socialisation et de la publication que peut offrir cette nouvelle technologie, provient de la nouvelle pédagogie, celle du 21ème siècle qui recommande que l’apprentissage de l’écriture doit se faire dans un cadre collaboratif, comme le signale Clark (2010 : 28, traduit par Mangenot, 2012 : 111) :

« L’avenir de l’écriture - appuyé sur un texte global et collaboratif, où tout écrit est potentiellement public - influence nos classes et produit un nouvel "impératif numérique";
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

celui-ci nous amène à repenser notre pédagogie avec les nouveaux usages des technologies qui sont en train de changer nos vies personnelles et professionnelles ».

Effectivement, l’absence d’un lecteur autre que l’enseignant-évaluateur pour les textes d’apprenants est l’un des principaux reproches faits à la didactique de l’écrit. À ce propos Halté (1989, cité par Phoungsub, 2013 : 82-83) souligne que :

« Le malentendu communicationnel [...] s’inscrit [...] au niveau du destinataire du texte scolaire. Il n’y [a] pas de destinataire explicite dans la commande du jeu des portraits. Il peut arriver qu’il y en ait un. En général, il est fictif comme lorsqu’on demande à un élève d’écrire une lettre à son ami pour l’inviter à passer des vacances. Dans les deux cas cependant, le destinataire réel est l’enseignant. Destinataire en tant que le message lui parvient, l’enseignant n’est pas pour autant celui à qui le texte est adressé. L’élève, en général, n’écrit pas à l’enseignant, il écrit pour lui, aux fins d’évaluation. ».

Pour espérer à des résultats positifs de l’enseignement/apprentissage de l’écrit, il est important d’écrire dans des situations authentiques qui s’accordent avec la vie réelle de l’apprenant et de ne pas se contenter de situations de rédaction fictives, hors contexte. Ainsi, des consignes telles que :


D’où l’intérêt du recours au Web 2.0 pour la recherche de destinataire réel autre que l’enseignant. Il peut être un camarade de classe ou une personne autre qui peut le motiver à travailler davantage sa rédaction comme l’affirme Mangenot (2002 : 175). La publication des textes sur le Web social permet une «

• meilleure possibilité de se représenter le(s) destinataire(s) du texte que l’on rédige : on écrit pour les autres, on cherche donc à éveiller leur intérêt, à se faire comprendre ;
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

- valorisation des écrits grâce aux feedback des pairs et de l’enseignant : tout texte acquiert un statut public ;
- prise de distance critique par rapport à son écrit à travers le regard porté sur lui par les autres. ».

Nous ne pouvons pas dresser une liste exhaustive des intérêts que peut offrir cette nouvelle technologie à l’enseignement/apprentissage de l’écriture. Or, nous avons jugé utile de citer quelques outils exploités dans la publication et la mise en commun des textes jusqu’à maintenant dans la didactique de l’écrit. Parmi ces outils apparaissent les forums, les blogs, les wikis, les réseaux sociaux,….

2.5.4.1. Les forums

Selon le dictionnaire Le Petit Robert, un forum est un « espace virtuel consacré à l’échange de messages écrits, aux discussions sur un thème, en temps différé entre utilisateurs d’un réseau télématique. ». (Le Petit Robert, 2014). Quant à Michel Marcoccia (2001a : 15, cité par Marcoccia, 2004 : 2), il le présente comme « une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive ».

Il ressort des deux définitions que le forum est un espace public du réseau télématique consacré à la discussion entre plusieurs membres sur un sujet bien déterminé qui peuvent échanger, débattre et poser des questions. Les discussions y sont archivées, ce qui permet une communication asynchrone et rend le contenu plus dynamique par la contribution des participants.

Parmi les caractéristiques du forum, l’organisation chronologique ou hiérarchique de ses messages ; chronologique (si les messages sont classés du plus récent au plus ancien par la date de publication) ou hiérarchique (si le message est lié au message antérieur auquel il répond). Le forum doit contenir, pour son organisation, une charte de participation à travers laquelle, l’administrateur contrôle les interventions et interdit les impasses pour garder le respect et les limites de la charte. À titre d’exemple, il classe les thématiques et élimine les contenus hors sujet.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Cependant, Mangenot (2004) avancent que les forums sont caractérisés par une quadruple dimension : écrite, asynchrone, publique et structuré.

La dimension écrite de la communication permet de revisiter le contenu de la discussion à n’importe quel moment pendant une longue durée, ce qui aide à enrichir l’interaction. Ainsi, les messages publiés dans les forums restent affichés à moins que l’auteur ou l’administrateur les suppriment.

La dimension asynchrone (questions et réponses en temps différé) permet de respecter le temps du travail de chaque utilisateur tout en lui offrant une possibilité supplémentaire de suivi et d’historique des échanges. Donc, elle permet de se libérer des contraintes temporelles.

La dimension publique du forum signifie que toute intervention est lisible par tous les participants du forum. Cependant, cette dimension peut constituer un obstacle pour certains participants qui préfèrent être discrets.

En ce qui concerne la dernière dimension, la structuration rend possible la réalisation de discussion selon un double critère à la fois thématique et chronologique avec la possibilité d’engager une discussion avec un destinataire précis (Marcoccia, 2004).

Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

2.5.4.2. Blog

Selon le dictionnaire Le Petit Robert, le blog est :

« ÉTYM. 2002 ◊ anglais blog (1999), de weblog "carnet de bord (log) sur Internet ".

 ANGLIC. Site Internet animé par un individu ou une communauté qui s'exprime régulièrement dans un journal, des billets. ➔ aussi microblog.


Il ressort de la définition qu’un blog est issu de l’anglais « weblog » qui signifie un carnet de bord « log » sur la toile « web ». Il s’agit d’une forme de site web régulièrement mis à jour généralement par un seul individu à travers des billets ou des articles.

Selon Audet Lucie :


Le blog se caractérise par la simplicité, la rapidité, et le dynamisme. Sa création ne demande pas de connaissances poussées en informatique (Vernetto, 2008). Il suffit d’avoir un courrier électronique et faire une inscription auprès d’un hébergeur comme blogger, monblogue.com, etc.

L’usage des blogs augmente d’une année à autre, ils sont actuellement au nombre de « 130 millions, principalement de type journal personnel » (Audet L., ibid.). Cependant, plusieurs études se sont intéressées à l’intérêt pédagogique des blogs employés dans une classe de langue. Nous citons l’exemple d’une expérience menée auprès des élèves d’une classe de CEM (Hocine N., 2011). Les élèves étaient sensés de rédiger un article collaboratif présentant leur classe, leurs enseignants et leur établissement et de le publier sur un blog créé pour l’occasion.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

« Le blog s’est révélé être un instrument facilitateur de l’expression créatrice d’élèves en temps ordinaire peu portés sur l’écrit. L’attrait ludique du support informatique et le changement de lieu ont rompu la monotonie souvent inévitable dans les cours de langue. Les productions réalisées étaient celles d’un groupe-classe et non la juxtaposition de travaux individuels, ce qui a contribué à une bonne dynamique de classe très valorisante pour les élèves. ». (Hocine N., 2011 : 225).

2.5.4.3. Wiki

« Un wiki est un système informatique permettant à plusieurs personnes d’écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d’utilisation assez simple. Chacun peut à tout moment ajouter, supprimer et modifier des éléments du texte. De plus, le système garde une trace de toutes les modifications apportées et des versions successives associées au nom de leurs auteurs, ces versions peuvent être consultées et, si besoin, rétablies à posteriori ». (Ollivier, 2007a : 5).


Les wikis peuvent accroître la capacité des apprenants à suivre et contrôler leur processus d’apprentissage à travers la fonctionnalité de suivi des documents. Ainsi, ils peuvent être employés dans des projets pédagogiques visant l’amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants à travers les travaux collaboratifs qui visent l’écriture d’article pour de « vrai » ; tel est le cas d’une expérience réalisée par Ollivier, C. (2007a) auprès de 15 étudiants autrichiens de français qui avaient pour tâche de rédiger un article sur Wikipédia présentant la ville ou le village d’origine de leur famille. Les étudiants de l’expérience étaient très motivés car l’enjeu de telles publications est autre que celui d’un devoir à rendre à l’enseignant. D’autre part, ils ont jugé le wiki comme outil incitant à la correction étant donné que le produit final a passé par des étapes intermédiaires où il a subi plusieurs modifications que ce soit sur le fond ou la forme.
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Il constitue une représentation de la réflexion et de la contribution de toutes les personnes impliquées dans l’écriture.


2.5.4.4. Les réseaux sociaux


À l’aide de cette nouvelle technologie, il est plus aisé de partager du contenu (photos, vidéos, états d’esprit,…), de collaborer dans des travaux (pédagogiques, économiques, politiques,…), de nouer de nouvelles relations virtuelles ou réelles autour d’un intérêt commun et de les rompre aussi.

Parmi les réseaux sociaux les plus populaires, nous citons Facebook¹ et Twitter². Grâce à ces outils du Web social, particulièrement Facebook et YouTube³ (un site web d’hébergement de vidéos), trop utilisés par les jeunes, le taux d’accès à Internet s’est augmenté ainsi que le sentiment d’appartenance à une communauté voire des communautés comme le signale Grosbois : « que l’on se situe dans l’univers des lieux et des mondes synthétiques, ou bien que la communication passe par Facebook, Twitter,

¹ - https://www.facebook.com/
² - https://www.twitter.com/
³ - https://www.youtube.com/
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

MySpace\(^1\) ou LinkedIn\(^2\) par exemple, participer signifie appartenir à des communautés. > (Grosbois, 2012 : 141).

Quant à l’usage de ces réseaux sociaux dans un contexte académique, il est montré que Facebook et Twitter facilite la communication et les interactions en ligne entre des apprenants de langues secondes et étrangères et leurs amis.

Le Facebook a fait l’objet d’observations positives portant sur la participation des étudiants à des recherches mettant en scène des étudiants d’une université du sud-est des États-Unis en partenariat avec une université française. (Blattner, G. et Lomicka, L., 2012). L’objectif de cette recherche constitue aussi une application des fonctionnalités de ce réseau à la didactique de l’écrit pour l’amélioration de la compétence scripturale des étudiants de 1\(ère\) année licence langue française.

Pour ce qui est de Twitter, l’outil hashtag permet de regrouper les tweets ayant le même thème et donne une forme d’encyclopédie à ce réseau dont les auteurs sont les utilisateurs eux-mêmes. Tout comme Facebook, Twitter stimule l’écriture et les apprenants deviennent les auteurs d’une écriture individuelle en ligne et offrant une dimension sociale à l’apprentissage qui consiste à permettre aux autres de lire ou voir sa production et d’y réagir qui conduira à une plus grande stimulation de l’écriture.

Les aides à la rédaction prennent d’autres formes moins perceptibles, car à l’origine ces outils, que nous allons citer par la suite, ne sont pas destinés à l’enseignement/apprentissage de l’écrit en rapport avec le processus rédactionnel. Néanmoins, ils peuvent être détournés de leur objectif premier pour servir l’écrit. Nous citons par exemple :

- Des sites web où l’on peut héberger et partager des médias divers (vidéos, audios, images,…), à l’instar de YouTube, DailyMotion\(^3\). Actuellement, l’une des activités préférées des internautes est la vision et le partage de fichiers audiovisuels. Plusieurs enseignants ou spécialistes en langue

\(^1\) - https://www.myspace.com/
\(^2\) - https://www.LindedIn.com/
\(^3\) - www.dailymotion.com
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

La langue française utilise cette technologie pour partager des cours audiovisuels qui peuvent concerner la didactique de l’écrit. Ils peuvent être utiles dans les différentes phases de rédaction (planification, mise en texte et révision).

- Des sites web perçus comme des ressources FLE en ligne contenant des leçons sur différents points de la langue française y compris l’écrit. Nous trouvons parfois des exercices pour réduire les erreurs d’ordre micro- et macro-structurales, des modèles et des formules pour écrire tel ou tel texte, etc. Nous citons quelques-uns ci-dessous :
  - http://tv5.org/ (la chaîne française tv5)
  - http://www.lepointdufle.net/
  - https://www.francaisfacile.com

- Des sites web qui proposent des rencontres entre internautes (membres abonnés au site) qui peuvent s’entraider selon leur niveau de langue. Exemple : le site « Polyglotclub ».

- Le e-tandem qui consiste à mettre en correspondances deux personnes de langues maternelles différentes à travers la technologie du Web 2.0 où il est question d’aide humaine par assistance technique. À cet effet, chacun des correspondants peut aider l’autre dans l’amélioration de sa production écrite par le biais de différents outils technologiques synchrones ou asynchrones (e-mail, forum, chat,…).

- Les plateformes servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Exemple : Moodle.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé un aperçu de l’histoire de l’immersion de la technologie dans l’enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, nous avons défini des notions telles que : multimédia, TIC, NTIC, TICE et dégager les nuances du sens qui les distinguent.

1 - http://www.polyglotclub.com/
2 - http://www.moodle.org/
Chapitre 2 : TICE et aide à la rédaction

Puis, nous avons présenté quelques applications technologiques qui constituent une contribution à l’aide de la rédaction et peuvent diminuer la surcharge cognitive, notamment les logiciels de traitement de texte et leurs fonctionnalités qui peuvent assister l’apprenant surtout dans la phase de révision de texte ; les aides logicielles par incitations ; les moteurs de recherche et leurs apports à la production écrite en respectant le processus rédactionnel (planification, mise en texte et révision).

À la fin du chapitre, nous avons abordé la notion du Web 2.0 et ses caractéristiques particulièrement l’importance de la socialisation et la publication des textes à travers les forums, les blogs, les wiki et les réseaux sociaux qui permettent d’offrir aux textes d’autres destinataires que l’enseignant-évaluateur.
Deuxième partie

Présentation du dispositif TICE et méthodologie de recherche
Chapitre 3
Présentation du dispositif
(Microsoft Word
et Facebook)
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Introduction

Ce chapitre est dédié à l’explication du dispositif TICE que nous avons adopté pour notre recherche, à savoir la combinaison entre le logiciel Microsoft Word 2007 et le réseau social Facebook. Ainsi, nous commençons par une présentation de Microsoft Word 2007. Il sera question d’étudier le rôle de ce logiciel et les fonctionnalités qu’il offre à ses utilisateurs notamment en rapport avec l’amélioration de la rédaction : la planification, la mise en page, le Correcteur orthographique et grammatical, le Dictionnaire des synonymes, le Traducteur, etc.

Avant de passer à la description de Facebook, nous citons quelques limites de Microsoft Word 2007 qui nous ont poussés à le combiner avec ce réseau social. Ensuite, nous étudions le mode de fonctionnement de Facebook, précisément le profil, le journal, le fil d’actualités et la notion de groupe fermé en montrant comment il est possible de détourner les fonctionnalités de Facebook à des fins d’apprentissage. Nous terminons le chapitre en citant les différentes raisons qui nous ont poussés à choisir un tel dispositif TICE.

3.1. Microsoft Word

« Microsoft Word est un logiciel de traitement de texte publié par Microsoft. La version la plus récente est Word 2016. »\(^1\). En outre de l’édition de texte qui signifie la création, la modification et l'impression de fichier texte, ce logiciel contient plusieurs fonctionnalités partant de la mise en forme et la mise en page jusqu’à la correction automatique de la grammaire et de l’orthographe des textes.

Autrement dit, Microsoft Word fait subir à un texte brut des transformations de toutes sortes (couleur, taille, espacement entre paragraphe, etc.) en vue d'une utilisation spécifique. En effet, le traitement de texte d’une lettre de motivation diffère de celui d’un C.V. ou d’une thèse de recherche. Traiter un texte ne consiste pas simplement à l’embellir mais plutôt à le rendre utilisable par une meilleure présentation.

La première version du logiciel Word est apparue en 1983. Elle était destinée au système d’exploitation Xenix. Après, d’autres versions furent écrites pour d’autres

\(^1\) - www.wikipédia.com

91
plateformes telles que Apple Macintosh. Pour le système d’exploitation Windows, il faudra attendre 1989 pour voir une version adaptée, intégrée en tant qu’élément de la suite Microsoft Office et celui-ci a été renommé en Microsoft Office Word.

3.1.1. Nouveauté de la version 2007

Dans cette partie, nous n’exposons pas toutes les nouveautés de la version 2007 du logiciel mais nous nous limitons à quelques spécificités relatives à l’amélioration de la rédaction.

Le Word 2007 possède une nouvelle apparence : une nouvelle interface graphique, de type "Ruban", remplace les menus, les barres d'outils par un mécanisme simple et facile à découvrir. Elle agit sur les onglets de façon contextuelle pour permettre aux utilisateurs de cette application d’être plus productifs, de trouver plus facilement les fonctionnalités appropriées pour les différentes tâches, de découvrir de nouvelles fonctionnalités et de gagner en efficacité.

La nouveauté dans ce logiciel concerne aussi le suivi de modification effectuée sur un document, la comparaison entre deux versions du même document et la correction orthographique et grammaticale qui se font plus facilement sur Word 2007.

- **Interface utilisateur "Ruban"**

Le remplacement principal des menus et des barres d'outils dans Office Word 2007 prend la forme d'un ruban. Ce dernier facilite la navigation et comporte des onglets organisés autour de scénarios ou d'objets spécifiques. Sur chaque onglet, les commandes sont à leur tour organisées en plusieurs groupes. Le ruban peut comporter du contenu plus complet que les menus et les barres d'outils, notamment des boutons, des galeries et du contenu de boîte de dialogue.

Grâce aux onglets, cette version de Word « 

"n'affiche pas l'intégralité des commandes dans les menus, mais les gère d'une manière intelligente n'affichant que celles qui sont fréquemment utilisées" 

» (Belaid, 2010 : 8). Ainsi, l’utilisateur du Word 2007 ne sera pas gêné par la présence de menus trop chargés de commandes.
Figure 11 : La barre d’outils en forme de ruban sous Word 2007

- 1. Les onglets sont conçus de manière à être axés sur les tâches.
- 2. Les groupes de chaque onglet divisent une tâche en plusieurs sous-tâches.
- 3. Les boutons de commande de chaque groupe comportent une commande ou affichent un menu de commandes

**Le Suivi des modifications d’un document**

L’utilisateur peut activer le "Suivi des modifications" pour que le Word garde une trace des modifications, de leur auteur et de la date à laquelle elles ont été apportées. Les modifications sont traitées comme des suggestions. Vous pouvez accepter les modifications que vous souhaitez conserver et rejeter celles qui ne vous conviennent pas.

Pour activer le Suivi des modifications, accédez à l’onglet "Révision" et sélectionnez "Suivi des modifications". Utilisez les commandes "Accepter" ou "Refuser" de l’onglet "Révision" pour conserver ou supprimer des modifications.

Cette option est importante surtout dans la phase révision/correction de texte où il est possible de suivre la réécriture, d’archiver l’histoire de l’écriture d’un texte du brouillon à la révision finale et donc faciliter le processus rédactionnel pour l’apprenant.

---

1 - Aide sur Microsoft Office Word.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Figure 12 : Le suivi des modifications sur Word 2007

- **Comparez rapidement deux versions d'un document**

  Office Word 2007 facilite l'identification des modifications apportées à un document. Lorsque vous comparez et combinez deux documents, vous voyez les deux versions ; le texte supprimé, inséré et déplacé est repéré dans une troisième version du document.

- **Le vérificateur d'orthographe**

  Microsoft Word 2007 contient le dictionnaire français postérieur à la réforme de l'orthographe. Dans Microsoft Office 2003, ce dictionnaire était un complément qui devait être installé séparément.¹

  La version 2007 a su pallier les manques des versions antérieures concernant la reconnaissance des langues qui « sont reconnues automatiquement lors de la correction d'orthographe et de grammaire » Belaid (2010 : 7).

  En plus des améliorations citées auparavant, la nouveauté liée à cette version de Word est « l'intégration d'un traducteur de langue » Belaid (2010 : 8).

¹ - Aide sur Microsoft Office Word.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

3.1.2. Fonctionnement du logiciel


Figure 13 : Fenêtre d'ouverture de Microsoft Word 2007

Cliquer ensuite sur le bouton Microsoft Office puis sur nouveau. Enfin, choisir le modèle qui vous convient. Par exemple : Document vierge.

Vous pouvez saisir avec le clavier de l'ordinateur n'importe quel type de texte. Celui-ci est affiché instantanément à l'écran et peut être visible intégralement ou en partie selon sa longueur et la taille du moniteur.
3.1.2.1. Onglet "Accueil"

Une fois avoir terminé de taper votre texte, l’onglet "Accueil" offre plusieurs outils pour la « mise en forme » du texte (par exemple, le choix du type de la police, la taille d’écriture, l’ajout de couleurs, l’alignement du texte, l’espace entre paragraphe, le choix du style d’écriture, etc.).

À l’aide de la fonction copier/coller, il est facile de déplacer un mot, une phrase voire même un paragraphe ou plus. Grâce à cette option, l’écriture devient "mouvante" et facilitera ainsi la phase de planification et de révision qui deviennent plus souple pour créer des documents bien ordonnés.

3.1.2.2. Onglets "Insertion", "Mise en page" et "Références"

Il nous arrive de penser à renforcer notre texte saisi par l’ajout d’une illustration qui peut être un tableau, une image, un graphe, etc. L’illustration est réalisable à l’aide des commandes de l’onglet "Insertion". Nous pouvons aussi insérer un en-tête, un pied de page et un numéro de page en cas de besoin.

L’onglet "Mise en page" permet de définir les marges de la page, l’orientation du texte, l’usage de colonnes, … .

Quant à l’onglet "Références", il nous permet d’ajouter une table des matières à notre texte, d’insérer un index et des notes de bas de page pour ajouter un commentaire, faire des annotations, … .

3.1.2.3. Onglet "Révision"

Dans notre expérimentation, l’onglet "Révision" est le plus important car il nous offre plusieurs possibilités pour faciliter la rédaction. Toutefois, pour mieux les exploiter et respecter une norme d’écriture de grammaire traditionnelle, il faut commencer d’abord par régler certains paramètres du bouton « Options Word ».

En cliquant sur le bouton Microsoft Office , un menu contenant le bouton « Options Word » s’affiche. Il suffit de cliquer au-dessus du bouton pour pouvoir modifier le type d’orthographe et vérifier le style à respecter.
Figure 14 : Modification des paramètres « grammaire et style »

- **Vérification « grammaire et style »**

À la base, le Microsoft Word 2007 n’est pas configuré à respecter toutes les règles de la langue française comme il est montré dans la figure 14. Nous avons coché toutes les cases de l’option « Grammaire et style » pour que le Word 2007 puisse vérifier toutes les règles de grammaire et du style d’écriture. Exemple : Accord des noms, adjectifs, et déterminants ; temps et mode des verbes ; comparatif/superlatif ; expression archaïque/littéraire ; longueur de la phrase.

Pour pouvoir modifier ces paramètres, il faut suivre l’ordre numérique des flèches (1, 2, 3) tel que montré dans la figure 14.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

- **Vérification « Modes français »**

  Nous choisissons l’orthographe traditionnelle comme orthographe à respecter lors de la saisie du texte en français sur le Word. À cet effet, nous modifions le paramètre « Modes français » de "Orthographe traditionnelle et rectifiée" à "Orthographe traditionnelle" pour plus de rigueur dans la rédaction.

- **Correcteur orthographique et grammatical**

  Le travail de correction des textes est facilité par l’affichage des erreurs d’orthographe ou de grammaire commises lors de la saisie d’un texte. Grâce à cet outil, le Word 2007 ne se contente pas seulement de signaler l’erreur mais il montre également sa nature et il nous propose une correction avec une explication détaillée de la règle étayée par des exemples.

  La figure 15 montre une proposition de modification d’une erreur grammaticale signalée par une couleur verte et une explication de la nature d’erreur.

![Figure 15 : Exemple de correction de grammaire](image)
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

- Dictionnaire des synonymes

Le Word 2007 contient un Dictionnaire des synonymes qui peut être utile lors de la rédaction. En cas de recherche de synonymes d’un mot, il suffit de le sélectionner et cliquer sur le bouton "Dictionnaire des synonymes "de l’onglet "Révision". Par exemple, en cherchant le synonyme du mot "production", nous obtenons le résultat suivant :

![Figure 16 : Dictionnaire des synonymes du mot "production"](image)

- Traduction

Le logiciel Word 2007 contient aussi une fonction de traduction de mots isolés ou de phrases courtes vers plusieurs langues (français, arabe, anglais, …). L’exemple ci-dessous nous montre la traduction du français à l’arabe du mot "savoir".
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Figure 17 : Traduction du français à l’arabe du mot "savoir"

- L’onglet « Révision » contient aussi un bouton de "Statistiques" qui permet de comptabiliser le nombre de pages, de caractères et surtout de mots quand il s’agit par exemple, d’une consigne de rédaction d’un texte contenant un nombre de mots à ne pas dépasser.

3.1.4. Limite de Microsoft Word 2007

Les reproches faits à Microsoft Word 2007 sont presque identiques à ceux élaborés à l’encontre de tous les logiciels de traitement de texte :

✓ La correction proposée par le Word 2007 n’est pas toujours fiable et valide. Il arrive que ce logiciel propose des choix qui ne conviennent pas à la situation de rédaction. « [I’] impossibilité de comprendre et d’apprécier la production comme un humain (objection humaniste) ». Blais (2009 :97)
Un autre inconvénient du logiciel Word 2007 est sa limite dans la détection des erreurs qui dépassent l’ordre de la phrase. En effet, il n’est pas capable de vérifier si un texte est cohérent et cohésif même s’il peut signaler l’usage d’expressions archaïques au lieu d’expressions littéraires à l’écrit.

La critique de Word 2007 est liée aussi à son aspect ouvert : le logiciel n’est pas conçu, à l’origine, à des fins d’apprentissage, tels que les didacticiens ou les exerciceurs. Selon Piolat (1991: 130) : « l’usage spontané du seul Traitement de Texte ne fournit pas obligatoirement une aide efficace à la composition par écrit ». À cet effet, certains chercheurs à l’instar de Mangenot1 ont intégré les principes du traitement de texte dans l’élaboration de logiciel d’aide à la rédaction.


1 - En 1995, Mangenot a développé le logiciel d’aide à la rédaction « Gammes d’écriture ».
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

3.2. Facebook

« Facebook est un réseau social en ligne qui permet à ses utilisateurs de publier des images, des photos, des vidéos, des fichiers et documents, d'échanger des messages, joindre et créer des groupes et d'utiliser une variété d'applications.

Troisième site web le plus visité au monde après Google et YouTube selon Alexa¹. En juin 2017, Facebook déclare avoir franchi le nombre de 2 milliards d'utilisateurs actifs »².


Le réseau social Facebook constitue un espace important d'interactions en ligne : il ne concerne pas seulement le partage d’informations. Il s’étend à l’établissement des liens entre individus, leurs maintiens ou leurs anéantissements.

3.2.1. Terminologie relative à Facebook

- Le bouton « j’aime » ou « like »

Le bouton " j’aime" (en anglais "like") permet à chaque utilisateur de manifester son intérêt pour un contenu présent sur Facebook (photo, vidéo, commentaire, etc.). Il est considéré comme le degré minimum de réaction ou d'interactivité dans la relation interpersonnelle sur Facebook. En plus du bouton « Like/J’aime », il est possible d’exprimer cinq nouvelles réactions représentées par un Emoji, correspondent à "J'adore", "Haha", "Wouah", "Triste" et "Grrr".

![Figure 18 : Boutons de réaction Facebook](image)

2 - [www.wikipédia.com](http://www.wikipédia.com)
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

- **Le partage**

  Le partage (en anglais "Share") est un bouton incorporé dans Facebook permettant à un utilisateur de partager son intérêt pour une publication par un utilisateur.

- **Tag**

  Grâce à cette option, il est facile de mentionner un utilisateur Facebook dans une publication. Il suffit d’indiquer @ suivi de son nom d’utilisateur (ex. indiquer mon compte Facebook par @douci djam). Cet utilisateur recevra alors une notification d’une publication (post, commentaire, photo …).

- **Hashtag**

  Le hashtag est un mot/expression/locution précédé du symbole “#”. Cette action permet de générer des mots-clés sur Facebook qui deviennent alors cliquables. Ils permettent aux utilisateurs Facebook de trouver des publications portant sur des sujets qui les intéressent.

**3.2.2. Fonctionnement de Facebook**

L’idée principale du réseau social Facebook est de permettre le partage de données personnelles (photos, vidéos, texte,…. Cependant, pour pouvoir bénéficier de cette activité et de toutes les fonctionnalités de ce réseau, l’utilisateur y accède par la création d’un compte gratuit. Il doit remplir par exemple son E-mail ou son numéro de mobile, un mot de passe et quelques autres informations telles que le nom, le prénom, la date de naissance. La figure 18 montre la page d’accueil de Facebook.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Figure 19 : Création d’un compte Facebook

3.2.2.1. Profil Facebook

Après avoir accédé à Facebook, l’utilisateur crée son profil. En d’autres termes, il fait entrer des informations personnelles sur son identité, ses études (noms du lycée, de l’université), son emploi, sa photo de profil et ses centres d’intérêt, en contrôlant leur visibilité par les autres personnes possédant ou non un compte Facebook. Il peut choisir de rendre ses données publiques, semi-publiques ou privées comme il peut mettre à jour ses informations, une fois enregistrées, le temps qu’il veut. En plus, ce réseau social incite l’utilisateur à donner des détails sur ses films préférés, hobbies... Mais aussi des informations plus personnelles sur ses orientations politiques ou sexuelles.

En fonction des données saisies, Facebook affiche une liste de personnes ayant saisi les mêmes réponses et ayant à peu près le même âge de cet utilisateur. S’il connaît certaines, il peut les ajouter comme amis en leur envoyant une demande d’amitié. Il peut aussi élargir la liste de ses amis par la fonction « retrouver des amis ». 
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

3.2.2.2. Le journal

Le journal(en anglais "Timeline") est une des deux pages principales d'un compte Facebook avec le fil d'actualité. Il est considéré comme une biographie virtuelle de l’utilisateur qui comprend de nombreuses données listées par ordre chronologique dont :

- Informations personnelles (nom, date et lieu de naissance, études, emploi, ville d’origine,…);
- Photos et vidéos du propriétaire du compte ou celles où il est identifié ;
- Les notifications et événements publiés par le titulaire du compte ou profil Facebook ;
- La photo de profil et la photo de couverture ;
- Liste des amis Facebook ;
- Suggestion d’amitié ;
- Messages des amis Facebook ;
- Les publications (photos, vidéos, lien, …) du membre, les commentaires et Likes des amis Facebook ;
- Centres d’intérêt (musique, film, sport, avis, etc.).

3.2.2.3. Fil d’actualité

Le fil d’actualité contient les liens, photos, vidéos, articles publiés par l’utilisateur de Facebook, ses « amis » et les groupes ou les pages auxquels il est abonné. Les publications ne sont pas affichées par ordre chronologique mais il est possible de les paramétrer et choisir de ne pas montrer certaines d’elles. Le propriétaire du compte peut réagir à ces publications par des commentaires ou en cliquant seulement sur les boutons de réaction. Il peut aussi effectuer de la recherche des personnes ou des sujets qui l’intéressent par la fonction « rechercher ».

La figure 20 représente un exemple de fil d’activité Facebook où tous les pseudonymes qui apparaissent sur l’image sont couverts délibérément par une bande noire.
3.2.2.4. Messagerie

La messagerie sur Facebook vous permet « de contacter instantanément les personnes qui comptent pour vous. Sur votre ordinateur, vous pouvez envoyer des photos, des pièces jointes, des autocollants et des GIF à vos amis grâce à la discussion instantanée Facebook ou depuis Messenger.com. »¹.

Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Facebook Messenger est un système de messagerie instantanée créé par la société Facebook, et incorporé dans ce réseau social. L'application permet aux membres du réseau social de dialoguer avec leurs amis sans être forcément connectés au site web.

3.2.2.5. Pages et groupes sur Facebook

La création de pages ou de groupes est liée à des institutions, des entreprises ou à des personnes pour des intentions particulières où il est possible de faire des activités telles que celles mentionnées ci-dessous :

Informier ou se former, organiser des événements, trouver de l'emploi, se faire de la publicité, jouer à travers des applications, faire des rencontres, se divertir, acheter ou vendre des produits, collaborer, etc.

La page Facebook ressemble à un profil pour les marques, les entreprises, les associations et permet de créer une communauté de fans, de promouvoir des produits, des services et de faire des offres spéciales.

Facebook permet, grâce à la compilation des centres d'intérêts affichés par l'utilisateur, de proposer une sélection de pages et groupes susceptibles d'enrichir le champ de connaissances de la personne considérée.

Le groupe rassemble des personnes ayant un intérêt commun et les autorise à partager des : opinions, liens, documents, photos, vidéos… . Il favorise la communication entre ses membres en leur offrant un lieu d’échange de questions-réponses. Le groupe peut s’apparenter à un forum de discussion. L’administrateur du groupe peut envoyer des messages groupés à l’ensemble des membres. Il peut approuver ou rejeter les publications ou changer le niveau de confidentialité du groupe (public, fermé, secret).

- Public : tout le monde peut rejoindre le groupe, voir les noms des membres de ce groupe et être ajouté ou invité par un membre.

- Fermé : l’adhésion au groupe se fait par une demande d’autorisation ou l’ajout par un membre du groupe.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

- **Secret** : les groupes de ce type n’apparaissent pas dans les recherches normales de Facebook. Tout le monde peut demander à rejoindre le groupe, mais il faut être approuvé par un administrateur.

![Figure 21 : Exemple de fil de discussion sur un groupe Facebook](image)

**3.2.2.6. L’usage de Facebook à des fins d’enseignement / apprentissage**

L’usage de Facebook chez les d'étudiants a connu une augmentation importante ces dernières années. Il suffit de consulter Facebook et voir combien de groupes sont dédiés aux travaux des différentes classes d’étude. Les étudiants de première année universitaire jusqu’au doctorant créent des groupes autour de projets menés au sein de leur cursus
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

surtout quand il s’agit de l’entraide dans la préparation des cours, la circulation de la documentation, la diffusion d’information relative à l’enseignement (changement d’emploi du temps, absence de professeur, date de CPC, compte rendu du CPC, …) qui permettent un partage fructueux, facile et rapide des connaissances accumulées sur un sujet.

Cependant, l’efficacité de cet outil reste limitée du fait de l’absence d’un scénario pédagogique qui détourne les fonctionnalités de Facebook pour répondre aux besoins précis des étudiants. À cet effet, il est important de concevoir des cours usant des possibilités offertes par Facebook dans le développement de certaines compétences.

Par exemple, il est possible de créer un groupe fermé de Facebook où les abonnés sont les étudiants d’une classe donnée. Ils leur arrivent d’utiliser les posts comme des thèmes d’étude et les fils de discussion composés de commentaires constituent des feedback pouvant contribuer à l’échange d’information et l’enrichissement des connaissances liées au sujet étudié. En analysant les interventions sur les forums, Mangenot (2008) cite des interventions unidirectionnelles où « chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n’interagit pas vraiment avec ses pairs » (Mangenot, 2008 : 16). Quant aux interventions interactives « les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s’y référer dans leur production » (ibid.).

Le contenu des commentaires peut être accompagné par un émoticône, une image ou un lien pour illustrer un propos ou faire comprendre le ton du message et éviter d’éventuelle incompréhension.

Les étudiants peuvent être sollicités pour répondre à des questions d’un sondage. Ils ont la possibilité de consulter des fichiers de n’importe quel lieu et à n’importe quel moment. Ils peuvent aussi utiliser le Messenger pour discuter ensemble ou avec le professeur ou même entrer en contact avec des locuteurs natifs. Il faut rappeler que la discussion peut se passer selon deux modes : synchrone dont l’échange d’informations se passe en direct ou asynchrone dont l’échange se passe en différé.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Les tags ou mentions (ex. @douci djam) servent à signaler personnellement à un membre ce qu'il a à faire ou l’interpeller dans une conversation pour lui indiquer qu'on veut bien savoir son point de vue.

3.3. Justification du choix de note dispositif

Le recours à Microsoft Word 2007 dans notre expérience a comme objectif d’aider les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales et précisément l’autocorrection de leurs textes utilisant les fonctionnalités de ce logiciel relié aux différentes phases du processus rédactionnel, notamment la mise en texte et la révision comme le souligne (Desmarais & Bisaillon, 1998 : 194) :

« Le traitement de texte doit nécessairement être utilisé lors de la mise en texte et de la révision, et cela dès les premiers instants de rédaction. Le texte ne doit pas être d’abord écrit sur papier et ensuite recopié sur ordinateur, car alors les effets bénéfiques du traitement de texte sont minimisés... ». 

En effet, le Traitement de Texte y compris Word 2007 permet la gestion des idées grâce à des fonctions couper/coller. De même que la révision peut se réaliser par ces fonctions ou par d’autres telles que le Correcteur orthographique et grammatical, la suppression, l’ajout et le remplacement d’un texte écrit.

« Il apparaît, de ce fait, particulièrement adapté pour favoriser des stratégies de révision et de réécriture en raison de l'absence de "recopiage", de la rapidité d'exécution de ces opérations, qu'elles concernent une lettre ou un bloc de phrases ». (Piolat A., 1991 : 126).

Cependant, se contenter seulement du logiciel Word 2007 présente des limites que nous avons citées auparavant. À cet effet, nous avons envisagé le recours à Facebook dans notre expérience pour les considérations détaillées ci-dessous.

3.3.1. Pourquoi Facebook ?

- Facebook est le site social le plus populaire sur Internet après le moteur de recherche Google (cf. le chapitre II.5.4.4. Les réseaux sociaux).
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

- La manipulation de Facebook est facile. À cet effet, les étudiants n’ont pas besoin d’une formation pour apprendre à l’utiliser. C’est un outil intuitif et ludique. Le gain de temps est considérable pour mettre en œuvre un travail collaboratif.
- La possibilité d’informer tout les membres d’un groupe de travail en même temps et de partager rapidement des documents.
- Les étudiants ont tendance à se rendre davantage d’eux-mêmes sur ce réseau et non pas par obligation d’étude.
- Facebook est un outil de communication hors la classe. Il constitue un moyen d’échange informel entre enseignant et apprenant créant ainsi une interaction plus authentique que celle de la classe.
- Il s’agit aussi d’un réseau social qui favorise le travail collaboratif par le recours aux pages et groupes fermés ou ouverts.
- Il facilite les interactions avec les pairs par des communications synchrones et asynchrones.
- Selon Tomé (2011) les réseaux sociaux, y compris Facebook, permettent la socialisation des apprentissages en relation avec la capacité des membres de la communauté à interagir entre pairs. De ce fait, l’apprenant construit ses connaissances, modèle son identité et ses compétences en fonction des échanges avec les autres membres du réseau social.

En outre de ce que nous avons cité, nous nous sommes intéressés également à la rétroaction (constituée des commentaires entre les membres d’un groupe Facebook) et son usage dans l’amélioration de la correction croisée des rédactions des étudiants de notre échantillon d’étude.

Néanmoins, le recours à Facebook dans des situations d’apprentissage n’est pas sans aucun risque. Il est important d’être au courant que sans connexion Internet, il est impossible de travailler sur ce réseau social. Encore, il faut éviter le comportement « zappeur » sur Facebook, car l’amalgame entre le personnel et professionnel constitue souvent un problème de gestion de temps.
Chapitre 3 : Présentation du dispositif (Microsoft Word et Facebook)

Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question d’étudier le dispositif choisi pour notre expérimentation. Nous avons commencé par la présentation du logiciel Word 2007, ses fonctionnalités et en quoi il peut nous être utile dans l’amélioration de la compétence rédactionnelle de nos apprenants et précisément dans la phase de l’autocorrection.

Nous avons décrit ensuite Facebook, ses principes et surtout les caractéristiques du travail dans un groupe fermé (notification, partage de documents, le tag, le chat synchrone et asynchrone).

À la fin du chapitre, nous avons cité quelques raisons qui nous ont poussés à choisir un tel dispositif pour notre expérimentation et particulièrement la combinaison entre le logiciel Microsoft Word 2007 et le réseau social Facebook et leurs rapports avec l’autocorrction et la correction croisée des rédactions des apprenants de notre échantillon.
Chapitre 4

Contexte de la recherche et démarche méthodologique
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Introduction

En sus de la présentation dans ce chapitre des choix méthodologiques, il impore d’étudier le contexte de la recherche, à savoir l’université Djillali Liabés, son histoire, ses étudiants, ses facultés et surtout celle des Lettres, Langues et Arts. Nous présentons ensuite le programme de la 1ère année licence de langue française. Étant donné que nous nous intéressons à l’usage des TICE dans la didactique de l’écrit, il nous incombe de citer sous quelle méthode s’inscrit notre recherche : recherche-action dans une perspective systémique.

Dans un second temps, nous décrivons l’expérimentation (sa nature, le public cible, la démarche, le scénario pédagogique, etc.) et les modalités de recueil de données (questionnaires adressés aux enseignants et étudiants de l’expérimentation). Les types et outils d’analyse adoptés pour notre expérimentation sont également expliqués dans ce chapitre.

4.1. Université de Sidi Bel Abbes « Djillali Liabés »

L’université Djillali Liabés a été créée le 1er août 1989 par décret N° 89-41 du 01/08/1989 modifié et complété par le décret exécutif N° 95-208 du 05/08/1995. Avant d’être université, plusieurs statuts ont régi cet établissement1 :


L’université est composée de neuf facultés : (Sciences Exactes, Technologie, Droit et Sciences politiques, Génie Électrique, Médecine, Sciences Économiques, Gestions et Sciences Commerciales, Science de la Nature et Vie, Sciences Humaines et Sociales et Lettres, Langues et Arts) réparties sur neuf sites placés sur différents lieux de la ville de Sidi Bel Abbes.

1 - Le site de l’université : https://www.univ-sba.dz.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique


Notre recherche se déroule dans le site de la faculté des Lettres, Langues et Arts qui se compose de cinq départements : département de langue et littérature arabe, département de langue anglaise, département de langue française, département de langue allemande et département d’arts. Elle regroupe 158 enseignants permanents. Le nombre d’enseignants permanents au département de français est 30. Quant au nombre d’étudiants inscrits au département est 1040.

4.1.1. Programme de la première année licence langue française

Pour s’inscrire en 1ère année licence langue française, il faut être bachelier ayant au minimum la note de 12 à l’épreuve du français. Les étudiants admis au département ont étudié le français depuis la 3ème année primaire. Ils font leur formation dans le système LMD mis en place durant la rentrée universitaire 2004-2005, ayant les objectifs suivants (Berrouche & Berkane, 2007 : 4) :

- améliorer la qualité de la formation universitaire ;
- encourager le travail personnel de l’étudiant ;
- faciliter la mobilité et l’orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis ;
- proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés ;
- faciliter l’insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l’université sur le monde extérieur ;
- permettre la formation pour tous tout au long de la vie ;
- consacrer le principe de l’autonomie des établissements universitaires ;
- unifier le système (architecture, diplômes, durée,…) dans toutes les disciplines aux niveaux national, et international ;
- encourager et diversifier la coopération internationale.

Le système LMD a connu son entrée au département du français de l’université de Djillali Liabès à la rentrée universitaire 2009-2010. Ce nouveau système repose sur trois
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

paliers : Licence (3 années), Master (+ 2 années) et Doctorat (+ 3 années). Il se caractérise par :

- Le principe du semestre : l’année universitaire est divisée en deux semestres ;
- Les unités d’enseignement :
  - Unité Fondamentale ;
  - Unité de découverte ;
  - Unité Méthodologique ;
  - Unité Transversale.
- Les crédits.

Durant de leur première année universitaire, les étudiants de langue française suivent des cours pour approfondir les quatre compétences. Ils étudient, par exemple, des cours contenant la compréhension et l’expression orale et écrite, la grammaire, la linguistique, etc. Le programme contient 10 matières par semestre, regroupée en 4 unités (Fondamentale, Découverte, Méthodologique, Transversale). Il contient deux matières semestrielles : « Initiation aux textes littéraires » enseignée durant le premier semestre et remplacée par « Littérature de la langue d’étude 1 » durant le deuxième semestre. Le reste des matières sont enseignées durant toute l’année d’une manière progressive. Ainsi, la matière « Compréhension et expression écrite 1 » devient « Compréhension et expression écrite 2 » lors du deuxième semestre, etc.
### Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Unités d’enseignements</th>
<th>Matières</th>
<th>Crédit</th>
<th>Volume horaire hebdomadaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UE Fondamentale</td>
<td>Compréhension et expression écrite 1</td>
<td>6</td>
<td>4h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEF 1.1</td>
<td>Compréhension et expression orale 1</td>
<td>4</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 10</td>
<td>Grammaire de la langue d’étude 1</td>
<td>4</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 6</td>
<td>Phonétique corrective et articulatoire 1</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>UE Fondamentale</td>
<td>Initiation à la linguistique 1 (concepts)</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEF 1.1</td>
<td>Initiation aux textes littéraires</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 8</td>
<td>Culture (s) / civilisation (s) de la langue 1</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 4</td>
<td>Technique du travail universitaire 1</td>
<td>4</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>UE Méthodologique</td>
<td>Sciences sociales et humaines 1</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEM 1.1</td>
<td>Langue (s) étrangère (s) 1</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tableau 1 : Programme du 1er semestre de la 1ère année licence langue française**
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Unités d’enseignements</th>
<th>Matières</th>
<th>Crédit</th>
<th>Volume horaire hebdomadaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UE Fondamentale</td>
<td>Compréhension et expression écrite 2</td>
<td>6</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEF 1.1</td>
<td>Compréhension et expression orale 2</td>
<td>4</td>
<td>4h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UE Fondamentale</td>
<td>Grammaire de la langue d’étude 2</td>
<td>4</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEF 1.1</td>
<td>Phonétique corrective et articulatoire 2</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 8</td>
<td>Initiation à la linguistique 2 (concepts)</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UE Fondamentale</td>
<td>Littérature de la langue d’étude 1</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEF 1.1</td>
<td>Culture (s) / civilisation (s) de la langue 2</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UE Méthodologique</td>
<td>Technique du travail universitaire 2</td>
<td>4</td>
<td>3h00</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UEM 1.1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UE Découverte</td>
<td>Sciences sociales et humaines 2</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UED 1.1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UE Transversale</td>
<td>Langue (s) étrangère (s) 2</td>
<td>2</td>
<td>1h30</td>
</tr>
<tr>
<td>Code : UET 1.1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Crédits : 2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Coefficients : 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 2 : Programme du 2ème semestre de la 1ère année licence langue française
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

4.2. Perspective actionnelle


Au début des années 2000, l’Algérie a opté pour l’approche par compétences (APC) dans son système éducatif. Issue des théories de la psychologie cognitive, à savoir le constructivisme et le socioconstructivisme, l’APC se base aussi sur la même logique d’apprentissage centré sur l’activité et les réactions de l’apprenant face aux situations problèmes. Cependant, l’essentiel n’est pas uniquement de donner des connaissances, mais surtout d’utiliser les compétences des apprenants dans des situations réelles de communication et d’action sociale.

Quant à la présente recherche, elle s’inscrit dans le cadre d’une perspective actionnelle (PA). Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (2001 : 15), initiateur de la PA, la définit ainsi :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. ».

Il ressort de cette définition que l’apprenant-usager d’une langue est un acteur social qui doit mobiliser « l’ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu’il escompte : la réussite de sa communication langagière » (Tagliante, 2006). Pour atteindre ce résultat, l’apprenant-usager s’inscrit dans une tâche communicative par l’accomplissement
d'une action dans un contexte social. En d'autres termes, il s’agit de mettre la communication au service de l’action qui seule la rend signifiante.

Nous avons choisi de travailler selon les principes de la PA car la notion de tâche proposée par cette dernière nous intéresse énormément. Selon Bourguignon (2010 : 16) :

« La perspective actionnelle c’est inscrire l’acte de parole dans le cadre d’actions à travers l’accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières ». Ainsi, le rapport entre l’action et la tâche est fondamental dans la PA et les apprenants sont confrontés à des tâches d’écriture qui s’inscrivent dans une pratique réelle.

De même, la tâche selon la PA, consiste à demander aux apprenants de travailler collectivement sur une action collective dans un contexte social. Tel est le cas de notre expérience qui comporte une partie de travail collaboratif à visée sociale. À titre d’exemple, l’apprenant de notre expérimentation doit maîtriser certaines fonctionnalités de Facebook et s’entraide avec ses camarades qui peuvent lui être utile dans différents domaines de la vie hormis l’apprentissage de la langue.

Le CECR (2001 :15) définit la tâche de la façon suivante : « Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.»

Par contre, l’approche par les compétences vise la compétence, alors que la PA vise la tâche qui est un ensemble d’actions dont la réalisation de chacune exige la mobilisation des compétences : « Celle-ci [la compétence] se réalise dans l’action. Elle ne lui préexiste pas. […] Il n’y a de compétence que de compétence en acte » (Le Boterf, 1994, cité par Richer, 2014 : 37).

La PA est porteuse d’une révolution dans les pratiques des enseignants. Elle prépare les apprenants non seulement à communiquer avec l’autre mais surtout à « agir avec » lui, qui est considéré comme un acteur social. La préparation d’une telle tâche peut être difficile pour l’enseignant car, par définition, la tâche s’inscrit dans un acte social large qui dépasse la relation enseignant-apprenant. Sa mise en place favorise l’autonomie des apprenants par la stimulation de leurs connaissances et par l’exploration des stratégies.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

requises par la réalisation de cette tâche. Cependant, l’enseignant a la liberté d’adapter la tâche à la spécificité de ses apprenants. La conception d’une tâche est par conséquent « susceptible d’être difficile, [qui] dépend étroitement à la fois des compétences de l’apprenant, des conditions et des contraintes propres à une tâche donnée (que l’on peut manipuler afin d’en modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l’apprenant et des paramètres de la tâche » (CECR, 2001 : 122).

4.3. Recherche-action

4.3.1. Définition, objectif d’étude et mode de fonctionnement de la méthodologie


La recherche-action s’articule autour de deux termes : « recherche » et « action ». Elle suppose des hypothèses à un problème de terrain et arrive à leur validation en faisant un aller-retour permanent entre théorie et pratique, raison pour laquelle le trait d’union est mis entre recherche et action.


L’objectif principal de la recherche-action selon Macaire (2010) est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les chercheurs en situations complexes de classe. De ce fait, elle aide à l’identification d’un problème et sa résolution par la mise en place de stratégies.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Quant à (Catroux, 2002), il décompose la démarche de la recherche-action en cinq étapes principales :

1. **Identification du problème** : à travers l’observation et la réflexion ;

2. **Établissement d’un plan d’action** : par le recours aux méthodes qualitatives et aux outils rigoureux pour la collecte préalable des données. Parmi ces méthodes les entretiens approfondis, l’observation des participants, les études de cas, les comptes-rendus d’événements. Les méthodes quantitatives, quant à elles, peuvent être des questionnaires, des sondages ;

3. **Mise en place de l’action** : Cette phase marque le commencement de la recherche. Même les plans les mieux établis nécessitent des modifications au fur et à mesure de la recherche. À cet effet, il est important pendant cette phase de prendre le temps d’examiner les données au même temps de leur collecte ;

4. **Évaluation des effets de l’action** : Permet d’observer les effets sur les participants ; apprenants et chercheurs. Penser à intégrer désormais cette pratique dans les cours ;

5. **Communication des conclusions et valorisation de la recherche** : partager et confronter ses points de vue avec d’autres membres de l’équipe éducative : enseignants, chercheurs.

L’apport de la recherche-action à la didactique des langues est assez important. Jean-Paul Narcy-Combes insiste sur l’intérêt de cette recherche qui est, selon lui, la plus adaptée à l’étude de la langue autant qu’une pratique sociale :

« L’objet qu’étudie la didactique des langues, même s’il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et dont la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet. » (Narcy-Combes, 2005 : 7).
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Le passage de la recherche vers l’action se fait dans trois directions principales (Montagne-Macaire, 2007) :

- des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques ;
- des actions de formations destinées à des enseignants de langues, des équipes et des projets dans des établissements d’enseignement ;
- des actions sur des tâches, des dispositifs de cours de langues ou d’un projet pédagogique, etc.

Nous rappelons que notre objectif est d’aider des apprenants à améliorer leur compétence scripturale par le recours à un dispositif TICE. Par conséquent, notre étude s’inscrit dans la recherche-action puisqu’elle correspond au moins à une de ses directions.

4.3.2. Rôle du chercheur

Le rôle du chercheur, selon (Catroux, 2002), est la mise en place et le lancement du processus de recherche-action, le suivi du processus jusqu’à l’achèvement et la rédaction d’analyse. Il est réparti ainsi :

- responsable de la planification ;
- catalyseur ou facilitateur de l’action ;
- concepteur de tâches ou stratégies de remédiation ;
- observateur ;
- rédacteur de la synthèse ;
- Facilitateur d’échange et de dialogue pour favoriser la réactivité des acteurs.

4.4. Perspective systémique

Pour analyser les changements pédagogiques induits par l’intégration des TICE, François Mangenot recommande l’adoption d’une perspective systémique dans le cadre d’une recherche-action afin de mieux comprendre le rapport établi entre les différentes composantes du système d’enseignement / apprentissage des langues lors de l’usage d’un dispositif TICE.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique


La perspective systémique est une méthode d’analyse d’objet pédagogique caractérisé par leur complexité.


En effet, il ne s’agit pas seulement de faire l’étude du paramètre « apprenants », mais il est question d’étudier tous les paramètres qui influent dans l’intégration des TICE que Mangenot (2000b) qualifie de variables.

Par conséquent, cette approche permet de considérer l’intégration des TICE dans un cours de langue comme un système constitué de plusieurs sous-systèmes ou variables qui sont en interaction de telle manière qu’une modification quelconque d’un élément entraîne une modification automatique de tous les autres éléments. D’après Mangenot (2000b), ces variables sont (l’institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et leur « philosophie », le dispositif spatial et humain).

Selon le même chercheur, l’efficacité de l’outil informatique intégré dans le cours de langue ne peut se mesurer sans prendre en considération tout l’environnement :

« Il nous semblerait tout à fait insuffisant, pour un pédagogue désireux d’utiliser l’ordinateur avec ses élèves, de se contenter d’examiner ce que les ordinateurs (ou plutôt les logiciels) "font" (leur supposée "intelligence", leur capacité à traiter le langage), ou même ce qu’ils permettent de faire (aides à la rédaction, à la mise en page, réécritures, écritures plurielles), sans considérer le réseau (avec toutes ses interactions) dans lequel ils se trouvent impliqués : l’enseignant, les élèves, les contenus à transmettre, l’environnement social. » (Mangenot, 1995 : 81).
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

4.5. L’expérimentation

Avant d’expliquer la nature de l’expérimentation, nous signalons que nous avons effectué une première expérience durant l’année universitaire 2015-2016. Cependant, elle n’a pas abouti à sa fin en raison des problèmes suivants :

- L’obstacle principal était l’absence d’un laboratoire de langue ou une salle informatique pour effectuer l’expérimentation. La salle devrait contenir au minimum des PC de bureau et une connexion Internet.
- L’inexistence d’un laboratoire nous a poussés à chercher d’autres alternatives. Nous avons demandé de nos étudiants s’ils possèdent des PC portables et peuvent les ramener afin d’effectuer l’expérience. Or, même si nombreux sont les étudiants possédant des PC portables, ils n’ont pas voulu les ramener et travailler dans une expérience qui ne les « motive pas et ne représente pour eux aucun intérêt patent ».  

Pour ces raisons, nous avons contacté le doyen de la faculté pour l’inciter sur l’utilité de la présence d’un laboratoire de langue, doté de matériels adéquats, au sein de la faculté. Après des efforts conjugués de l’ensemble des responsables des services (Décanat, Comptabilité, Moyens-généraux), le laboratoire a été équipé par de nouveaux PC de bureau à la fin de l’année universitaire 2015-2016. Il fallait donc attendre l’année universitaire 2016-2017 pour pouvoir entamer une nouvelle expérimentation avec une nouvelle promotion.

Pour tenter de répondre aux questions de notre recherche et d’évaluer notre dispositif TICE dans le but de renouveler les méthodes didactiques, nous avons réalisé l’expérimentation suivante :

4.5.1. Présentation du public cible

Le public visé par notre expérimentation est constitué d’un échantillon d’étudiants de première année licence langue française de l’université Djillali Liabés de Sidi Bel Abbes. Nous avons choisi de travailler avec les premières années car ils sont fraîchement arrivés

1 - Réponse de certains étudiants lors de discussion informelle.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

à l’université. Ainsi, tout remaniement dans les méthodes pédagogiques ne va pas perturber leur perception initiale et seront plus favorables à un nouveau mode d’apprentissage que ceux qui ont déjà appris les techniques de travail à l’université. En plus, le programme des matières « Compréhension et expression écrite 1 » et « Compréhension et expression écrite 2 » comprend des cours sur la typologie textuelle, le genre de discours et des activités permettant le tri de texte, la progression des idées, la cohérence et la cohésion, etc.

Notre expérimentation s’est faite sur un échantillon de 24 étudiants (18 filles et 6 garçons) âgés de 18 à 22 ans. Le nombre 24 correspond au nombre de PC disponibles dans le laboratoire de langue. Cependant, ce nombre a diminué après quelques séances puisque quatre étudiants ont abandonné l’expérimentation même en leur montrant son intérêt, qu’ils seront notés 1 à la fin et que leur note sera prise en considération lors de l’évaluation continue de la matière « Compréhension et expression écrite 2 ». Ceci nous a poussés à les remplacer par d’autres et recommencer avec eux l’expérimentation. Aussi, nous nous sommes rendu compte de la complexité d’introduire une nouvelle méthode d’enseignement qui nécessite un travail sur la modification des représentations négatives quant à l’usage des TICE dans des cours de langue.

Nous avons commencé à travailler avec nos apprenants au début du 2ème semestre de l’année universitaire 2016-2017 afin de les laisser s’imprégner du milieu universitaire avant de les engager dans l’expérimentation qui s’est passée durant les séances de la matière « Compréhension et expression écrite 2 », dispensée deux fois par semaine avec un volume horaire de 3h (2 séances de T.D.). Les axes traités par le cours se déclinent comme suit 2 :

- Caractéristiques de la forme du discours étudié,
- Les marques de l’énonciation : reproduire le schéma de communication,
- Techniques et stratégies de lecture en utilisant des supports écrits variés,
- Ressources : textes journalistiques, cartes (routières, géographiques, etc.), tableaux statistiques, images, etc.,

1 - Selon notre observation, les étudiants d’aujourd’hui sont intéressés plus par la note que par le contenu du cours
2 - Programme pédagogique pour socle commun 1ère et 2ème année Licence. Domaine : lettres et langues étrangères.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- les mots et leur agencement dans la phrase,
- les signes de ponctuation,
- la progression des idées,
- L’accord des adjectifs et du participe passé,
- le participe présent et l’adjectif verbal,
- la concordance des temps,
- analyse de l’énonciation.

4.5.2. Nature de l’expérimentation

La première séance de cours était consacrée à l’échange de discussions diverses à propos de problèmes relatifs à la production écrite. Ensuite, nous leur avons demandé de remplir un questionnaire que nous avons préparé pour obtenir des informations relatives aux pratiques des TICE et de l’écrit. Nous détaillerons le questionnaire dans la partie qui suit. Nous leur avons offert tout le temps nécessaire pour répondre convenablement aux questions.

Dans la deuxième séance, nous leur avons demandé de prendre une feuille blanche et de rédiger un texte en respectant la consigne suivante :

« Rédiger un texte d’auto-présentation en précisant ce que vous aimez, détestez et ce que vous souhaitez devenir ? Le texte doit contenir entre 80 et 100 mots ».

Nous avons remarqué que cette tâche a motivé nos étudiants et a engendré une bonne interaction entre eux. Après avoir fini leur rédaction, nous leur avons demandé de réviser individuellement leur production. Puis, nous leur avons demandé s’ils veulent lire leurs écrits devant leurs camarades. Certains ont accepté. Nous les avons fait passer un par un en incitant les autres à les écouter, les corriger et les orienter s’ils détectent des erreurs ou des insuffisances. L’opération nous a révélé qu’il est difficile de suivre fidèlement celui qui parle lors de son expression orale même si cela n’a pas empêché des étudiants de faire des observations et des corrections à leurs camarades. Pour cette raison, nous avons pensé à une autre solution qui nous a parue efficace : nous avons demandé à ceux qui veulent lire leur texte, de faire des photocopies, de les distribuer à leurs camarades lors de la séance
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

prochaine afin qu’ils puissent les suivre et noter les remarques sur les photocopies de page contenant les textes.

Durant la troisième séance, les étudiants concernés ont fait des photocopies de texte et ils les ont distribuées aux étudiants. En lisant les textes, les autres étudiants ont rédigé des remarques et des observations sur les photocopies des textes et l’ont remis à leurs camarades pour qu’ils puissent corriger leur texte.

Or, cette solution a montré encore ses limites. Nous citons à titre d’exemple :

- Perte de temps : en effet, chaque étudiant doit rédiger son texte, le vérifier, faire des photocopies et attendre la séance prochaine pour les distribuer à ses camarades. Ces derniers vont lire le texte avant d’apporter leur point de vue écrit sur la copie du texte et la rendre ensuite à l’étudiant concerné qui va par la suite lire les remarques pour pouvoir rectifier son texte.

- Opération financièrement coûteuse : chaque étudiant doit faire des photocopies au nombre de ses camarades pour chaque texte produit.

Il est important de signaler que notre réflexion a été centrée, dès le début de notre recherche, sur une solution informatique où tous les étudiants peuvent consulter les textes de leurs camarades, noter leurs remarques directement au-dessous du texte concerné où ils sont et à n’importe quel moment. Or, nous voulons, par cette démarche, préparer nos apprenants à cette solution en montrant dès le commencement de l’expérience, certains obstacles qui apparaissent lors de leur apprentissage de la production écrite. Notre choix s’est focalisé sur le logiciel Microsoft Word 2007 et une plateforme connue presque par tous les étudiants : le réseau social Facebook.

Ainsi, dans la séance suivante, les étudiants ont saisi leur texte sur le traitement de texte Word. Lors de cette tâche, nous avons relevé les remarques suivantes :

- Nos apprenants ne maîtrisent pas l’outil informatique. Certains ne savent même pas faire l’opération d’ouvrir une nouvelle page sur le Word 2007, d’autres ne font pas recours aux fonctionnalités du logiciel telles que le Correcteur orthographique et grammatical. Ils ont tapé des textes bruts sans avoir le souci de la mise en texte : décomposition en paragraphe, taille de la police, etc.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- Ils n’ont pas fait de recherche sur Internet ou d’autres ressources bien qu’ils sachent le thème de rédaction depuis plus de 10 jours. De ce fait, ils ont recopié sur écran le texte tel qu’il est rédigé sur leur feuille.
- Ils n’ont pas consulté un dictionnaire électronique que ce soit celui du logiciel Word ou celui de leurs Smartphones qui sont généralement dotés de dictionnaire.

Notre expérience consiste d’un côté, à aider les apprenants à produire des textes en profitant des fonctionnalités du logiciel Word 2007 pour contribuer à l’autocorrection de leurs rédactions. De l’autre côté, après avoir terminé l’autocorrection, l’étudiant concerné partage son texte dans un groupe fermé de Facebook dédié aux travaux de la classe et prend part aux discussions liées aux textes publiés y compris le sien à travers des feedback. Enfin, il reprend le texte partagé, le corrige en prenant en considération le contenu des échanges de commentaires et le republie sur Facebook.

Par souci d’attirer l’attention des étudiants et afin d’obtenir le maximum d’eux, nous avons choisi de travailler sur des thèmes liés à la vie réelle tels que préconisés par Mangenot et Louveau (2006 : 38) :

« La tâche est […] une activité qui n’est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe, en général). La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants. ».

À cet effet, nous avons demandé aux étudiants de notre échantillon de travailler sur des textes de type argumentatif car ils seront souvent sollicités à produire des dissertations durant leur cursus universitaire en réfutant ou défendant une thèse à travers une liste d’arguments cohérents et des illustrations.

Les apprenants ont proposé plusieurs sujets : le clonage, le rapport entre enseignants et étudiants, l’influence des technologies nouvelles sur les habitudes des jeunes d’aujourd’hui. Suite à des négociations du thème du texte à rédiger, nous nous sommes mis d’accord sur le sujet traitant de la relation enseignant / étudiant (e).
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Les étudiants sont très attachés aux thèmes traitant de la vie sociale (amitié, amour, mariage, …). D’ailleurs, une étudiante nous a exprimé en plein cours, avec le consentement de ses camarades, que ce sont ces sujets qui nous intéressent. « Monsieur, parlez-nous d’amour, d’amitié, … on est très attaché sur ce point et on pourra vous suivre et donner notre point de vue »¹.

La consigne du texte à produire était la suivante :

« Comment imaginez-vous le rapport entre l’enseignant et l’étudiant ?
Peut-il devenir un rapport amical ou plus ?
Écrivez un texte structuré en donnant votre opinion étayée par des exemples (140 à 160 mots) ».

Nous avons suivi nos apprenants depuis l’usage de Microsoft Word jusqu’à la dernière publication de leur rédaction sur un groupe Facebook.

4.5.3. Scénario pédagogique

Dans des formations qui recourent au TICE, les moyens techniques n’engendrent pas automatiquement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace. De ce fait et pour pouvoir arriver à l’objectif voulu par l’expérience, le scénario pédagogique constitue un élément essentiel car il permet de mieux choisir les ressources technologiques, de les exploiter convenablement, de choisir aussi des tâches, de les adapter au niveau des apprenants, de choisir dans quel contexte seront réalisées dans un ordre chronologie. Il permet au tuteur de préciser son rôle et celui de chacun des acteurs de cette formation.

Selon Robert Bibeau :

« Un scénario pédagogique est un instrument d’explicitation et de communication d’un projet de formation ou de déploiement d’activités d’intégration des TIC. À ce titre, le scénario décrit la planification d’un événement d’apprentissage organisé au profit d’apprenants déterminés dans le contexte d’activités à entreprendre (recherche d’information, poser un jugement, évaluer une assertion, écrire un texte, etc.) pour favoriser l’apprentissage avec les technologies […]. Un scénario pédagogique présente

¹ - Propos d’une étudiante lors d’une discussion durant le cours.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

une démarche visant l’atteinte d’objectifs pédagogiques et l’acquisition de compétences générales ou transversales reliées à une ou plusieurs disciplines selon les modalités et les spécifications du Programme d’étude. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d’apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l’Internet et aussi, éventuellement, à des documents imprimés, audiovisuels ou multimédia » (Bibeau, 2004a, cité par Bibeau, 2005).

✓ Description de notre scénario pédagogique

Objectif général : optimiser la compétence scripturale des étudiants de 1ère année FLE à l’aide d’un dispositif TICE formé de Microsoft Word 2007 et du réseau social Facebook.

Objectif linguistique

- Distinguer entre les différents types de textes (descriptif, narratif, argumentatif,…)
- Maîtriser la progression thématique, le passage entre les phrases et les paragraphes, la cohérence et la cohésion des textes
- Le respect de la consigne
- Maîtriser la rédaction du texte argumentatif

Objectif technologique

- Maîtriser le travail avec les fonctionnalités du Word 2007 relatives à l’écrit.
- Adhérer à un groupe Facebook et participer à la communauté virtuelle de la classe.
- Profiter des avantages de cet outil notamment le téléchargement de documents liés à la formation disponibles sur le groupe de la classe.
- Publier des textes sur Facebook et formuler des feedback.

Rôle du tuteur

Dans cette recherche-action, en plus du rôle cité par Catroux (2000), notre intervention consiste :

- en la création d’un groupe fermé sur Facebook intitulé « TICE et compétence scripturale »
- à être l’administrateur du groupe cité ci-dessus et d’y ajouter ainsi tous les membres d’échantillon de travail.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- à jouer le rôle d’un technicien en initiant les apprenants au bon usage des fonctionnalités du logiciel Word 2007 notamment le réglage des paramètres concernant la grammaire et le style, le travail avec le Correcteur et le Dictionnaire des synonymes ;
- à conceptualiser les tâches selon les besoins des apprenants ;
- à accompagner les apprenants dans le choix de leur méthode de travail, à animer les interactions et fournir des rétroactions sur l’accomplissement des tâches en suivant des consignes bien déterminée ;
- à motiver ses apprenants. Par exemple, il peut encourager et apprécier chaque écriture ou commentaire des apprenants publiés sur le groupe ;
- à aider les étudiants à s’auto-évaluer et évaluer par la suite leur progression du premier texte écrit au dernier publié sur Facebook.

Rôle des acteurs

- Répondre aux questionnaires proposés par le tuteur ;
- Négocier le choix des tâches à réaliser ;
- Appropriation des outils technologiques ;
- Adhésion au groupe Facebook dédié aux travaux de la classe ;
- Suivre les liens des explications des cours et des modèles de textes partagés sur le groupe Facebook ;
- Rédiger son texte sur le Word 2007 ;
- Corriger le texte en se référant aux fonctionnalités de Word 2007 et la grille d’analyse des textes\(^1\) ;
- Partager son texte sur Facebook ;
- Lire les textes et commentaires de ses camarades et contribuer à la discussion synchrone et asynchrone sur Facebook ;

Ressources technologiques

\(^1\) - La grille d’analyse du groupe EVA.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- Microsoft Word ;
- Groupe Facebook ;
- Messenger Facebook ;

Évaluation

- Auto-évaluation par les apprenants eux-mêmes ;
- Évaluation du tuteur reposant sur une grille d’évaluation.

4.5.4. Méthode hybride

Nous n’avons pas choisi de travailler sous un dispositif hybride mais l’absence d’Internet à l’université nous a forcés à chercher d’autres alternatives, à savoir comment pouvons-nous réaliser cette expérience dans un espace multimédia dépourvu d’accès à Internet ? Après avoir parlé avec nos apprenants, nous avons choisi une méthode hybride comprenant à la fois des tâches effectuées en présentiel et d’autres à distance. Donc, la discussion sur le thème de rédaction, la planification, la mise en texte et l’autocorrection se font dans la classe multimédia. Par contre, la publication sur le groupe Facebook et les rétroactions se font à la maison ou dans un autre espace informatique doté d’Internet. Notons que la linéarité des phases peut ne pas être respectée comme il est possible de revenir en arrière et de modifier par exemple la planification du texte en se basant sur d’autres lectures faites en dehors de la classe multimédia.

L’indisponibilité d’Internet chez les apprenants peut engendrer le risque de perte de temps et de l’argent pour aller dans un cyber café ou un autre moyen pour faire leurs travaux qui requièrent l’accès fréquent au groupe Facebook.

4.5.5. Les données collectées

Dans une perspective systémique et afin de répondre à nos questions de recherche, il est important de prendre en compte l’environnement de la recherche. Ainsi, pour la collecte de données nous avons procédé comme suit :
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- Données collectées à travers l’étude du terrain, à savoir la faculté des lettres, langues et arts et deux questionnaires adressés aux étudiants de 1ère année FLE et enseignants du département de français ;
- Les textes écrits par nos apprenants qui sont répartis comme suit :
  o Les textes écrits avant l’usage des fonctionnalités du Word 2007 ;
  o Les textes écrits après l’usage des fonctionnalités du Word 2007 ;
  o Les textes écrits sur Facebook après correction et feedback (échanges de commentaires) ;
  o Les textes écrits à la fin de l’expérimentation pour pouvoir valider une possible installation des compétences scripturales chez nos étudiants.
- Les feedback générés par les apprenants sur Facebook ;
- Nous avons aussi eu recours d’une façon informelle à certaines discussions sur Messenger (application de communication synchrone) pour clarifier ou consolider certaines idées et au comptage des commentaires lors des échanges sur Facebook.

4.5.5.1. Questionnaire destiné aux étudiants de l’expérimentation


Le but de ce questionnaire est d’avoir des informations diverses relatives à l’évaluation des compétences TIC des étudiants ainsi que leur pratique rédactionnelle. Nous avons scindé le questionnaire en deux parties ; la première partie est composée de 17 questions. Elle contient :

- Des questions ayant pour objectif la collecte d’information personnelle (âge, sexe),
- Des questions relatives à l’équipement informatique disponible chez les enquêtés et son exploitation. Elles concernent précisément la maîtrise des fonctionnalités
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

du logiciel Microsoft Word et les autres applications d’Office, la réalisation de certaines tâches avec l’ordinateur, l’usage personnel et pédagogique d’Internet et d’autres ressources TIC, l’usage du réseau social Facebook, etc.

Quant à la deuxième partie, elle est composée de 15 questions qui traitent de :

- La didactique de l’écrit, à savoir la pratique rédactionnelle des étudiants, la fréquence d’écriture, le processus rédactionnel, les difficultés de la rédaction, la nature des remarques portées à l’égard de leurs écrits, le travail de groupe et le partage de leur rédaction avec les autres.

Pour l’élaboration de notre questionnaire, nous avons eu recours à différents types de questions : des questions fermées avec modalités de réponses prédéfinies et des questions ouvertes pour avoir plus d’information sur les représentations des apprenants. Nous présentons ci-dessous des exemples de questions faisant partie de notre questionnaire.

- **Questions fermées à choix unique.**
  - Depuis combien de temps, avez-vous un compte Facebook ?

  - [ ] Moins d'un an
  - [ ] 2 ans
  - [ ] 3 ans ou plus

- **Questions fermées à choix binaire.**
  - [ ] Êtes-vous « ami » sur Facebook avec des étudiants de votre classe ?

  - [ ] Oui
  - [ ] Non
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

- Questions fermées à échelles.
  ✓ Évaluez votre niveau de savoir en informatique.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Expert</th>
<th>Fort</th>
<th>Moyen</th>
<th>Faible</th>
<th>Très faible</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Microsoft Word</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Par ailleurs, nous avons aussi utilisé des questions ouvertes où aucune contrainte de réponse n’est imposée. Ainsi, les étudiants sont invités à répondre et exprimer leur point de vue en toute liberté. Quant aux questions semi-ouvertes, nous les avons établies dans le but d’avoir des réponses imprévisibles par la modalité « Autres » ajoutée à la fin des choix proposés.

4.5.5.2. Questionnaire destiné aux enseignants du département

Dans ce questionnaire, nous nous intéressons en premier lieu aux informations personnelles des enseignants (âge, expérience professionnelle,…). Ensuite, nous cherchons à déterminer leurs pratiques TIC personnelles ou dans le domaine professionnel. À cet effet, nous avons formulé des questions relatives à l’équipement informatique, la connexion Internet, l’usage de Microsoft Word et d’autres logiciels d’Office et l’usage du réseau social Facebook. Enfin, nous avons établi des questions liées au déroulement des cours d’enseignement/apprentissage de l’écriture au niveau du département ; les écueils rencontrés par les enseignants durant les cours de l’écrit. Comment ils procèdent pour évaluer les étudiants et ce qu’ils proposent pour la remédiation pédagogique.

Le questionnaire est constitué de 20 questions/items. Tout comme celui adressé aux étudiants, nous avons varié les types de questions pour avoir un maximum de réponses. Des questions fermées à choix unique ou binôme et des questions ouvertes et semi-ouvertes. Certaines réponses nécessitent la précision. À cet effet, nous avons utilisé des échelles de cinq degrés (expert, fort, moyen, faible, très faible) et de quatre degrés (souvent, parfois, rarement, jamais) pour permettre aux enseignants de répondre le plus convenablement possible à certaines questions.
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Lors de la distribution de notre questionnaire, nous avons rencontré les difficultés suivantes :

- Certains enseignants ont refusé de nous remplir le questionnaire pour différentes raisons : selon leur déclaration, ils sont tout le temps occupés à faire des tâches d’administration, d’encadrement, de préparation de cours et d’enseignement. Donc, par manque de temps certains ont refusé carrément de nous remplir le questionnaire ! ¹
- D’autres enseignants, nous ont demandé de remplir le questionnaire à tête reposée pour pouvoir répondre convenablement aux questions. Ainsi, ils ont pris le questionnaire avec eux et ils nous ont demandé un délai de quelques jours pour nous le remettre. Or, le délai est dépassé mais sans avoir de réponses. Ils ont justifié le fait de ne pas remplir le questionnaire tout simplement par l’oubli ! Nous avons dû redistribuer un autre questionnaire à ces mêmes enseignants mais cette fois-ci en insistant sur l’instantanéité des réponses. Cependant, nous avons eu des réponses inachevées, superficielles et parfois hors sujet.

À un moment de la recherche, nous avons eu l’impression d’être désavantagé par des enseignants censés connaître l’esprit de la recherche et les difficultés qui l’entourent ; au lieu de nous faciliter la tâche.

4.6. Outils d’analyse : Grille d’analyse du groupe EVA


¹ - Un enseignant, travaillant au sein du département, nous a déclaré qu’il n’arrive même pas à lever la tête en raison du taux de travaux qu’il exerce y compris le week-end.
## Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Points de vue</th>
<th>Unité</th>
<th>Texte dans son ensemble</th>
<th>Relations entre phrases</th>
<th>Phrase</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Pragmatique</strong></td>
<td>-1-</td>
<td>L’auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?)</td>
<td>-2-</td>
<td>- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d’organisateurs textuels : d’une part… d’autre part ; d’abord, ensuite, enfin…) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l’information, absence d’ambiguïté dans les enchaînements…)</td>
</tr>
<tr>
<td>Pragmatique</td>
<td>-3-</td>
<td>- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d’écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…) - Les marques de l’énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sémantique</strong></td>
<td>-4-</td>
<td>- L’information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif…) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l’écrit produit ?</td>
<td>-5-</td>
<td>- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d’une phrase à l’autre, substituts nominaux appropriés, explicites…) - L’articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or…)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sémantique</td>
<td>-6-</td>
<td>- Le lexique est-il adéquat ? (absence d’imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d’incohérences…</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

<table>
<thead>
<tr>
<th>Morpho-syntaxique</th>
<th>Aspects Matériels</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>-7-</strong></td>
<td><strong>-10-</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- Le mode d’organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</td>
<td>- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural….)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Compte tenu du type d’écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit…)</td>
<td>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères…)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</td>
<td>- L’organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d’illustrations…)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>-8-</strong></td>
<td><strong>-11-</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise…)</td>
<td>- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…)</td>
</tr>
<tr>
<td>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</td>
<td>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue…)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>-9-</strong></td>
<td><strong>-12-</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</td>
<td>- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses…)</td>
</tr>
<tr>
<td>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d’erreurs de conjugaison)</td>
<td>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l’usage ? (en début de phrase, pour les noms propres…)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 3 : Critères d’évaluation de la grille d’analyse du groupe EVA
Chapitre 4 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

Conclusion

À l’issue de ce chapitre, nous nous sommes rendu compte de l’intérêt d’une recherche-action dans une perspective systémique. En effet, cette dernière s’intéresse à l’étude des différentes variables entrant en interaction lors de l’intégration d’un dispositif TICE dans l’enseignement / apprentissage y compris la didactique de l’écrit.

Ainsi, par le biais de cette méthode, nous nous sommes arrêtés sur les différentes difficultés qui entravent l’intégration des TICE à l’université de Djillali Liabès notamment la faculté des lettres, langues et arts (lieu de l’expérimentation). L’étude s’est portée sur les enseignants du département de langue française et les étudiants, membres de notre échantillon d’étude et pour mesurer l’effet de l’expérimentation, nous avons eu recours à des outils d’analyse tels que la grille du groupe EVA.
Troisième partie

L’expérimentation, analyse et interprétation des résultats
Chapitre 5

Le terrain
de recherche
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Introduction

Nous commençons ce chapitre par l’étude de l’infrastructure et les dispositifs mis en place au sein de la faculté des lettres, langues et arts au service de l’intégration des TICE.

Le profil des étudiants de notre échantillon d’étude, le choix du français comme spécialité, représentation sur la pratique scripturale, l’usage des TICE, maîtrise de l’Office, accès à Facebook, apprentissage de l’écrit sont également étudiés dans ce chapitre.

Enfin, nous abordons les profils des enseignants du département de langue française (expérience professionnelle, enseignement de la production écrite, pratique TICE,…).

5.1. Place des TICE à la faculté des lettres, langues et arts

Force est de concevoir que l’usage des TICE au sein de la faculté est quasi absent des cours. Il se limitait à l’emploi de Data-show pour des diaporamas réalisés généralement par Microsoft PowerPoint ou un autre logiciel de présentation. En outre, les cours de la matière TIC (Technologies de l’Information et de la communication) se font théoriquement dans des salles ou même des amphithéâtres sans utiliser aucun ordinateur. L’enseignant se contente seulement de transmettre le contenu du cours en utilisant le tableau blanc pour la démonstration ou dans le meilleur des cas son ordinateur personnel.

Cependant, la création d’une salle informatique à l’entrée universitaire 2016-2017 a permis aux étudiants de bénéficier de la pratique nécessaire dans des cours pareils. Ils peuvent travailler avec l’ordinateur sur des logiciels de traitement de texte et de données tels que Microsoft Word et Microsoft Excel, des logiciels de présentation tels que Microsoft PowerPoint, etc.
La salle informatique se compose de vingt-cinq (25) ordinateurs comprenant des casques avec écouteurs et reliés ensemble à travers un réseau local. La salle contient aussi un tableau blanc, un Data-show mobile et une imprimante reliée à un ordinateur considéré comme serveur (sur lequel peut travailler l’enseignant). Toutefois, l’équipement de la salle informatique est faible et insuffisant. Il ne répond pas aux exigences de la formation universitaire par les TICE. Nous avons relevé les insuffisances suivantes :

- L’accès à Internet : l’absence de toute forme d’accès à Internet au sein la faculté y compris la salle informatique ne favorise pas le développement d’une formation intégrant les TICE. Certains établissements d’enseignement offrent aussi les services Wifi qui permettent aux apprenants non seulement d’utiliser Internet via la salle informatique mais aussi d’y accéder gratuitement par son ordinateur portable ou son Smartphone.

1 - Photo prise par nous à la faculté des lettres, langue et arts de l’université de Djillali Liabès.
Le nombre de PC disponible ne permet pas à chaque étudiant d’un groupe de TD de travailler individuellement sur un PC. Vingt-quatre (24) ordinateurs pour un effectif pléthorique d’étudiants : 50 à 65 étudiants par groupe-classe.

Les logiciels utilisés : pas de didacticiels ni autres logiciels pédagogiques à part ceux de Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, …). L’achat de logiciels de formation n’est pas prévu par l’administration. Par conséquent, la quasi-inexistence de ressources numériques ne nous offre pas l’occasion de mesurer leur efficacité sous une perspective systémique. Selon Mangenot (2002 : 39) :
« Les logiciels tutoriels, par exemple, excluent d’une certaine manière l’enseignant, puisqu’ils prennent entièrement en charge l’acte d’enseignement, de la consigne à l’évaluation des productions ; à l’inverse, si l’on prévoit d’entrée la présence de l’enseignant, il devient possible de proposer des activités plus riches, plus ouvertes, tout en faisant alors jouer un autre rôle à l’ordinateur ».

Absence de documents (audio, vidéo) et des logiciels pratiques qui permettent d’aider l’apprenant à l’expression orale et écrite. Nous citons Audacity1 et Redaaword2.

Absence d’un moniteur de la salle informatique formé pour résoudre les pannes des matériels, d’aider les enseignants à produire des cours intégrant les TICE et de suivre ce que font les apprenants.

Nous citons aussi l’inexistence d’autres outils importants tels que le moniteur pour enseignant qui permet de visualiser tous les écrans des apprenants, le tableau blanc interactif (TBI), l’appareil photo numérique, le magnétophone, etc.

1 - Audacity est un enregistreur et éditeur audio permettant, entre autres, d’enregistrer en direct, d’assembler des extraits sonores, ainsi que de les modifier. Il est utile surtout dans la didactique de l’oral.
2 - Le logiciel Readaword permet d’écrire un mot et d’en entendre la prononciation. Il peut être utile dans la didactique de l’écrit.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

En dépit de ces lacunes, l’administration actuelle compte renforcer le nombre de PC de la salle informatique et lier la faculté au réseau Internet qui requiert un budget important. Il est à rappeler que le budget de la faculté dépend de celui de l’université de Djillali Liabés. Cet établissement étudie le projet de tous les côtés (financier, institutionnel,…) avant de lui octroyer une somme colossale dans cette période d’austérité.

5.2. Étudiants de l’expérimentation

5.2.1. Profil des étudiants

Notre questionnaire s’est effectué sur la base d’un échantillon de 54 étudiants qui composent le groupe 4 de la classe de 1ère année FLE de l’année universitaire 2016-2017. Cependant, nous rappelons que l’expérimentation a touché seulement 24 étudiants vu l’insuffisance du matériel de la salle informatique. Donc, l’échantillon du questionnaire est constitué de 54 apprenants (33 filles et 21 garçons) âgés entre 18 et 22 ans.

Figure 23 : Le sexe des apprenants de l’expérimentation

Les enquêtés ont justifié le choix d’entreprendre un cursus universitaire de langue française par différentes raisons :

La majorité (77%) ont relevé l’intérêt de la langue française pour accéder au monde professionnel même si les motifs sont variés :
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

"Étud1" : « j’ai choisi le français pour devenir enseignant universitaire ».

"Étud2" : « je compte continuer mes études en France et donc maîtriser le français devient fondamental ».

"Étud12" : « je souhaite devenir responsable de la communication dans un établissement (étatique ou privé) ».

Cependant, d’autres ont signalé que le français fait partie de leur culture, c’est la langue la plus utilisée dans les communications entre les membres de la famille :

"Étud3" : « ma mère est déjà enseignante de français. C’est elle qui m’a orientée vers le français ».

"Étud11" : « le français est omniprésent dans notre vie. Pour pouvoir utiliser un médicament, on est obligé de lire la notice en français ».

Les réponses des enquêtés indiquent aussi que le français signifie pour eux la langue d’amour et de la galanterie, une langue qui exprime les émotions et les passions à l’instar de l’étudiante "Étud5" qui a écrit : « je pense, à travers la lecture des romans, que cette langue a une capacité d’interpréter mes états d’esprit, mes sentiments, … ». 

5.2.2. Représentations et pratiques TICE des étudiants

Pour une meilleure intégration des TICE dans un cursus pédagogique notamment celui des langues, il est nécessaire d’évaluer, à l’avance, les compétences et les représentations que possèdent les apprenants de cette technologie et faire ainsi la remédiation adéquate.

L’analyse du questionnaire nous révèle qu’un seul enquêté ne possède pas d’ordinateur à domicile. Par contre, 83% des apprenants possèdent Internet chez eux (WI-FI, Modem 4G) et passent plus de 4 heures par jour à surfer sur la Toile. Ce taux élevé de connexion signifie qu’Internet est devenu une partie intégrante du quotidien de nos étudiants. Reste à savoir, si l’utilisation du réseau est bien exploité dans des projets d’apprentissage ou elle est otage des loisirs et des divertissements. En effet, posséder les ressources technologiques n’est pas une condition suffisante pour assurer la réussite.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

de son exploitation. Il faut préparer l’apprenant à devenir un utilisateur autonome de l’ordinateur. C’est-à-dire, apte à choisir la ressource qu’il faut, respecter les règles nécessaires pour pouvoir tirer le maximum d’avantage de cet outil et limiter ses inconvénients.

Selon Albero (1998 : 469), l’usage des TICE n’a rien d’évident pour un apprenant :

« Les dispositifs utilisant des moyens technologiques qui permettent une grande individualisation et une relative autonomie, mettent une grande partie des usagers en difficulté. Il semblerait que ces dispositifs complexes demandent une attitude active, une implication importante et des compétences d’un autre ordre que celles qui étaient nécessaires jusque là pour s’informer et apprendre dans des situations d’enseignement. »

Les 17% des apprenants qui n’ont pas Internet chez eux se connectent dans des cybercafés et ne dépassent pas généralement une heure de connexion. L’item « Autres » nous a révélé que 45% font recours à d’autres moyens de connexion, à savoir leurs Smartphones (3 ou 4G). Ils utilisent à la fois la connexion maison et celle du Smartphone offerte par les trois opérateurs téléphoniques disponibles en Algérie (Mobilis, Ooredoo, Djezzy).

Figure 24 : L’accès à Internet
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Par ailleurs, l’usage d’Internet est dominé par deux grandes activités (les réseaux sociaux et la recherche à travers les moteurs de recherche). Ainsi, 87% des répondants utilisent souvent la Toile pour faire des recherches relatives aux études en consultant des sites web ou par l’emploi de mots clés sur les moteurs de recherche. Le même pourcentage des enquêtés affirment que leur temps passé sur Internet est lié souvent à l’usage des réseaux sociaux. Sinon, deux étudiants disent qu’ils n’ont jamais utilisé ces espaces de discussion.


Figure 25 : Les activités des étudiants sur la Toile

Il ressort aussi des réponses du questionnaire que 74% des enquêtés ont un niveau de compétence variant entre fort et moyen dans la maîtrise des logiciels de bureautique,
notamment le traitement de texte Word et le tableur Excel. Ils se débrouillent bien pour installer / désinstaller des logiciels, faire des recherches fructueuses sur Internet et télécharger des fichiers de différentes natures (document, audio, vidéo). Cependant, ils sont faibles dans l’opération inverse, celle qui consiste à téléverser un fichier depuis son ordinateur sur la Toile.

Figure 26 : Compétences informatiques des étudiants

Dans notre expérimentation, nous nous intéressons précisément à la maîtrise du logiciel Microsoft Word 2007. À cet effet, nous avons formulé une question permettant de mesurer les compétences de nos étudiants relatives à l’usage de ce logiciel.

Suite aux réponses des étudiants, nous constatons que leur exploitation de Microsoft Word 2007 se limite à la saisie sans prendre en considération les outils relatifs à la révision et la structuration du texte. Ainsi, aucun apprenant ne sait faire une Table des matières d’un texte, ni une Note de bas de page pour ajouter des références à une source bibliographique ou une explication détaillée d’un point cité, par exemple. Sinon, 70% des
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

enquêtés affirment qu’ils savent travailler avec le Correcteur orthographique et grammatical. Par contre, seulement 16% maîtrisent la fonctionnalité « Dictionnaire des synonymes ».

Figure 27 : Maîtrise des fonctionnalités du Word 2007

Quant à l’usage de logiciels ou de sites Internet pour leur apprentissage, 50% des enquêtés déclarent qu’ils n’ont jamais utilisé ces ressources informatiques. Par ailleurs, l’autre moitié de l’échantillon affirment qu’ils recourent à ces ressources lors de leur apprentissage à travers des sites web, notamment le moteur de recherche « Google » ou le site d’apprentissage du FLE « www.francaisfacile.com ». Tandis que 7% des répondants signalent qu’ils sont abonnés à des stations ou membres de groupes d’éducation : « Oui, je suis abonné dans des chaînes d’éducation et d’enseignement sur YouTube, ainsi à certaines émissions radios comme celle de France culture grâce à une application ou à travers des "Podcasts" sur mon iPhone », s’exprime l’apprenant "Étud1". L’enquêtée "Étud8" ajoute qu’elle « participe à des groupes d’éducation et d’apprentissage des langues étrangères. ».

Or, la question suivante du questionnaire relative à l’usage de cette technologie dans la formation universitaire ou pré-universitaire, montre que 40 % des interrogés n’ont
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

jamais eu des cours intégrant les TICE. Ce qui explique peut-être la mauvaise représentation qu’ont nos apprenants de la nouvelle technologie. À cet effet, nous envisageons de travailler davantage avec eux pour améliorer leur perception des TICE.

En contrepartie, la moitié (50%) sont satisfaits de l’usage des TICE dans leur cours à l’instar de l’enquêtée "Étud11" qui affirme que les TICE l’« ont aidé à développer [ses] connaissances ». De même, le répondant "Étud9" déclare qu’il est : « satisfait de l’usage des TICE. Elles m’ont aidé à bien comprendre mes leçons ».

Mais force est de constater que cet usage est représenté comme étant insuffisant : « je les (cours avec les TICE) trouve, très archaïques, ignorant des lacunes qu’ont les étudiants en matière d’information. Ils se limitent à l’usage d’un Data Show et d’un ordinateur », s’exprime l’apprenant "Étud1". Cet avis est partagé par d’autres enquêtés qui avancent que le cours du module TIC se fait « théoriquement. Peu de pratique par manque de logistique ». Il est à noter que la majorité des enseignants refusent d’utiliser la salle multimédia pour des travaux pratiques à cause du nombre limité des ordinateurs et de l’effectif pléthorique des groupes-classes de TD (45 à 60 étudiants par groupe).

5.2.2.1. L’usage de Facebook comme outil pédagogique

En ce qui concerne l’usage des réseaux sociaux, 94% des enquêtés disent qu’ils possèdent un compte Facebook. Ils utilisent ce site souvent pour s’amuser, visualiser et partager des fichiers (audio, vidéo) avec leurs amis.

Par ailleurs, 18% déclarent qu’ils ne participent dans des groupes sous Facebook. À travers l’item « Autres », deux apprenants affirment qu’ils utilisent ce réseau social aussi pour être au courant de l’actualité. Pour l’enquêté "Étud1", en plus de ces activités citées, il profite de Facebook pour être « abonné à des pages concernant des écrivains de langue française.». 
Figure 28 : Activités des étudiants sur Facebook

Quant au temps passé sur Facebook, un seul enquêté déclare ne pas dépasser une heure de navigation par jour sur ce réseau social. Ceci dit, la quasi-totalité des questionnés (77%) affirment qu’ils passent quotidiennement plus de 2 heures sur Facebook. De plus, deux enquêtés disent qu’ils sont tout le temps connectés sur Facebook (24h/24).

La réponse à la question nous a révélé que la majorité des apprenants (77%) publient ou partagent des (posts, photos, vidéos) quotidiennement sur Facebook. Les 23% restants postent une ou deux fois par semaine. Il en résulte que nos enquêtés sont très actifs sur ce réseau social. Cependant, la question relative à l’usage pédagogique de Facebook nous dévoile que leur activité est liée souvent au divertissement. Ils profitent rarement de cet outil à des fins d’apprentissage. Ainsi, 77% des répondants déclarent ne jamais utiliser ou rarement Facebook pour envoyer un courriel aux enseignants ou vérifier leurs informations et les activités qu’ils suivent. Tandis que, 63% affirment qu’ils participent souvent à des groupes dédiés aux travaux de la classe.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Il est important de rappeler que ces groupes sur Facebook sont généralement dominés par des posts tels que : « est-ce qu’on aura cours demain chez M. […] ? », « Mlle […] vous informe que la fiche du TD prochain est déposée chez […] »

Par ailleurs, 68% de l’échantillon vérifient (souvent ou parfois) les activités de leurs amis sur Facebook. Aussi, nous avons eu des réponses mitigées relatives à l’adhésion à des groupes caractérisés par des activités du domaine du FLE. 45% des enquêtés affirment avoir participé (parfois ou souvent) à ces groupes.

Nous déduisons que l’usage pédagogique de Facebook est quasi-inexistant chez nos enquêtés. Souvent, ils profitent de cet outil pour rester en contact avec leurs amis. La réponse de "Étud1", à travers l’item « Autres », révèle la fonction assignée à cet outil : « à la base, je l’ai utilisé [Facebook] grâce à mon ex […] qui habite en France. C’était un moyen de communication économique ».

Figure 29 : Usage pédagogique de Facebook

1 - Propos recueillis du groupe de Facebook de la promotion 1ère année FLE.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Enfin, l’ensemble des interrogés déclarent être « ami » sur Facebook avec des étudiants de leur classe (1ère année FLE). Certains sont amis avec toute la classe, d’autres avec une dizaine de leurs camarades.

5.2.3. L’apprentissage de l’écrit

Le traitement de la deuxième partie du questionnaire nous a montré que la majorité des enquêtés (81%) préfèrent souvent lire qu’écrire ou parler. Ces résultats s’accordent avec nos observations de classe relatives au comportement passif des étudiants durant le cours. Ils préfèrent écouter l’enseignant au lieu d’agir, sinon répondre par de courtes réponses lorsqu’ils sont interrogés directement.

En ce qui concerne la pratique d’écriture, seulement deux apprenants écrivent quotidiennement. 50% des enquêtés ont tendance à écrire deux à trois fois par semaine. Le reste des étudiants écrivent une fois par semaine voire rarement.

Quant au type d’écrit pratiqué par nos apprenants, 55% préfèrent écrire souvent la production libre, les exposés, les dissertations et 77% déclarent qu’ils n’ont jamais produit de la poésie. En plus, seulement deux enquêtés s’intéressent à la rédaction des bandes dessinées.

Figure 30 : Le type d’écrit pratiqué par les enquêtés
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Par ailleurs, 54% des enquêtés disent qu’ils ne font pas de la recherche documentaire avant d’écrire un texte, n’élaboront pas un plan de rédaction, n’utilisent pas un brouillon et préfèrent ainsi s’aventurer dans la tâche d’écriture. Nous constatons ainsi que cette partie d’étudiants ne croient pas que ces tâches contribuent à l’amélioration de leur rédaction. Sinon, 46% trouvent qu’il est important de se documenter et d’élaborer un plan surtout quand il s’agit d’un exposé à réaliser à l’exemple de "Étud13" qui trouve que : « si on a un exposé à faire, on a besoin d’un minimum d’information sur le sujet ». Le même apprenant déclare que le brouillon est utile pour « éviter de faire des fautes d’orthographe au propre et pouvoir rajouter des idées ou des phrases concernant le sujet. ». Alors que "Étud7" insiste sur l’utilité de l’élaboration d’un plan : « oui, j’élaborre un plan pour organiser mon travail ». Les réponses au questionnaire nous ont révélé que la moitié (50%) des répondants ne font pas recours aux encyclopédies ni aux dictionnaires. Sinon, 77% relisent leurs écrits quand ils terminent pour corriger surtout les fautes d’orthographe. L’enquêté "Étud1" explique pourquoi il relie son texte : « parce que la première écriture, j’ai tendance à commettre beaucoup de barbarisme ». Pour la même raison, l’apprenant "Étud12" relie son écrit : « je relie mon texte pour voir s’il n y a pas de faute et vérifier si j’ai oublié des idées ». Il ressort aussi des réponses du questionnaire que la majorité des enquêtés (70%) sont pour le travail en petit groupe et quand ils terminent leur écrit, ils le partagent avec leurs amis, pères et professeurs à l’exemple de " Étud11" qui signale que son père l’assiste souvent dans ses études : « mon père c’est mon trésor à la maison, il m’aide beaucoup ». D’autre part, la majorité de l’échantillon (70%) rencontrent souvent des difficultés au niveau de l’expression écrite. Tandis que 50% déclarent qu’ils rencontrent parfois des difficultés au niveau de la compréhension écrite. Cette dernière constitue une pièce maîtresse pour l’amélioration de la production écrite et exige plus d’attention et plus d’effort.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Figure 31 : Les difficultés de maîtrise des quatre compétences

Quant à la nature des difficultés rencontrées durant la rédaction, plus de 90% des enquêtés estiment qu’ils éprouvent davantage de difficultés au niveau de l’orthographe, la conjugaison et l’absence du vocabulaire. Sinon, 40% trouvent que leurs erreurs de rédaction sont dues rarement à la compétence textuelle : construction correcte des phrases, enchaînement entre les phrases et les paragraphes.

Nous estimons que nos enquêtés accordent plus d’attention aux erreurs de surface qui exigent moins d’effort pour la détection que les erreurs de cohérence et de cohässion, généralement perceptibles par le récepteur du texte comme le souligne Michel Charolles (1998 : 58) : « la cohérence n’est pas une propriété des textes, mais une propriété qu’un ou des lecteurs attribuent à un texte. »
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Figure 32 : La nature des difficultés rencontrées lors de la rédaction

L’analyse du questionnaire montre aussi que la cause principale de la compétence scripturale médiocre des apprenants est due, selon 87% de l’échantillon, au manque de motivation des enquêtés. Sinon, 74% estiment que le contenu du cours et la méthode d’enseignement sont aussi à l’origine de l’insuffisance relevée dans leurs rédactions. Cependant, 51% estiment que la langue française n’est pas aussi compliquée à l’écrit.

Nous pensons à renforcer la motivation des étudiants et rompre avec les pratiques négatives qui se manifestent par le rejet de l’écriture lors de la production des écrits en langue étrangère par le recours au TICE. En effet, l’apprenant a besoin d’être motivé pour pouvoir alléger les effets qu’implique la non-maîtrise de la langue même si les changements repérés sur leurs écrits ne sont pas aussi importants.

« Bien que les modifications introduites par les élèves sur leurs écrits soient limitées, nous avons pu remarquer leur implication dans cette tâche. Cet outil a permis donc de les motiver. ». Bensalem D. et Bensalem S. (2013 : 127)
Figure 33 : Les causes de la compétence rédactionnelle médiocre des étudiants

Au sujet de la méthode d’enseignement de l’écrit, certains questionnés la trouvent moins efficace et sont unanimes que la production écrite s’améliore en faisant des exercices de rédaction voire des ateliers d’écriture. L’enquêté "Étud8" préfère de : « ... faire de temps en temps une dictée ». En ce qui concerne l’enquêté "Étud9", il propose de : « donner des textes et exiger la lecture, aussi faire des exercices de rédaction ». Par ailleurs, l’apprenant "Étud1" trouve que les cours de l’écrit sont : « très conceptuel et peu pratique, on voit rarement comment utiliser toutes ces notions à la rédaction ». Et il propose comme suppléant : « plus d’exercices, et des séances effectuées comme des ateliers d’écriture où on se donne le libre choix des thématiques avec l’obligation de rédiger dans un laps de temps d’une demi-heure une vingtaine de ligne et diviser les deux tiers qui restent entre lecture des textes rédigés et les commentaires ».

Pour conclure, il ressort de l’analyse du questionnaire que :

- nos étudiants possèdent une maîtrise insuffisante concernant les différents logiciels d’Office notamment Microsoft Word 2007. La moitié d’eux n’utilisent pas des ressources TICE dans leur apprentissage et ne sont pas tous satisfaits de leur usage académique qualifié par certains d’« archaïques ».
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Ce qui nous incite à modifier cette représentation négative liée au mauvais emploi de cette technologie, par la programmation de séances d’initiation à l’usage académique d’outils TICE : préparation des cours, réalisation de certains travaux et précisément la maîtrise des fonctionnalités Word requises pour notre expérimentation.

- le rapport des étudiants à l’écrit est assez limité. Ils se mettent dans une posture d’inactivité et préfèrent ne pas trop s’impliquer dans la tâche d’écriture. De même, quand il s’agit d’un exercice de rédaction, la moitié d’eux ne font pas recours aux brouillons, n’élaborent pas un plan, ne font pas de la recherche documentaire, ne relisent pas leur écrit et ignorent ainsi les étapes du processus rédactionnel.

- la majorité des étudiants de l’échantillon sont déjà « ami » sur Facebook et sont ainsi initiés à utiliser ce réseau social. Ils aiment travailler en groupe et partagent leur rédaction avec autrui pour la corriger ou discuter des idées ce qui facilite l’intégration de notre expérience fondée principalement sur le travail de groupe sur Facebook.

- l’ensemble des enquêtés estiment que leur niveau médiocre en compétence rédactionnelle est dû premièrement au manque de motivation et secundo à la méthode d’enseignement. À cet effet, nous pensons à intégrer un dispositif TICE considéré comme une rénovation dans les méthodes didactiques et pourrait motiver nos apprenants et les pousser à exercer davantage d’effort.

5.3. Enseignants du département de langue française

5.3.1. Profil des enseignants

Dans une approche systémique, il est important de connaître, en plus des représentations et pratiques TICE des étudiants, celles des enseignants concernés par l’expérimentation. À cet effet, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants (permanentes et vacataires) qui exercent toujours au département et d’autres qui viennent de la quitter pour différentes raisons (fin de contrat, mutation,…) que nous avons contactés par courriel. De ce fait, nous avons eu des réponses sur papier et d’autres sur fichier informatique.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Il est à noter que nous avons distribué 50 questionnaires. Cependant, nous n’avons récupéré que 35 remplis, constitué de 22 femmes et 13 hommes âgés entre 28 et 70 ans. La majorité des enseignants ayant une expérience importante dans l’enseignement (supérieur et secondaire). Ainsi, ceux qui possèdent plus de 10 ans d’ancienneté représentent 72% de l’échantillon. Le reste du pourcentage (28%) est réparti équitablement entre ceux qui ont moins de 10 ans et moins de 5 ans d’expérience.

5.3.2. Représentations et pratiques TICE des enseignants

L’analyse du questionnaire nous a révélé que tous les interrogés possèdent un ordinateur relié à Internet à l’exception d’un seul. Ils passent environ 2 à 3 heures par jour sur la Toile.

Pour ce qui est des activités faites sur Internet, 91% des enquêtés déclarent qu’ils consultent souvent leurs e-mails et font différentes recherches à travers les moteurs de recherche et les sites web. Sinon, 28% utilisent rarement ou jamais les réseaux sociaux et participent rarement à des blogs ou des forums.

À travers l’item « Autres », le répondant "Enseig3" affirme qu’il utilise Internet aussi pour : « télécharger des vidéos, des films, des documents... ». 

![Figure 34 : Les activités des enseignants sur la Toile](image-url)
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

En ce qui concerne les compétences des enseignants en informatique, les données recueillies révèlent que la majorité (80%) des enquêtés maîtrisent assez bien le logiciel de bureautique Microsoft Word. Ainsi, ils savent parfaitement les fonctionnalités de (Mise en page, Notes de bas de page, Correcteur de grammaire et d’orthographe, Dictionnaire des synonymes, …). La maîtrise de ces outils de la part des enseignants constitue un point important pour l’introduction de projet d’enseignement /apprentissage intégrant l’outil informatique.

Cependant, 77% de l’échantillon déclarent qu’ils ont un niveau variant entre fort et moyen relatif à la maîtrise des logiciels Microsoft PowerPoint et Microsoft Excel. Ils pensent qu’ils sont majoritairement à l’aise dans des tâches informatiques de type (installer/désinstaller un logiciel, télécharger un fichier, chercher l’information pertinente sur un site web). Mais, ils possèdent peu de connaissance en ce qui concerne la création des blogs et des forums voués à l’enseignement de certains points de langue.

Figure 35 : Compétences informatiques des enseignants
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

5.3.2.1. L’usage de Facebook comme outil didactique

Au sujet de la possession d’un compte Facebook, seulement trois enquêtés ne possèdent pas de compte et sont sceptiques sur son utilité en répondant ainsi :

"Enseig1" : « je ne vois pas l’utilité de ce site ».

"Enseig2" : « je ne sais pas comment fonctionne ce compte ».

"Enseig12 " : « non, ça ne m’intéresse pas ».

Selon la moitié des enquêtés (52%), Facebook n’est pas fait pour communiquer et faire des activités avec des étudiants. Chacun explique à sa manière le fait de ne pas utiliser Facebook pour travailler avec ses étudiants. Le répondant "Enseig7" pense qu’il s’agit d’un problème de culture à inculquer : « c’est une nouvelle culture qu’il faut installer chez nous enseignants et étudiants. ». D’autres interrogés trouvent que les réseaux sociaux sont faits pour un usage personnel à l’exemple de l’enquêté "enseig1" qui a écrit : « c’est un compte pour usage personnel et non pas professionnel ». Or, l’enquêté "Enseig8" utilise d’autres moyens de communication avec ses étudiants : « je communique par mail, c’est plus sûr ». Quant au répondant "Enseig5", il trouve qu’effectuer des tâches par le biais du réseau Facebook exige plus de temps : « cela demande une disponibilité que je ne peux offrir dans les conditions actuelles ».

En revanche, les enquêtés qui utilisent Facebook, l’emploient rarement ou seulement pour transmettre des informations rapidement comme le signale "Enseig10" : « je communique avec ce réseau social pour que l’information soit transmise en temps réel ». Quant à l’enseignant "Enseig11", l’usage de Facebook se limite à la communication : « je l’utilise pour la communication mais jamais pour faire des activités avec mes étudiants ».

Nous constatons que certains enquêtés doutent des avantages que possèdent Facebook relatifs à la socialisation des activités pédagogiques notamment la production écrite, ce qui explique les réponses négatives d’une partie importante des interrogés quant à l’usage de Facebook à des fins d’apprentissage. Selon Tomé (2011), les réseaux sociaux, y compris Facebook, permettent la socialisation des apprentissages en relation avec
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

la capacité des membres de la communauté à interagir entre pairs. De ce fait, l’apprenant construit ses connaissances, modèle son identité et ses compétences en fonction des échanges avec les autres membres du réseau social.

5.3.2.2. Ressources informatiques


Les deux tiers des enquêtés (68%) déclarent qu’ils n’ont pas suivi de formation relative à l’usage des TICE en classe et en éprouvent le besoin. Ce qui explique peut-être leur réticence à l’emploi de ces nouvelles technologies en classe vu que la moitié (50%) d’eux ne font pas recours aux TICE. La maîtrise de la nouvelle technologie est importante pour tout enseignant car sans elle, il risque de ne pas être à jour et donc continuer d’exercer avec les anciennes méthodes comme l’affirme Lebrun (2004 : 17) :

« L’importance de l’information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d’autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d’enseignement en utilisant un nouveau médium. »

Par ailleurs, l’autre moitié (50%) des enquêtés qui font recours aux TICE n’utilisent que le minimum des possibilités offertes par cette technologie, à savoir Data Show pour des présentations de PowerPoint et quelques séquences audiovisuelles pour les cours de l’oral surtout.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

5.3.3. L’enseignement de l’écrit

L’analyse du questionnaire nous révèle aussi que plus de la moitié (57%) des enquêtés insistent souvent sur l’enseignement des concepts de base et la réalisation des exercices lors des cours de l’écrit. Or, demander aux étudiants de faire de la rédaction et la corriger est négligée de la part d’un nombre important d’enseignants puisque 42% des enquêtés pratiquent rarement cette activité en classe.

![Graphique](image.png)

**Figure 36 : Les activités pratiquées lors des cours de production écrite**

En ce qui concerne l’évaluation de l’écrit, la majorité des enquêtés trouvent qu’il est important d’évaluer et le fond et la forme de la production écrite, car présenter des idées sans structurer son travail nuit à la compréhension à l’instar du répondant "Enseig11" qui estime que : « les deux [(fond et forme)] font que l’écrit est compréhensible, sa clarté, son organisation, sa ponctuation sont aussi importante mais parfois l’idée ou la réponse justes priment sur la forme ».

Le reste des enquêtés (40%), à l’exception d’un seul, signalent qu’ils évaluent d’abord la forme puisqu’il s’agit de : « de la finalité de l’enseignement, le fond vient avec la lecture et non pas grâce à l’enseignement », s’exprime le répondant "Enseig3".
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Par contre, l’enseignant "Enseig2" trouve que « le fond et la forme sont deux et mêmes facettes d’une pièce de monnaie, seulement la forme est plus importante puisqu’il s’agit de l’usage de la langue, du style, et du lexique. Quant au fond, c’est plutôt une question de jugement et d’appréciations personnelles ». En revanche, l’enquêté "Enseig4" estime que le contenu est plus important que la forme. Selon lui, « la cohérence des idées mène forçément à la cohésion des écrits ».

Par ailleurs, les répondants signalent que les erreurs les plus commises par leurs apprenants relèvent de l’orthographe, la grammaire, la construction de phrase et le manque de cohérence et de cohésion. L’enquêté "Enseig3" ajoute d’autres types d’erreur : « la confusion et la mal utilisation des temps et les auxiliaires. ».

Au sujet de la baisse du niveau des étudiants notamment à l’écrit, selon la majorité (80%) des réponses, elle est due au manque de motivation et de volonté de progresser ; les étudiants ne s’impliquent pas pleinement dans leurs formations. Elle est due aussi au manque de travail personnel, manque de lecture et absence d’exercices d’écriture que ce soit en classe ou à la maison. De même, l’enquêté "Enseig3" ajoute que les apprenants accordent plus d’ « intérêt à la note qu’au savoir ». Quant au répondant "Enseig2", il déclare que : « les étudiants ne lisent plus » et accuse Internet d’être la principale cause de cette absence de lecture : « cette inflation est due à l’impact de l’image et de la toile ».

L’enquêté "Enseig13" trouve que cette baisse de niveau est liée au : « mauvais choix de spécialité ». Un nombre important d’apprenants choisissent le français comme domaine d’études supérieures sans objectif personnel. Sinon, le répondant "Enseig12", joint la baisse du niveau de rédaction des apprenants à celui : « de leurs enseignants aux trois cycles scolaires ». En ce qui concerne l’enseignante « Enseig9 », elle accuse les concepteurs des programmes et trouve que : « la réforme met l’accent sur des futilités sans aller au fond des choses. Les intentions et les visées pédagogiques qui ne servent pas toutes les catégories du public enseigné. ».

Cependant, force est de constater que les nouvelles technologies peuvent stimuler les apprenants et donc se combiner aux méthodes didactiques contribuent à la motivation des apprenants et les incitent à travailler davantage à condition qu’elles soient bien exploitées pour atteindre des objectifs d’apprentissages et éviter toute improductivité.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

À l’instar de Bertin (2001 : 10) qui déclare que la technologie constitue un besoin « pour stimuler les facultés humaines et accélérer le processus d’apprentissage de la langue... ».

Selon la majorité (77%) des enquêtés, le cours de l’écrit devrait contenir plus d’exercices de rédaction. Ils proposent de réserver des ateliers d’écriture qui devrait s’échelonner dès la première année de formation notamment pour les étudiants qui éprouvent des difficultés. L’enseignant "Enseig9" propose : « des ateliers d’écriture et une large socialisation des productions écrites ».

Notons que la socialisation constitue la base des ateliers d’écriture (Mangenot, 2012) et qu’Internet peut attribuer une valeur sociale et collective à l’écriture grâce aux forums, blogs et réseaux sociaux :

« La Toile mondialement aisément accessible avec des outils comme les blogs, est un «lieu» possible de socialisation et de commentaires ; l’écran de l’ordinateur, puis des outils comme les Wikis, fournissent une aide à la rédaction collaborative. ». Mangenot (2012 : 111).

Pour sa part, l’enquêté "Enseig2" déclare que : « le temps imparti [(à l’écrit)] est très insuffisant. » et propose : « la création d’un journal qui serait aussi d’un grand apport ».

5.3.4. Usage des TICE dans l’enseignement / apprentissage

La majorité des interrogés sont d’accord sur le fait que les étudiants se trouvent plus motivés et attachés aux cours intégrant la technologie et que les TICE captivent l’attention, aident à illustrer et offrent une économie du temps. À ce propos, l’enquêté "Enseig9" affirme que : « l’outil numérique serait le support d’une pédagogie coopérative. Il a aussi un impact sur la gestion du temps ».

En ce qui concerne le recours à cette nouvelle technologie dans l’enseignement de l’écrit, seulement deux enquêtés estiment que les TICE développent chez les étudiants une forme de paresse. Sinon, l’ensemble des questionnés trouvent que les TICE peuvent aider les apprenants à construire du sens à partir des textes choisis. L’enquêté "Enseig5" affirme que le usage des TICE : « permet de mettre l’apprenant plus souvent en contact avec le plus grand nombre de supports qui vont servir de d’exemple pour les rédactions ». 
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Le répondant "Enseig19", pour sa part, trouve que les TICE peuvent contribuer à l’amélioration de l’écrit des apprenants mais « à condition que les enseignants soient d’abord formés en conséquence ». En outre, « l’usage des TICE est devenu incontournable à l’université » évoque l’enseignante "Enseig22" et cite quelques exemples de ses applications : « envois de e-mails à son enseignant, à des correspondants. Création de sites collaboratifs (avec des étudiants étrangers). Création de blogs. Écriture collaborative ».

Conclusion

Compte tenu de tous les éléments précédents, nous sommes arrivés à la conclusion suivante :

La salle informatique disponible au niveau de la faculté ne peut contenir tous les étudiants de groupe-classe. Donc, les cours de langue qui font recours à l’outil informatique ne peuvent être bien effectués vu que le nombre de PC (N=24) est insuffisant et l’accès à Internet est inexistant.

Les étudiants ne maîtrisent pas assez l’outil informatique et ont une représentation négative relative à l’usage des nouvelles technologies dans les cours de langue. Ils ne sont pas motivés et trouvent que la méthode d’enseignement constitue un obstacle pour leur apprentissage.

Les enseignants maîtrisent certains outils informatiques, notamment le logiciel de bureautique Microsoft Word, ce qui facilite son intégration dans un cours de langue même s’ils éprouvent le besoin d’une formation relative à l’usage des TICE. Ils possèdent une image négative de l’usage des TICE et précisément des applications, tel que Facebook pour réaliser des tâches didactiques.

Les enseignants utilisent différentes ressources numériques dans la préparation de leurs cours et trouvent que les apprenants ne sont pas motivés et s’intéressent plutôt à la note qu’au savoir. D’autre part, nos enquêtés estiment que des ateliers d’écritures et une large socialisation de l’écrit pourront contribuer à l’amélioration de la compétence scripturale des apprenants.
Chapitre 5 : Le terrain de recherche

Le recours à la technologie dans l’enseignement du français serait un catalyseur pour motiver les apprenants, rénover les méthodes didactiques et constitue une plus-value sociale et collective de l’écriture.
Chapitre 6

Apports et limites 

du dispositif
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Introduction


Rappelons que la consigne de l’activité consiste à demander aux apprenants de produire un texte d’auto-présentation en précisant ce qu’ils aiment, détestent et souhaitent faire au futur ? Le texte doit contenir entre 80 et 100 mots.

Ce texte a été retenu pour se familiariser avec les outils d’aide à la rédaction, à savoir les fonctionnalités du Word 2007 et la publication sur le groupe Facebook. Il est question aussi de voir comment travailler avec la grille d’analyse du groupe EVA. Donc, l’évaluation ne va pas se limiter à la correction linguistique intra-phrastique (vocabulaire, orthographe et grammaire). Elle inclut également toute une série de connaissances sur la structure et la morphologie des différents types de textes, la façon dont un texte est organisé, sa cohérence et sa cohésion. De ce fait, nous avons examiné les rédactions selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

Le premier point concerne l’enjeu de l’écrit, autrement dit le texte produit-il l’effet recherché (informer, faire rire, convaincre …) ? Il prend en compte la situation (qui parle ? à qui ? pour quoi faire ?), la cohérence thématique (progression de l’information,…) et les organisateurs textuels (d’abord, ensuite, enfin...).
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Le deuxième point nous permet d’analyser la relation entre les signes et leurs référents. En d’autres termes, l’analyse du sens global du texte, les enchaînements entre phrases et paragraphes et même au sein de la phrase.

Quant au troisième point, il nous donne l’occasion d’évaluer la cohérence syntaxique des productions écrites, à savoir la construction correcte des phrases, le respect de la conjugaison (mode, temps et valeurs).

Enfin, le dernier point concerne l’étude du support de rédaction (cahier, fiche, panneau mural,…), la typographie, l’organisation de la page, la segmentation en paragraphe, la majuscule et la ponctuation intra et inter-phrastique.

Avant d’entamer l’analyse des rédactions, il est important de noter que certaines erreurs peuvent correspondre à plus d’une catégorie. Ainsi, elles peuvent être à la fois d’ordre sémantico-morphosyntaxique ou matériel et sémantique, etc.

6.1.1. Analyse des rédactions des étudiants selon la grille du groupe EVA

6.1.1.1. Le point de vue pragmatique

Nous signalons que l’ensemble des étudiants ont produit un texte descriptif qui convient mieux pour faire une auto-présentation. Ils utilisent le pronom personnel « je » pour se présenter. Cependant, seulement trois apprenants ont respecté le volume du texte (entre 80 et 100 mots). Quant aux autres, ils ont produit un texte très court ne dépassant généralement pas la moitié du volume demandé (exemple : Étud3 : 47 mots, Étud4 : 50 mots, Étud18 : 35 mots, …).

En lisant les rédactions des apprenants, nous avons constaté que plus de la moitié n’ont pas répondu complètement à la consigne ou n’ont pas compris le contenu de la consigne. Ils ont rédigé ainsi des textes ne respectant pas une progression thématique, produisant ainsi une certaine ambiguïté dans les enchaînements. À titre d’exemple, l’apprenante " Étud10 " a répondu à la question (ce qu’il souhaite devenir au futur) par : « je vous souhaite que le dieu soit avec moi ». Quant à l’étudiant " Étud20 ", il a écrit la phrase suivante : « ce que j’aime ne vous regarde pas », en réponse à une partie de la consigne demandant aux étudiants de citer ce qu’ils aiment et ce qu’ils détestent.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Les textes de nos étudiants sont caractérisés aussi par l’absence d’organisateurs textuels à l’exception de quelques connecteurs à l’instar de « d’une part, ... d’autre part » (cf. Étud10, figure 37) ou le connecteur temporel « depuis » dans le texte de l’étudiant "Étud20 ": « j’ai aimé cette langue depuis mon enfance ». Ceci peut être expliqué par la nature du texte descriptif (auto-présentation) qui ne nécessite pas trop de connecteurs argumentatifs.

6.1.1.2. Le point de vue sémantique

Le registre dominant dans les textes de nos apprenants est le registre courant, adapté à l’écrit académique. Cependant, nous avons relevé des termes faisant partie du registre familier et du discours oral. Nous citons par exemple : l’emploi des abréviations non lexicalisées (la lettre « c » pour remplacer « c’est », « bcp » pour signifier « beaucoup »), la répétition du mot « bon » à la tête de plusieurs phrases, la répétition du même mot (beaucoup, beaucoup), etc. Encore, quelques incompréhensions dues peut être à la non maîtrise de l’orthographe (ex. « soweter » pour signifier « souhaiter », « amibisieuse » pour signifier « ambitieuse ») ou à une mauvaise perception des sons (ex. « aitre » pour signifier l’auxiliaire « être »),

Les mêmes observations relevées au niveau phrastique. Par exemple, l’emploi de la négation sans l’adverbe « ne », l’ajout d’un pronom (ex. l’étudiant "Étud16", les gens qu’on respecte pas mes principes) et la construction de phrases non variées. La confusion entre le pronom personnel « moi » et le pronom démonstratif « cela » qui a créé une certaine ambiguïté dans la mesure où il est difficile de détecter à quoi il renvoie. Nous citons à titre d’exemple l’étudiante " Étud19 ": « ... c’est pour moi je dois Présenter l’éducation de mes parents. ». ¹

L’utilisation de termes inappropriés et ambigus comme dans le texte de l’étudiant " Étud16 ": « j’aime beaucoup les genre coublé et je déteste les hypocrites.»². Aussi, dans le texte de l’étudiante " Étud18 ": « j’ai choisi la branche [français] pour augmenter mon

¹ - Nous avons saisi les textes tels qu’ils étaient écrit par nos étudiants sans corriger aucune faute (par exemple, la présence de la majuscule au milieu de la phrase, les fautes d’orthographe, etc.)
² - Elle voulait dire peut être les gens comblés.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

*niveau* » qui suppose une interférence entre l’arabe et le français et chez l’étudiante "Étud14" : « mon rêve termine mes étudiants... gagner une grande maison ».

Par ailleurs, l’articulation entre phrases est presque inexistante. Cela peut être justifié par la quasi-absence des connecteurs ou par leur mauvaise utilisation. Par exemple, l’étudiant "Étud15" a employé le connecteur "car" à la place de "mais" : « mon rêve est devenir enseignant car ceci nécessite des efforts ». Quant à l’étudiant "Étud21", il a fait la confusion entre la conjonction de coordination "mais" et l’adjectif possessif "mes".

De même, nous avons noté une pauvreté relative à l’usage des substituts nominaux et grammaticaux à part quelques adjectifs possessifs (mon père, mon rêve, notre société), le pronom personnel (je, me, il) et la forme tonique de la première personne du singulier (moi). Ceci est dû peut être à la nature du texte (auto-présentation) qui suppose de parler généralement sur soi.

6.1.1.3. Le point de vue morphosyntaxique

Tous les étudiants ont utilisé le temps du présent de l’indicatif qui correspond au type de texte. Cependant, même s’ils maîtrisent la valeur du temps présent, ils éprouvent des difficultés en conjugaison, notamment la confusion entre l’auxiliaire "être" et "avoir", la terminaison de certains verbes (ex. je voix, j’addord chez l’étudiant "Étud21"). En revanche, nous avons relevé un infime usage du futur et de l’imparfait.

Le problème de cohérence syntaxique se traduit aussi par l’ajout de pronom, l’accord inapproprié entre le pronom et le nom (en genre et en nombre). Par exemple l’étudiante "Étud10" a rédigé : « je vous souhaite que le dieu soit avec moi » et l’étudiant "Étud9" a écrit : « je compte sur un personne ».

De plus, la morphologie verbale n’est pas maîtrisée. L’étudiante "Étud19" a rédigé : « je dois passé a mes étudiant ». De même, l’étudiante "Étud5" a écrit « je sort souvent avec ma jumelle ». Le non respect de l’accord du participe passé concerne aussi l’étudiante

---

1 - On dit par exemple, j’ai choisi d’étudier le français à l’université pour améliorer mon niveau de langue. (non pas augmenter qui signifie en arabe dialectal [ntalae].” طعن ").
2 - Elle pouvait écrire à la place de « étudiants » « études » et à la place de « gagner » « acheter ». 

174
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif


Quant aux erreurs d’orthographe, nous avons noté une liste non exhaustive due à l’ignorance des règles de grammaire ou du lexique.

✔ Orthographe d’usage

« dinamique » au lieu de « dynamique »,
« épocrite » au lieu de « hypocrite »,
« malhonnête » au lieu de « malhonnête »,
« concedaire » au lieu de « considère »,
« inscréption » au lieu de « inscription »,
« Amibisieuse » au lieu de « ambitieuse »,
« difficulté » au lieu de « difficulté »,
« résaux » au lieu de « réseau »,
« jeans » au lieu de « gens »,
« jantile » au lieu de « gentille »,
« travaille » au lieu de « travail »,
« déférence » au lieu de « différence »,
« resque » au lieu de « risque »,
« beacoupe » au lieu de « beaucoup »,
« lisence » au lieu de « licence »,
« quelque sort … » au lieu de « quelque sorte »,
… .

175
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

✓ Orthographe grammaticale

  o Conjugaison : Je m’apelle ou m’appelle, je sort, j’ai transférer, j’ai choisie, les personnes qui dérange, ...
  o Accord sujet/adjectif, article/sujet et sujet/verbe : science commercial, le personne, chose important, je suis tolérance (tolé rant), les gens mal éduquent (éduqués), ...
  o La confusion entre l’auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et », l’auxiliaire « avoir » et la préposition « à », l’adjectif démonstratif « ce » et le pronom personnel réfléchi « se », etc.
  o L’ignorance de l’orthographe du verbe « négliger » écrit ainsi « n’égliger ».

Nous avons aussi relevé l’usage incorrect de quelques prépositions, à savoir « dans quelque sort » pour dire « en quelque sorte », « au matière » pour dire « en matière », ...

6.1.1.4. Le point de vue aspects matériels

Tous les étudiants ont rédigé des textes sous forme d’un seul paragraphe. Ils ne respectent ni la ponctuation ni les modalités d’emploi de la majuscule. Ainsi, nous avons remarqué que 70% des textes ne se terminent pas par un point final. Ils font parfois la confusion entre la virgule et le point à la fin de la phrase. La majuscule est utilisée au milieu de la phrase (Fille, Sympathique, Suis, Strict), par contre elle est absente au début de la phrase et à la première lettre des noms propres tels que « europe », « algérien », « france ». Certains textes contiennent des ratures et des flèches pour indiquer l’endroit d’insertion des phrases écrites à la marge et aussi des mots introduits entre les lignes.
6.1.2. L'intérêt de l’activité

Cette activité nous a permis de dresser une liste des erreurs les plus fréquentes chez nos étudiants. Elle a permis aux étudiants de les catégoriser et essayer de les corriger à travers le recours au traitement de texte Word 2007.

Ce logiciel les a aidés à rectifier la majorité (70%) des erreurs lexicales grâce aux fonctionnalités combinées du Correcteur orthographique et grammatical, le Dictionnaire des synonymes et le Traducteur. Ainsi, des mots tels que « dinamique », « malhonnette », « inscréption » sont soulignés en rouge et en cliquant au-dessus d’un de ces mots avec le bouton droit de la souris, le Word affiche une liste de correction. Par ailleurs, quand il s’agit d’un mot qui prête à confusion tel que « entrain » et « en train », nous demandons à l’étudiant d’utiliser le Dictionnaire des synonymes et comparer les synonymes de « entrain » à ce qu’il veut exprimer comme idée.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Le Word 2007 leur est aussi utile dans la correction de certaines erreurs d’ordre morphosyntaxique, notamment celles qui touchent l’accord entre le sujet et son verbe, le nom et son adjectif, l’accord du participe passé, etc. À titre d’exemple, quand on écrit « je sort » sur le Word, il souligne le mot « sort » en vert pour indiquer qu’il s’agit d’une erreur de grammaire à rectifier et en cliquant au dessus du mot avec le bouton droit de la souris, la correction s’affiche et le logiciel propose même une explication de la nature d’erreur.

Cependant, en travaillant avec ce logiciel, nous avons relevé certaines limites, à savoir que ce traitement de texte, même s’il est susceptible de corriger un nombre important d’erreurs d’orthographe, il demeure incapable de résoudre des erreurs d’ordre sémantique et morphosyntaxique surtout quand elles dépassent le niveau de la phrase. Il ne peut pas vérifier l’aspect matériel de la rédaction même s’il peut souligner le non respect de la majuscule ou le point final. De cela, il reste insuffisant comme outil pour aider nos apprenants à mieux améliorer leur compétence scripturale. À cet effet, nous avons passé à la deuxième étape de notre dispositif qui consiste à publier sur un groupe Facebook les textes rédigés et corrigés avec le Word 2007 et c’est aux étudiants de commenter et corriger les travaux de leurs camarades à travers les feedback et en veille permanente de l’enseignant qui suit, oriente et intervient quand c’est nécessaire.

6.2. Analyse des copies des étudiants de la pré-expérimentation

Une fois nos étudiants se sont familiarisés avec notre dispositif TICE, à savoir comment corriger les textes sur Word 2007, comment publier sur Facebook, ouvrir des liens, télécharger des documents et établir des commentaires, ils ont rédigé un autre texte. Mais cette fois-ci de type argumentatif vu que l’argumentation est souvent exploitée dans les travaux des étudiants (dissertations, exposés, examens, …) où ils seront appelés à défendre une thèse, étayer par des exemples, recourir à plus de connecteurs argumentatifs (mais, pourtant, parce que, en effet, …) et d’organisateurs textuels (d’abord, ensuite, enfin, …) en respectant une progression thématique.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

La consigne du texte de la pré-expérimentation est la suivante :

« Comment imaginez-vous le rapport entre l'enseignant et l'étudiant ?
Peut-il devenir un rapport amical ou plus ?
Écrivez un texte structuré en donnant votre opinion étayée par des exemples (140 à 160 mots) ».

Pour analyser les textes de la deuxième étape de notre dispositif qui, faut-il le rappeler, consiste à publier sur un groupe Facebook un texte et le commenter par les autres camarades, nous avons effectué la même analyse en respectant la grille d'évaluation du groupe EVA. Cependant, procéder par l'analyse des rédactions des 24 étudiants un par un rend notre travail redondant et par la suite incohérent, vu que nos étudiants reproduisent généralement les mêmes erreurs. À cet effet, nous montrons ci-dessous deux exemples d’analyse de textes : celui de l’étudiant « Étud1 », et de l’étudiante « Étud2 » pour expliquer avec détail notre démarche d’analyse. Par la suite, nous citons les résultats d’une manière globale sous forme de tableau en se référant aux textes des étudiants pour illustrer quand c’est nécessaire.

Notons aussi que nous avons adopté le modèle du processus rédactionnel de l’interaction sociale (1989) pour l’activité de rédaction sur Facebook. Car, la connaissance conçue sur le plan social constitue la pierre angulaire de ce modèle.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.2.1. Analyse du texte de l’étudiant « Étud1 »

Figure 38 : Texte rédigé sur Word par l’étudiant « Étud1 » lors de la pré-expérimentation

6.2.1.1. Le point de vue pragmatique

En se référant à la grille d’évaluation concernant le respect de la situation de communication, nous avons constaté que l’étudiant « Étud1 » tient compte de cet aspect : le texte respecte la consigne. Il est de nature descriptive et argumentative (présence de thèse, d’arguments et d’exemples). Cependant, il contient plus du volume demandé (190 mots) et présente certaines ambiguïtés, notamment en ce qui concerne la progression des idées. L’étudiant commence par une progression à thème constant en remplaçant le sujet par le pronom personnel « il ». Ensuite, il utilise une progression à thèmes dérivés où tous les thèmes sont issus d’un hyperthème. Pour expliquer les thèmes, l’étudiant recourt aussi à une progression à thème linéaire ce qui donne l’aspect descriptif et argumentatif au texte, le rendant ainsi ambigu nécessitant plusieurs lectures pour sa compréhension.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

L’incohérence est due aussi la mauvaise utilisation des organisateurs textuels. L’étudiant emploie le connecteur temporel « d’abord » et au lieu de le suivre par « ensuite » ou « puis », il utilise « deuxième ». Ce qui rend le texte incohérent.

Nous avons aussi constaté la présence des indices de l’énonciation tels que le pronom personnel « je », les adjectifs démonstratifs « ce, cette » et l’adverbe « ici ». Cependant, le pronom « je » est employé pour exprimer l’avis de l’étudiant sur le choix du sujet et non pas pour une prise de position.

6.2.1.2. Le point de vue sémantique

Le type de texte rédigé est plutôt argumentatif en dépit de la présence de plusieurs passages descriptifs. Le vocabulaire dans son ensemble et le registre dominant sont homogènes à l’exception de quelques utilisations du langage oral. À titre d’exemple, le recours au pronom indéfini « on » dans la phrase : « En effet il y a une relation qu on peut qualiﬁée d’officielle. ».

Par ailleurs, nous n’avons trouvé aucune contradiction dans le passage d’une phrase à une autre. Quant à la reprise anaphorique, l’étudiant « Étud1 » a utilisé deux fois correctement les anaphores nominales : « cette dernière » pour remplacer « la relation », « ce dernier » pour remplacer « l’amour », la « première » et la « deuxième » pour remplacer « l’étape ». Il a convenablement employé les connecteurs dans les situations suivantes :

- Les connecteurs énumératifs « la première », « la deuxième » dans les phrases :
  « la première ce l amour que on peut avoir a quelque un … », « la deuxième c est celle de l amour qui peut conduire a un mariage … ».
- Connecteur d’exempliﬁcation « par exemple » dans la phrase « … un mariage entre l’enseignant et sont étudiante par exemple ».
- Marqueur de conséquence « donc » dans la phrase : « donc, ici on peut parle… ».
- Le connecteur d’explication « en effet » dans la phrase : « En effet il y a la relation qu’on peut… ».
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Par contre, l’étudiant « Étud1 » fait la confusion entre le connecteur énumératif « enfin » et « en fin » dans la phrase : « en fin la relation la plus connue entre un enseignant et son étudiant est celle du savoir... ».

Enfin, nous estimons que le lexique et les phrases choisis par l’étudiant « étud1 » sont sémantiquement acceptables et ne présentent pas de contradiction ni de confusion.

6.2.1.3. Le point de vue morphosyntaxique

L’étudiant « Étud1 » emploie les temps du présent et du passé composé de l’indicatif avec une maîtrise de leurs valeurs. Ils sont donc adaptés au type du texte (argumentatif).

Vocabulaire : Répétition de « on peut » dans plusieurs endroits du texte.
Quant aux erreurs d’orthographe, nous les classons sous deux catégories :

✓ Orthographe d’usage

« Lesson » au lieu de « leçon »

« entant » au lieu de « en tant »

« ce c est » a lieu de « ceci »

« en fin » au lieu de « enfin »

✓ Orthographe grammaticale

- Articles indéfinis, une seule erreur : un personne au lieu de une personne.
- Il s agit du relation au lieu de : il s’agit de la relation.
- Accord nom/adjectif : la première des choses qui doit être requis (requis).
- Liaison : « quelque un » au lieu de « quelqu’un »

« que on » au lieu de « qu’on »

- Confusion entre :

  - adjectif possessif et auxiliaire être dans la phrase « un mariage entre l enseignant et sont (au lieu de son) étudiant par exemple ». 
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

- auxiliaire avoir « a » et préposition « à » dans :
  - Conduire a aborder… au lieu de : à aborder.
  - L’amour qu’on peut avoir a quelque un … au lieu de : avoir à.
- « ce » et « c’est » dans la phrase : la première ce l’amour que …
- « ce c’est » et « ceci » dans la phrase : ce c’est qui peut amener la meilleure… au lieu de : ceci …

- L’ignorance ou l’omission de la règle : quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l’infinitif.

Par ailleurs, l’étudiant « Étud1 » a utilisé deux fois le pronom démonstratif « celle » pour remplacer « la relation ». Enfin, l’étudiant a aussi respecté la concordance des temps dans l’ensemble du texte, notamment dans la phrase suivante : « D abord le respect mutuel est la première des choses qui doit être requis ».

6.2.1.4. Le point de vue aspects matériels

L’étudiant « étud1 » écrit son texte sous forme d’un seul bloc. Il ne respecte pas la segmentation en paragraphe. Quant à la ponctuation, il s’avère que l’étudiant maîtrise d’une manière générale l’utilisation du point pour marquer une pause longue et terminer une phrase. Cependant, il éprouve beaucoup de difficulté dans l’usage de la virgule. En effet, l’étudiant a oublié de mettre une virgule au moins dans six endroits. Il a aussi confondu l’usage de la virgule avec les deux points « : », notamment dans la phrase « ce dernier sera expliqué en deux étapes, ».
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.2.2. Analyse du texte de l’étudiante « Étud2 »

Le maître enseigne, l’élève apprend, autant l’enseignement du maître est bien assimilé par l’élève autant le maître cherche que l’élève le dépasse, le vertu est dans ce respect du rapport... Il a été de tout temps qu’une fois l’élève n’apprend plus, il aura à son tour d’enseigner ce qu’il a apprit, il est question d’espérer avoir un bon maître... Une citation dit « Trois choses font un bon maître : savoir, pouvoir et vouloir... » L’élève devra passer par ses épreuves, il pénètrera à gravir ce montagne mais au sommet il appréciera à sa juste valeur l’enseignement du maître, cependant à mon point de vue la relations adéquate qui peut nourrir ce lien c’est beaucoup plus la disposition du maître de créer à l’élève une dynamique de liberté de pensée, de l’aider à avoir une autonomie par rapport à ce qu’il enseigne, et ainsi de développer en lui l’esprit critique, de faire de son intelligence un pouvoir d’épanouissement de sa personnalité ... Ces orientations feront en sorte que l’élève non seulement respecte son maître mais une affection partager nourrira ce lien.

Figure 39 : Texte rédigé sur Word par l’étudiante « Étud2 »
lors de la pré-expérimentation

6.2.2.1. Le point de vue pragmatique

Le texte de l’étudiante « Étud2 » contient 179 mots. Il est à la fois descriptif et argumentatif. La présence de l’embrayeur « mon » indique une forte implication de l’étudiante dans sa rédaction, elle s’engage et donne son point de vue sur le type de relation entre enseignant et étudiant qu’elle préconise en faisant recours aussi à une illustration ( une citation) pour renforcer les idées véhiculées dans sa rédaction.

Nous avons noté que l’étudiante n’a pas utilisé d’organisateurs textuels (d’abord, ensuite,...) qui permettent de guider le lecteur. Encore, certains passages rendent le texte incompris tels que : « autant l’enseignement du maître est bien assimilé par l’élève autant le maître cherche que l’élève le dépasse » ou « Il a été de tout temps qu’une fois l’élève n’apprend plus, il aura à son tour d’enseigner ce qu’il a apprit ». 

184
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.2.2. Le point de vue sémantique

Le vocabulaire et le registre de langue sont homogènes et adaptés au registre courant. Le texte ne présente aucune contradiction mais il contient certaines imprécisions telles que « le maître cherche que l’élève le dépasse ». En effet, dans le cas général, un bon enseignant cherche à ce que l’élève maîtrise son cours et non pas à ce qu’il le dépasse.

Par ailleurs, l’étudiante n’utilise aucun substitut nominal. Quant aux connecteurs, elle utilise correctement deux connecteurs d’opposition, qui restent insuffisant pour produire un texte argumentatif cohérent.

✓ Connecteur d’opposition « cependant » dans la phrase : cependant, à mon point de vue la relation adéquate …
✓ Connecteur d’opposition « mais » dans la phrase : ces orientations feront en sorte que l’élève non seulement respecte son maître mais une affection partager nourrirà ce lien.
✓ Marqueur de point de vue « à mon point de vue » dans la phrase : « à mon point de vue la relations adéquate qui peut nourrir ce lien c’est beaucoup plus la disposition du maître de créer à l’élève une dynamique de liberté de pensée, ».

Enfin, le lexique de l’étudiante est adéquat et les phrases sont sémantiquement acceptables.

6.2.2.3. Le point de vue morphosyntaxique

L’étudiante « Étud2 » emploie correctement les temps de l’indicatif (passé composé, présent, futur simple) avec une maîtrise de leurs valeurs.

En ce qui concerne les erreurs d’orthographe, nous les avons classées comme suit :

✓ L’étudiante maîtrise l’usage des articles définis et indéfinis. Le texte contient une seule erreur : « le vertu » à la place de « la vertu ».
✓ Le pronom démonstratif : « ce montagne » à la place de « cette montagne ».
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

- Confusion entre « ces » et « ses » dans la phrase : l’élève devra passer par ses épreuves.
- Accord entre nom et adjectif : « une affection partager » au lieu de « une affection partagé ».
- Erreur d’usage du participe passé dans la phrase : « il aura à son tour d’enseigner ce qu’il a apprit » (au lieu de appris).
- Erreur du choix de la préposition dans la phrase : la disposition du maître de créer à (au lieu de dans) l’élève une dynamique de liberté de pensée.

Par ailleurs, l’étudiante a réussi l’emploi correct du pronom de reprise « il », cinq fois pour remplacer l’élève et une fois pour remplacer l’enseignant.

6.2.2.4. Le point de vue aspects matériels

L’étudiante « Étud2 » ne respecte pas la segmentation en paragraphe. Son texte est rédigé sous forme d’un seul paragraphe. Elle ne maîtrise pas la ponctuation inter-phrastique : elle emploie souvent la virgule ou les trois points de suspension à la place du point. Ce dernier est remplacé à tort deux fois par la virgule et deux fois par les trois points de suspension. L’omission du « : » avant la citation « Trois choses … » et l’omission du point à la fin de la citation. En général, la ponctuation est maîtrisée à 50%. Quant à la majuscule, elle utilise des lettres minuscules au début de la phrase : « cependant, à mon point de vue … ».

6.2.3. Analyse des textes de la pré-expérimentation de l’ensemble des étudiants

La vérification minutieuse des écrits des apprenants est une tâche très difficile si nous voulons recenser toutes les erreurs, les classer et comparer les textes de la pré-expérimentation à ceux de la post-expérimentation. Ainsi, pour être pragmatique, nous avons tracé un tableau d’analyse sur la base du contenu de la grille d’évaluation EVA afin d’analyser qualitativement et quantitativement les productions écrites des 19 étudiants qui ont terminé toute l’expérimentation. Rappelons que nous avons commencé l’expérimentation avec 24 apprenants. Cependant, 5 étudiants ont abandonné l’expérimentation.
### Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud1</th>
<th>Respect de la consigne</th>
<th>Marqueur de l’énonciation</th>
<th>Nombre et type de connecteurs</th>
<th>Nombre et type de procédés de reprise</th>
<th>Nombre d’erreurs / nombre de mots</th>
<th>Ponctuation</th>
<th>Segmentation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Oui</td>
<td>Non</td>
<td>06 dont 03 mal employés : temporel « d’abord ». la première…la deuxième illustration (par exemple) argumentatif : Donc - En effet - enfin (écrire en fin)</td>
<td>04 fois : cette dernière ce dernier la première la deuxième. pas de substitut nominal</td>
<td>15/190 Orthographe d’usage et grammaire Article défini Confusion entre auxiliaire et préposition …</td>
<td>7 erreurs d’usage de la virgule « , » et les deux points « : ».</td>
<td>Pas de respect d’écriture en paragraphes.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Étud2 | Oui Adjectif possessif (mon), … | 03 connecteurs : Pas d’organisateur textuel. 02 d’opposition « mais, cependant » Marqueur de point de vue « à mon point de vue » | 06 fois : Le pronom de reprise « il ». Pas d’anaphore nominale. | 6/179 Confusion entre ces et ses Article défini. Usage du participe passé… | Confusion entre « , » et « . ». Usage de la minuscule au début de la phrase | Écriture en un seul bloc. |


| Étud4 | Consigne à moitié respectée | Non | 01 connecteur : de conséquence (donc) | 02 fois : Anaphore : pronominal (eux-noyaux) Nominale (éléments – enseignants) | 06/76 Confusion (son et sont) Article (le –la) Auxiliaires (a- est), … | Aucun signe de ponctuation. | Un seul paragraphe. |
## Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud5</th>
<th>Oui</th>
<th>Oui (répétition de mon, ma, je)</th>
<th>02 Connecteur : de conséquence (donc) marqueur de point de vue : personnellement, je...</th>
<th>02 fois : Pronominale (il)</th>
<th>19/195 Confusion et / est en /on Cet(relation)/cette. a/à. Accoté / à côté. Sa /ça. Avenue/ est venu...</th>
<th>7 erreurs : Confusion entre la virgule et le point. Majuscule au milieu de la phrase</th>
<th>Pas de respect d'écriture en paragraphe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Étud6</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>Pas de connecteur</td>
<td>01 fois : Pronominale (elle)</td>
<td>08/60 Conjugaison (il ai), confusion : ces et ses...</td>
<td>Confusion entre virgule et point final. Pas de majuscule au début de la phrase...</td>
<td>Absence de paragraphes</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud7</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui (présence du je, mon, vous, ce...)</td>
<td>4 fois : Temporel (durant 3 semestres) Conclusion (donc (2fois)) Marqueur de point de vue (je)</td>
<td>4 fois : Il (2fois), elle (1fois), Anaphore nominale (professeur- homme)</td>
<td>10/196 Confusion entre ses et ces Leur-son Le présent de l’indicatif au lieu de l’imparfait Confusion entre conseil et le verbe conseille (1ère personne singulier)...</td>
<td>10 erreurs : Usage du point et du point virgule à la place de la virgule. Omission de la virgule, Majuscule au milieu de la phrase,...</td>
<td>Texte bien structuré en 3 paragraphes.</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud8</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>Pas de connecteur</td>
<td>Pas d’anaphore</td>
<td>8/46 Enseignant- enseignant Ajout de « il » Illimité au lieu de illimitée Conjug. on peux (peut) Peut conduirai – conduire Est- et</td>
<td>Non respect de la ponctuation : il emploie une fois la virgule.</td>
<td>Écriture en un seul bloc.</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud9</td>
<td>Non</td>
<td>Oui (présence du pronom « je »)</td>
<td>2 connecteurs : argumentatif (Afin de ) Marqueur de point de vue (je)</td>
<td>2 fois : une mal employée : (relations – eux), (relation – elle)</td>
<td>5/91 Répétition (cette relation), Conjugaison (réalisé – a réalisé)...</td>
<td>4 erreurs : Majuscule au début de la phrase. Virgule à la place du point,...</td>
<td>Deux paragraphes, le premier contenant une seule phrase.</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud10</td>
<td>À moitié respectée</td>
<td>Non</td>
<td>1 connecteur de conclusion (en résumé)</td>
<td>Pas d’anaphore</td>
<td>2/77 Réagir – réagisse Le confiance (la)</td>
<td>2 erreurs : Absence de la virgule.</td>
<td>Deux paragraphes bien structurés.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud11</th>
<th>Oui</th>
<th>Oui (pronom mon)</th>
<th>2 Connecteurs : temporel (en premier lieu) mal employé (pas de second ni dernier lieu.) marqueur de point de vue (à mon avis)</th>
<th>Pas d’anaphore</th>
<th>5/156 Soutenante – soutenue Confusion entre a – à Limité-limitée Usage de vocabulaire impropre C à la place de c’est</th>
<th>2 erreurs : Signe […] mal employé. Omission de virgule</th>
<th>deux paragraphes bien structurés. Quant au 3ème, il contient une seule page.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Étud12</td>
<td>Non</td>
<td>Oui (mon, ceux)</td>
<td>2 connecteurs : Marqueur de point de vue (à mon avis) D’explication (par ce que)</td>
<td>Pas d’anaphore</td>
<td>4/105 Particulièremment – particulièrement Prendrais – prennent</td>
<td>5 erreurs : Omission 3 virgules. L’absence de la majuscule au début de la phrase et sa présence au milieu.</td>
<td>Deux paragraphes. Le 2ème contient une seule phrase</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud14</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>Un seul connecteur d’opposition (mais).</td>
<td>Pas d’anaphore</td>
<td>8/44 Absence du « ne » de négation. La faction-affection Conséderaient- considéraient Préposition à – de …</td>
<td>Aucun signe de ponctuation</td>
<td>Un paragraphe inachevé</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud15</td>
<td>À moitié respectée</td>
<td>Oui (moi, je, mon)</td>
<td>4 connecteurs : 1 énumératif (il passe de d’abord directement à enfin) Point de vue (je suis) 1 argumentatif d’explication</td>
<td>2 anaphores nominales: apprenant-étudiant enseignante – professeur – maître</td>
<td>15/210 Ça – sa a à – Se soit – ce soit 2ème verbe (réussirent – réussir) Créé – créer</td>
<td>Virgule à la place du point Absence 5 fois du point final. Pas de majuscule au début de la phrase.</td>
<td>Un seul paragraphe</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud16</th>
<th>À moitié respectée</th>
<th>Oui (je, moi)</th>
<th>3 connecteurs : D’opposition (mais) D’explication (parce que) Marqueur de point de vue (quant à moi)</th>
<th>Pas d’anaphore.</th>
<th>8/126 Par ce que – parce que En –on a son étudiant – pour … préfèrent – préfèrent présence du langage oral : bon, aiment ça, préfèrent c’est … « : » à la place de la « » Phrases longues qui peuvent être divisées ou segmentées par des virgules et des points.</th>
<th>Un seul paragraphe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Étud17</td>
<td>Non</td>
<td>Oui (présence du pronom « moi »)</td>
<td>3 marqueurs : de point de vue : pour moi d’opposition (mais), de conclusion mal employé (donc)</td>
<td>1 anaphore nominale (relation- rapport)</td>
<td>5/96 Lien positive (positif) en peut (on) confusion entre l’imite et limite. Erreur de conjugaison Réussit – réussir … 7 erreurs : Aucun point. La virgule placée à la place du point. Aucun mot en majuscule…</td>
<td>Un seul paragraphe</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud18</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>Pas de connecteur</td>
<td>Pas d’anaphore</td>
<td>7/60 Desent - descendre Par ce que- parce que Cette rapport- ce … 8 erreurs. Majuscule au milieu de la phrase, omission de la virgule, du point.</td>
<td>Un seul paragraphe</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tableau 4 : Analyse des textes de l’ensemble de la pré-expérimentation de l’ensemble des étudiants**
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.2.3.1. Point de vue pragmatique


La moitié des étudiants sont fortement engagés dans leur texte par la répétition des pronoms personnels « je », « moi » ou de l’adjectif possessif « mon ». Cependant, l’absence ou l’insuffisance des connecteurs ne facilite pas le passage d’une idée à une autre rendant ainsi le texte incompréhensible et par conséquent, la fonction de guidage n’y est pas assurée. Le peu de connecteurs se reflète aussi sur la nature du texte : le texte argumentatif est caractérisé par une forte présence de connecteurs argumentatifs. En revanche, la moitié de nos apprenants ont produit des textes à la fois argumentatifs et descriptifs.

6.2.3.2. Le point de vue sémantique

Chez la majorité des apprenants, le vocabulaire du texte est homogène et adapté au registre courant à part quelques expressions impropre ou appartenant au langage oral comme : « la première chose de cette lien », « ce dernier c’est la base... », « après ça ». Ceci dit, les textes présentent certaines incohérences dues également à la non maîtrise des règles de grammaire ou à l’absence de liaison entre les phrases. Quelques passages sont incompris, tels que chez l’étudiante "Étud3" : « moi j’étais aimé la langue ... » ou « le maître doit être donné ses informations ». Ainsi, certaines phrases nécessitent relecture et reformulation pour être comprises.

Quant à la reprise anaphorique, elle constitue, en plus des connecteurs, les deux points importants qui caractérisent les textes de nos apprenants. En effet, plusieurs textes ne contiennent aucune reprise anaphorique, tels que ceux des étudiants « Étud11 », « Étud12 », « Étud14 ». Ou seulement deux ou trois anaphores, à l’exemple de l’étudiant « Étud4 » qui a utilisé correctement l’anaphore nominale ("éléments" pour remplacer "enseignants") et l’anaphore pronominale ("eux" pour remplacer "noyaux").
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

En ce qui concerne les connecteurs, nous avons remarqué une quasi-absence des organisateurs textuels et des connecteurs argumentatifs à l’exception de quelques connecteurs d’opposition, de justification ou de conclusion à l’instar de l’étudiant « Étud13 » qui a employé 4 connecteurs : marqueur de point de vue (à mon avis), marqueur de comparaison (ainsi que), marqueur de complémentation (d’ailleurs) et de conclusion (finalement). Cependant, l’usage des connecteurs chez nos étudiants reste insuffisant et nécessite une intervention afin de les orienter à intégrer plus de connecteurs argumentatifs dans leur texte.

6.2.3.3. Le point de vue morphosyntaxique

Par rapport à la taille des textes rédigés par nos apprenants, nous déduisons que le taux d’erreurs morphosyntaxiques est élevé. Ils ne maîtrisent pas complètement les règles de conjugaison des temps de l’indicatif (passé composé, présent, futur simple) et surtout les règles de concordance des temps et des modes. En effet, l’étudiante « Étud3 » emploie le présent à la place du passé composé et de l’imparfait dans la phrase « en terminal j’ai une enseignante, elle est très charmante » au lieu de « j’ai eu » et « elle était ». Elle confond aussi entre l’auxiliaire être et avoir dans la phrase : « j’étais aimée la langue française » au lieu de « j’ai aimé ».

Quant aux erreurs d’orthographe les plus répandues dans les rédactions de nos apprenants, elles sont répertoriées comme suit :

✓ Omission de l’auxiliaire avoir dans la phrase « et chacun sa part de responsabilité » au lieu de « et chacun a … ».
✓ Confusion entre conseil et le verbe conseille (1ère personne singulier), ces et ses, leur et son, préposition à et auxiliaire avoir a, … .
✓ Accord du participe passé avec l’auxiliaire avoir dans la phrase : « j’ai vus beaucoup … ».
✓ Accord sujet /attribut dans la phrase : « la relation est "interactionnelle" construit … » au lieu de « construite ».
✓ Liaison entre adjectif possessif « ses » et le mot « caractéristique » au lieu de « caractéristiques ».
✓ Confusion entre « peut » et « peu » dans la phrase : « et un peut d’amitié … ». 

192
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

✓ L’emploi erroné de l’adjectif démonstratif : « cette lien » au lieu de « ce lien ».

Nous avons relevé aussi l’addition inutile du lexique tels que le pronom personnel « moi » dans la phrase « moi j’étais aimée la langue française... » et le pronom « lui » dans la phrase : « et l’étudiant lui comprendre ... ». En outre, les expressions impropres sont nombreuses dans les textes de nos apprenants. Nous citons à titre d’exemple la dernière phrase du texte de l’étudiante « Étud3 » : « Et après ça l’apprentissage le maître doit être donné ses informations et l’étudiant lui comprendre et écouter tous ce que lui dire le maître ». Elle pouvait écrire par exemple : « après ceci, le maître transmet son savoir et l’étudiant écoute et comprend ce que lui dit l’enseignant ».

6.2.3.4. Le point de vue aspects matériels

Parmi les 19 étudiants de notre échantillon, seulement cinq ont respecté la segmentation correcte en paragraphe. La quasi-totalité de nos apprenants ont rédigé leurs textes sous forme d’un seul bloc. De même, nous avons remarqué l’existence de paragraphes contenant seulement une phrase, ce qui s’explique peut être par le manque d’organisation des idées, de leurs élargissements et du passage d’une idée à une autre ou d’un passage à un autre.

Concernant la ponctuation, nous constatons qu’il n y a pas un seul texte qui ne contient pas d’erreurs de ponctuation. La majorité des textes se caractérisent par l’omission de la virgule, l’absence du point à la fin de la phrase et l’absence de la majuscule au début de la phrase et sa présence au milieu.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.3. Publication des textes sur le groupe Facebook « TICE et compétence scripturale »

6.3.1. Description du groupe

Le groupe fermé « TICE et compétence scripturale » a été créé le 8 mars 2016. Il contient 51 membres dont nous sommes l’administrateur. Il est composé des 24 étudiants de l’expérimentation, d’autres étudiants de la promotion et certains enseignants qui ont voulu adhérer au groupe.

Les étudiants de l’expérimentation n’ont pas voulu que leurs pseudonymes Facebook apparaissent dans notre thèse. Ainsi, par souci d’anonymat, nous avons dissimulé les pseudonymes à travers une bande noire qui couvre le nom et parfois les photos de profil de nos étudiants.

Figure 40 : Description du groupe « TICE et compétence scripturale »
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.3.2. Exemple de publication d’un texte de l’étudiante « Étud2 » sur le groupe


Le texte a été vu par 39 personnes, aimé par 18 personnes et a généré 14 commentaires de différentes natures. Nous avons observé que nos étudiants ont aimé et établi des commentaires sur le texte à des moments différents du jour, à savoir à 23h, à 18h, à 10h, etc. Cette observation signifie qu’ils ont consacré aux études plus de temps en dehors de la classe. Ainsi, ils ont exploité le réseau social pour des activités d’apprentissage au lieu de l’utiliser uniquement comme moyen de divertissement.

Figure 41 : Exemple de texte publié sur Facebook
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Il est à noter que nos étudiants se sont familiarisés avec les fonctionnalités de Facebook avant la publication de leurs textes. Par exemple, ils ont participé à un sondage sur les raisons de la baisse du niveau des étudiants en langue française. De plus, ils étaient invités à suivre des liens qui synthétisent les règles de la cohérence et de la cohésion des textes et d’autres relatifs au sujet de rédaction « Le rapport entre l’enseignant et l’étudiant » pour réécrire leur texte avant la publication sur le groupe. Tout ceci, pour travailler la notion de littératie puisque la lecture d’un texte du même thème de rédaction constitue un appui pour la tâche de production écrite.

Figure 42 : Exemple de partage de lien et d’activité sur le groupe « TICE et compétence scripturale »
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.4. Commentaires, feedback ou rétroactions

Dans notre étude, nous considérons les commentaires produits par nos étudiants et enseignant liés aux textes publiés sur le groupe Facebook « TICE et compétence scripturale » comme des feedback. Donc, nous utilisons à la fois le mot « commentaire », « feedback » ou « rétroaction » pour exprimer la même chose. Chaque étudiant est invité à intervenir lors de la publication des textes de ses camarades sur le groupe Facebook.

Nous avons laissé l’intervalle de 3 à 5 jours entre deux textes publiés dans le groupe Facebook, pour pouvoir donner plus de temps aux étudiants afin d’agir et établir des remarques consistantes sur les rédactions de leurs camarades.

Parmi les fonctionnalités de Facebook figurent la possibilité de voir combien de personnes ont lu le texte et combien de feedback ont été créés. Nous avons compté les commentaires produits pour chaque texte et leur nature dans le but d’étudier leur contenu et son rapport au développement de la compétence rédactionnelle de nos étudiants. La moyenne des feedback est autour de 22 pour chaque texte publié. Ceci dit, certains textes ont engendré 30 commentaires alors que d’autres n’ont généré que 15, par exemple.

Notre rôle est de superviser l’échange et de n’intervenir qu’en cas de nécessité. Par exemple, si deux étudiants n’arrivent pas à se départager ou si l’étudiant a oublié un point aussi important et n’a pas été orienté par ses camarades. Nous avons donc limité notre intervention afin de donner aux échanges une dimension moins formelle qui constitue l’un des intérêts de la formation à distance comme le souligne (Bourdet, 2006).

La figure 43 montre un exemple de notre intervention relative à la rédaction de l’étudiante « Étd19 » qui a produit un texte avec des idées claires mais qui ne répond pas à la consigne.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Figure 43 : Exemple de commentaire produit par l’enseignant

Quant à la figure 44, elle présente une intervention interactive qui montre une omission de la part de l’étudiante « Étud17 » d’une étape importante du dispositif, celle qui consiste à écrire d’abord son texte sur Microsoft Word 2007 qui pourrait diminuer le nombre d’erreurs.

Figure 44 : Exemple d’une intervention interactive

En ce qui concerne les commentaires de nos étudiants, nous avons jugé que nous pouvons les répartir en trois classes : feedback de nature socio-affective, feedback de type remarque sur les idées du texte et feedback sur la langue du texte.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.4.1. Feedback de nature socio-affective

Le contenu de cette classe de feedback traduit des idées d’encouragement, de félicitation, de compliment et d’expression personnelle accompagnés parfois par des émoticones (souvent des smileys). C’est le type de feedback le plus utilisé par nos étudiants.

Nous citons ci-dessous quelques rétroactions des étudiants choisis aléatoirement exprimant des encouragements, des félicitations et le dernier commentaire exprime une pensée personnelle qui constitue un appel à un enseignant.

![Feedback de nature socio-affective](image)

Figure 45 : Quelques commentaires de nature socio-affective

6.4.2. Feedback de type remarque sur les idées du texte

Le contenu de ce type de feedback est formé des avis des étudiants sur les idées véhiculées par les textes de leurs camarades. Les avis peuvent être positifs ou négatifs. Ainsi, ils peuvent servir à indiquer des défauts dans un texte ou critiquer le point de vue défendu par l’étudiant propriétaire du texte. Dans la figure 46, l’étudiant « Étud1 »
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

échange une discussion avec l’étudiant « Étud13 » à propos de l’existence et de la forme de la relation entre enseignant et étudiants.

Figure 46 : Intervention interactive entre deux étudiants à propos d’un texte

6.4.3. Feedback sur la langue du texte

Dans cette classe de feedback, nous avons regroupé les commentaires qui concernent les erreurs relatives à la langue, à savoir l’orthographe, la conjugaison, la grammaire, la morphosyntaxe, etc. La figure 47 représente un échantillon de quelques feedback différents des étudiants en réaction aux textes de leurs camarades.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Figure 47: Quelques rétroactions différentes des étudiants à propos des rédactions de leurs camarades

Certaines rétroactions des étudiants peuvent appartenir à deux ou trois classes de feedback. Ainsi, l’étudiante «Étud8» a écrit en réponse au texte de l’étudiante «Étud14», un commentaire d’encouragement traduit par la phrase «bravo» et une remarque sur le texte de sa camarade.

Figure 48 : Exemple de rétroactions appartenant à deux classes
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

Il est à signaler que les rétroactions des étudiants n’ont pas concerné toutes les erreurs pour les raisons suivantes :

- Certains étudiants pensent qu’ils n’ont pas les aptitudes nécessaires pour évaluer les travaux de leurs camarades. Ils se considèrent toujours comme des apprenants qui ont besoin davantage de connaissances sur la langue française.

- D’autres étudiants ne s’intéressent pas à l’expérimentation. Donc, par démotivation et paresse, ils s’abstiennent à donner leur point de vue sur les rédactions de leurs camarades.

- Le problème de "face" tel que cité par Dippold (2009, cité par Phoungsub, 2013 : 342). En effet, nos étudiants ont peur de produire des commentaires de nature négative sur les textes de leurs camarades par peur de les intimider et par la suite, ils risquent des contre-attaques.

6.5. Analyse des textes des étudiants de la post-expérimentation

Après avoir terminé l’expérimentation et pour évaluer notre dispositif et voir son effet, nous avons demandé à nos apprenants de produire un texte qui répond à la consigne suivante :

« La peine de mort demeure un sujet sensible. Certaines personnes sont pour d’autres son contre, les avis sont partagés. Êtes-vous pour ou contre la peine de mort ?

Écrivez un texte structuré et cohérent en donnant votre opinion étayée par des exemples (160 à 190 mots) ».

Le résultat d’analyse des rédactions de nos apprenants est rangé dans le tableau n° 5.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud1</th>
<th>Respect de la consigne</th>
<th>Marqueur de l’énonciation</th>
<th>Nombre et type de connecteurs</th>
<th>Nombre et type de procédés de reprise</th>
<th>Nombre d’erreurs / nombre de mots</th>
<th>Ponctuation</th>
<th>Segmentation</th>
</tr>
</thead>
</table>


| Étud3 | Oui | Oui (je), prenons (nous) | 07 connecteurs : temporel (depuis toujours, énumératif (d’abord, ensuite, puis)), Justification (c’est donc) Marqueur de point de vue (personnellement, je …), Conclusion (en conclusion) | 06 fois : la priver (personne). l’utilise (peine) 3 elle (peine) elle (société) | 3 /160 Liaison (certains raisons-certaines) Personne condamné- (e) Confusion entre (art. le et pré. pour : … a pour but) | Pas d’erreurs. | Texte divisé en 4 paragraphes |

| Étud4 | Oui (mon) | 05 connecteurs : Énumératif (d’abord, ensuite, Complémentation (en plus) Marqueur de point de vue (à mon avis) Justification (parce que) | 03 anaphores pronominales (02 elle – peine de mort, la – loi) | 04/105 Omission (une … pratique) Confusion (contradiction et contraire) Termes impropres (être prétention né) Relève (relever) 2ème verbe Omission de la virgule (3fois) et l’apostrophe (parce que il) Point à la fin de la phrase | Omission de la virgule (3fois) et l’apostrophe (parce que il) Point à la fin de la phrase | Deux paragraphes. |
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud5</th>
<th>Oui</th>
<th>Oui (personnellement, je, notre)</th>
<th>5 Connecteurs : temporel (depuis l'antiquité) marqueur de conséquence (alors que) opposition (par contre) illustration (prenant l'exemple) marqueur de point de vue (personnellement)</th>
<th>07 fois : Anaphore pronominale (autre – personne, eux – personnes, la-vie, elle– peine, l’-peine, eux-pays) Anaphore nominale (châtiment – peine).</th>
<th>4/194 Faute qualiifié- (e) Concordance de temps (était inventé – a été inventé ; je suivais - ai suivi) Eux (personnes)-elles</th>
<th>Aucune erreur</th>
<th>Texte divisé en 4 paragraphes.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Étud6</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui (je, mon)</td>
<td>3 Connecteurs : Temporel (au debut,) Opposition (or) marqueur de point de vue (mon avis)</td>
<td>02 fois : Pronominale (elle–peine)</td>
<td>4/90 Omission : À moi – quant à moi La peine existé – existait de faire dominé - dominer</td>
<td>Confusion entre virgule et point final.</td>
<td>Texte mal structuré en deux paragraphes</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud7</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui (selon moi.)</td>
<td>06 connecteurs : Temporel (depuis, puis, enfin) Opposition (or) Point de vue (selon moi) Conclusion (donc)</td>
<td>3 fois : II , elle (2fois),</td>
<td>3/180 Concordance de temps (futur + conditionnel) (autant – en tant) Une victime voie (voit)</td>
<td>2 erreurs : Omission de la virgule.</td>
<td>Texte mal structuré en deux paragraphes</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud8</td>
<td>Non</td>
<td>Oui (ma)</td>
<td>02 connecteurs : Explication (par ce que) Point de vue (pour ma part)</td>
<td>04 fois : Nominale (victime-enfant), Pronominale (enfant - celui-ci, criminels – eux) Il – peine (mal employé)</td>
<td>3/102 Peine capital (capitale) (il) pour remplacer (peine) Négation (omission de ne)</td>
<td>2 erreurs : Omission de la virgule (au moins deux fois)</td>
<td>Texte divisé en 3 paragraphes</td>
</tr>
</tbody>
</table>
## Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

<table>
<thead>
<tr>
<th>Étud9</th>
<th>Oui</th>
<th>Oui (présence du pronom « je »)</th>
<th>3 connecteurs : Prise de position (je suis pour ...) Explication (parce que) Conclusion (c’est pourquoi)</th>
<th>2 anaphores : pronominale mal employée : (crime – elle). (peine – elle)</th>
<th>2/110 Une crime – un crime Quel sont les arguments- quels ...</th>
<th>4 erreurs : Majuscule au début de la phrase. Virgule à la place du point, ...</th>
<th>Deux paragraphes. Nécessité d’un troisième paragraphe.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Étud10</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>2 connecteurs : de conclusion (par conséquent) justification (par ce que)</td>
<td>Une fois. Anaphore pronominale (peine - elle).</td>
<td>4/100 Confusion entre auxiliaire être et avoir (a exercé sur les criminels - est exercé sur ...) Autant – en tant Par ce que – parce que Expression impropre Sévir la loi – servir la loi</td>
<td>4 erreurs : Absence de la virgule, du point final.</td>
<td>Écriture sous forme d’un bloc.</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud11</td>
<td>Oui</td>
<td>Oui (je, mon)</td>
<td>3 connecteurs : Énumératif (d’une part, d’autre part) Marqueur de prise de position (je suis pour)</td>
<td>2 fois : Pronominale (elle-peine) Nominale (crime, viol)</td>
<td>2/160 Pluriel (efficace-efficaces) Forme passive (a exercé par - a été exercé par)</td>
<td>2 erreurs : Omission de la virgule.</td>
<td>4 paragraphes bien structurés</td>
</tr>
<tr>
<td>Étud12</td>
<td>Non</td>
<td>Non</td>
<td>3 connecteurs : Énumératif (d’abord, ensuite, enfin)</td>
<td>Anaphore pronominale (elle-personne)</td>
<td>4/89 Auxiliaire et préposition (a et à) Omission de « qui a » c’est elle commis – qui a commis ...</td>
<td>4 erreurs : Omission 3 virgules. Point final.</td>
<td>Un seul paragraphe.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

| Étud14 | Non | Non | Pas de connecteur | Pas d’anaphore | 8/57 | Absence du « ne » de négation. Confusion entre préposition (elle est pour nature – de …) Confusion entre être et avoir Orthographe : mai-mais | 3 erreurs : Omission de virgules, absence de point final. | Écriture en un seul paragraphe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Étud16 | Oui | Oui (je, moi) | 3 connecteurs : Énumératif (d’abord, enfin) Opposition (par contre) Marqueur de point de vue : je suis | Pas d’anaphore. | 4/141 | En fin– enfin En –on A punit – puni On définie – définit | Toujours des phrases longues qui peuvent être divisées ou segmentées par des virgules et des points. | Texte divisé en 3 paragraphes |
| Étud17 | Oui | Oui (présence du pronom je) | 4 connecteurs : Temporel (depuis) Opposition (or) Explication (car) Marqueur de point de vue : Je suis pour… | Pas d’anaphore | 5/100 | Lien positive (positif) en peut (on) confusion entre l’imite et limite. Erreur de conjugaison Réussit – réussir … | 3 erreurs : Majuscule au milieu de la phrase Virgule à la place du point. Omission de la virgule. | Un seul paragraphe |
# Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

|-------|-----|---------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------|

**Tableau 5 : Analyse des textes de la post-expérimentation de l’ensemble des étudiants**
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.6. Analyse et comparaison entre les textes de la pré-expérimentation et la post-expérimentation

6.6.1. Point de vue pragmatique

Après avoir terminé l’expérimentation, nous avons constaté chez nos apprenants une véritable amélioration au niveau du respect de la consigne. Puisque seulement 4 étudiants n’ont pas répondu convenablement à la consigne de rédaction par rapport à 9 lors de la pré-expérimentation. (Voir tableaux 4 et 5).

Nos apprenants se sont manifestés par le recours répétitif aux pronoms personnels « je, moi, notre » et de l’adjectif possessif « mon, ma », étayant par des exemples parfois même anecdotiques. Néanmoins, 3 étudiants ont pris distance avec le sujet de rédaction en ne défendant aucune des deux thèses (pour ou contre la peine de mort).

Quant à la longueur du texte, 1a majorité des étudiants ont produit des textes plus longs que les premiers à part l’étudiant "Étud12" qui a écrit un texte contenant 105 mots par rapport à 89 dans le premier texte. Or, même si les textes de la post-expérimentation sont plus volumineux que ceux de la pré-expérimentation, certains apprenants tels que Étud4 (105 mots), Étud8 (102 mots) et Étud9 (109 mots) ont produit des textes inférieurs au nombre de mots demandés (160 à 190 mots).

Par ailleurs, les productions écrites de nos apprenants sont qualifiées aussi par l’usage d’un vocabulaire et un registre de langue adaptés à l’écrit universitaire à l’exception de quelques termes impropres.

6.6.2. Le point de vue sémantique

Les textes de nos apprenants ne renferment pas de contradiction de sens. Certes, le vocabulaire de certains d’entre eux contient parfois des termes impropre (Étud4, Étud10), cependant l’ensemble des phrases sont sémantiquement acceptables et reliées convenablement par des substituts grammaticaux, telles que les anaphores pronominales qui dominent les reprises présentes dans les textes. Nous constatons également que nos apprenants font plus de recours aux anaphores à l’exemple des étudiants (Étud8, Étud11, Étud12).
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

En ce qui concerne les connecteurs, leur nombre a augmenté considérablement dans les textes de la post-expérimentation chez la majorité des apprenants. Nous citons à titre d’exemple, l’étudiant « Étud1 » qui a utilisé 06 connecteurs au premier texte dont 03 mal employés, alors que son deuxième texte contient 08 connecteurs correctement employés. Quant à l’étudiant « Étud2 », il a passé, entre premier et deuxième texte, de l’usage de 03 connecteur à 06 connecteurs dont 03 énumératifs (tout d’abord, puis, de plus), 02 d’opposition (mais, or) et un marqueur de point de vue (à travers ma logique).

De plus, les connecteurs les plus dominants dans les productions écrites de nos apprenants sont de type argumentatif, à savoir les connecteurs de justification (parce que, c’est donc, puisque, car), d’opposition (mais, or, par contre). Ceci permettra d’éviter de produire un texte contenant à la fois différentes séquences (argumentative, descriptive, …).

6.6.3. Le point de vue morphosyntaxique

Dans cette partie d’analyse, la première remarque que nous avons faite concerne la diminution des taux d’erreurs chez la majorité des étudiants même si le volume de leurs textes a augmenté. Pour ce qui est des erreurs redondantes, nous considérons que certains apprenants font toujours la confusion entre l’usage de : l’auxiliaire « être » et « avoir », « ces » et « ses », « son » et « sont », préposition « à », « de », « pour », etc. Les erreurs concernent aussi l’absence du « ne » de négation dans les phrases négatives, confusion entre prépositions, la concordance des temps de la proposition principale et de la subordonnée.

Par ailleurs, nous estimons que notre dispositif a contribué énormément à réduire le taux d’erreurs morphosyntaxiques en profitant des aides logicielles (correcteur orthographique et grammatical, dictionnaire des synonymes, …) et les feedback des apprenants sur Facebook. Selon l’étudiant « Étud19 », la publication sur Facebook et les commentaires générés de ses camarades lui ont permis d’apprendre des stratégies d’écriture et d’éviter de répéter les erreurs de ses camarades. ¹

¹ - Déclaration informelle lors d’une séance de cours après l’expérimentation.
Chapitre 6 : Apports et limites du dispositif

6.6.4. Le point de vue aspects matériels

Le dernier point d’analyse nous a révélé que nos apprenants font moins d’erreurs de ponctuation dans les textes de la post-expérimentation. En effet, l’étudiant «Étud1 » a commis 7 erreurs lors du premier texte contre 2 erreurs lors du texte final. Pour ce qui est de l’étudiant «Étud3 », il a passé de 6 à zéro erreur lors du dernier texte. Cette remarque est valable pour tous les apprenants y compris ceux qui n’ont respecté aucun signe de ponctuation lors de leur première production écrite.

Par ailleurs, la segmentation en paragraphe s’est nettement améliorée chez la majorité de nos étudiants en produisant des textes répartis en trois ou quatre paragraphes bien structurés. Nous rappelons que certains de nos apprenants écrivaient des textes sous forme d’un seul bloc.

Conclusion

L’analyse des rédactions manuscrites de nos apprenants nous a montré qu’ils éprouvent des difficultés à plusieurs plans (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel). Le recours à notre dispositif notamment Microsoft Word 2007 les a aidés à effectuer de l’autocorrection et d’éliminer 70% d’erreurs orthographiques. Toutefois, elles demeurent importantes dès qu’il s’agit des règles de rapport entre phrases voire entre paragraphes où le Traitement de Texte a montré ses limites. Les insuffisances de ce logiciel concernent aussi l’aspect sémantique et matériel de la rédaction. Par exemple, il est incapable de vérifier la contradiction de certains passages ou la segmentation en paragraphe.

Pour ces raisons et le souci de socialisation de l’écrit, nous nous sommes recourus aux fonctionnalités de Facebook, particulièrement les rétroactions afin d’améliorer notre dispositif. Ceci dit, nous sommes passés d’un texte individuel, lu uniquement par l’enseignant, à un texte lu par l’ensemble des apprenants. Les résultats de la correction croisée sont satisfaisants surtout en ce qui concerne le respect de la consigne de rédaction, la recherche et l’organisation des idées, la diminution des termes impropres, le volume des textes produits, la cohésion entre phrases et paragraphes, le respect de la ponctuation, etc.
Conclusion générale
Conclusion générale

À l’ère du numérique et de l’expansion des outils technologiques de l’information et de la communication dans le milieu estudiantin que nul ne peut ignorer, nous nous sommes intéressés à travailler sur un projet prenant en considération l’usage de cette technologie dans des cours de langues étrangères, particulièrement la production écrite en FLE.

En effet, la didactique de l’écrit d’une langue étrangère nécessite la prise en charge de différents paramètres, à savoir les caractéristiques des textes écrits en L.E., les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite, leurs représentations de l’écriture ; ainsi que le recours à la psychologie cognitive précisément le processus rédactionnel, la notion de surcharge cognitive et la facilitation procédurale. Enfin, l’apprentissage de l’écrit efficace repose aussi la linguistique textuelle qui permet d’analyse le texte au-delà de la phrase et donc assurer sa cohérence et sa cohésion à travers des règles de continuité, de non contradiction, etc.

Pour introduire les TICE dans un processus didactique, il a été essentiel de définir les concepts de base sur lesquels repose notre étude. Nous avons donc défini la notion de multimédia, des aides logiciels à la rédaction, Internet et surtout sa grande évolution : le Web 2.0 qui a contribué à la socialisation de l’écriture à travers les Wikis, les Forums et les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, …).

Dans cette perspective, nous avons choisi d’exploiter un dispositif TICE constitué des fonctionnalités du logiciel Microsoft Word 2007 combinées à celles du réseau social Facebook. Notre recherche avait comme objectif d’analyser les apports et les limites de ce dispositif appliqué dans la matière de compréhension et expression écrite 2 sur un échantillon d’étudiants de 1ère année FLE de l’université de Djillali Liabes, pour une possible amélioration de la compétence scripturale.

Il s’agissait, en premier lieu, de consacrer des séances d’aides et de guidage d’apprenants pour s’auto-corriger tout en proposant plusieurs outils qu’ils avaient à leur disposition. Plus précisément, le bon usage du « Correcteur orthographique
et grammatical », « Dictionnaire des synonymes », « Traducteur » de Microsoft Word 2007 ainsi que d’autres paramètres à fixer. En second lieu, il était question de profiter des rétroactions des apprenants dans un groupe fermé de Facebook, dédié aux travaux de la classe, pour effectuer la correction croisée des productions écrites.

Au terme de cette recherche-action sur la didactique de l’écrit en FLE à travers les TICE, il convient de présenter le bilan des résultats obtenus :

- À la question relative à la place des TICE au sein de la faculté des Lettres, Langues et Arts, nous constatons la quasi-absence du recours aux nouvelles technologies. Ceci est expliqué partiellement par le manque de matériel. En effet, la présence d’une seule salle informatique est insuffisante et provoque souvent un chevauchement. Ce qui ne motive pas les enseignants à introduire les nouvelles technologies dans leurs séances de cours. De plus, l’insuffisance concerne également la partie software, à savoir les logiciels, les didacticiels et tutoriels. Il est à préciser que la faculté n’est pas couverte de connexion Internet.

- Pour se renseigner sur les représentations et les pratiques des TICE des enseignants et des étudiants, nous avons eu recours à des questionnaires. Nous sommes conscients que ce matériel d’investigation est insuffisant pour collecter des réponses pertinentes. Toutefois, il était presque impossible de réunir l’ensemble des enseignants pour faire un entretien car un nombre important d’enseignants trouvent toujours un prétexte pour ne pas s’impliquer dans de telle expérience : le nombre de questionnaires distribués sans avoir de réponse en est un exemple. Ceci, nous n’empêche pas de dire qu’à travers le questionnaire, nous avons constaté que nos enseignants possèdent une maîtrise de logiciels, notamment Microsoft Word mais en général, ils sont dans le besoin d’une formation relative à l’intégration des TICE dans des cours. Quant à nos étudiants, ils possèdent une maîtrise insuffisante des différents logiciels de bureautique et ne font pas recours aux nouvelles technologies dans leurs apprentissages. Par exemple, certains d’entre eux n’utilisent les ordinateurs que pour se connecter aux réseaux d’amis et partager ensemble des images, des vidéos, de la musique,... . Il était de notre objectif d’essayer de modifier cette représentation négative relative à l’usage de ces ressources.
Nous nous sommes intéressés aussi aux difficultés rencontrées par nos apprenants lors de leur écriture en FLE. Il convient de dire que la moitié de nos étudiants ignorent les étapes du processus rédactionnel et préfèrent s’aventurer dans la tâche d’écriture. Encore, ils écrivent rarement et pensent que la plus grande difficulté pour améliorer leur compétence rédactionnelle, en plus de la conjugaison et l’absence du vocabulaire, réside dans la motivation et la méthode d’enseignement. Ce qui nous a menés à consulter d’autres pistes didactiques intégrant la nouvelle technologie dans le but de rénover les méthodes d’enseignement et de participer au renforcement de la motivation des étudiants.

Par ailleurs, nous sommes arrivés à confirmer nos hypothèses de recherche, celles qui supposent que notre dispositif est favorable à l’amélioration des compétences rédactionnelles de nos apprenants dans le sens où :

- Les fonctionnalités du logiciel Microsoft Word 2007 ont été utiles à nos apprenants pour effectuer de l’autocorrection : Ils ont réussi à maîtriser l’orthographe de plusieurs mots et même l’élimination des erreurs d’ordre morphosyntaxique (conjugaison, accord entre le sujet et son verbe, le nom et son adjectif, ...). L’usage du Traducteur (français-arabe) a contribué aussi à la disparition de certaines nuances entre des mots tels que : voir-voire, entrain-en train, ....

- La publication des textes rédigés sur un groupe Facebook a offert à nos étudiants, la possibilité de commenter et corriger les travaux de leurs camarades, à n’importe quel moment et de n’importe quel endroit, à travers les feedback. En d’autres termes, la socialisation de l’écrit a permis à nos apprenants d’effectuer la correction croisée en participant au débat autour d’un texte, en profitant des connaissances des autres et surtout d’attribuer une valeur sociale à leurs rédactions.

En ce qui concerne l’absence des idées de rédaction, nous avons profité des possibilités offertes par Facebook pour permettre l’accès de nos apprenants à différentes sources traitant des sujets de production écrite. Ils peuvent ainsi assouvir leurs entrecroisements d’idées, se permettre des tâtonnements et même revenir en arrière. Ceci
constitue une des facilitations procédurales qui permet donc de diminuer la surcharge cognitive. Ainsi, nos apprenants concentreront davantage sur le plan global de leurs textes.

En plus, nous considérons comme compétence transversale acquise par nos apprenants, le fait d’accéder au groupe Facebook en dehors des heures de cours et de publier ou commenter un texte qui nous révèle que notre expérimentation a pu contribuer à l’augmentation du volume horaire consacré aux études, au développement de l’autonomie chez nos apprenants et à l’individualisation du rythme d’apprentissage sans perdre en cohérence.

À l’encontre de ce qui vient d’être dit, notre dispositif présente aussi des limites puisqu’il s’appuie principalement sur la motivation des apprenants et leur volonté de travailler, de formuler des feedback pertinents, d’éviter le comportement zappeur sur le Web, c’est-à-dire être tout simplement un membre actif dans l’expérimentation.

Les limites concernent également le choix méthodologique. Ainsi, dans des recherches futures, nous pouvons travailler uniquement sur des textes de quelques étudiants, de cibler des points de langue précis et ne pas essayer de travailler toutes les erreurs faites par nos apprenants, car il s’est avéré que cette tâche semble confuse et présente plus de difficultés pour le classement et le suivi des erreurs afin de garantir plus d’efficacité.

Toujours est-il que le constat est positif et le travail de groupe nous a permis d’améliorer la qualité de rédaction d’un nombre important de nos apprenants, notamment le respect de la consigne de rédaction, la longueur du texte, la segmentation entre paragraphe, la cohérence et la cohésion de leurs productions écrites.

Au final, cette recherche nous a aidé à exploiter un terrain neuf qui engendre de nombreuses entraves. Nous espérons que ce travail constitue une contribution à l’usage des TICE dans la formation universitaire et aident d’autres chercheurs qui s’intéressent à l’étude des méthodes hybrides intégrant didactique de l’écrit et plateforme informatique notamment le réseau social Facebook qui constitue, actuellement, un domaine en pleine expansion.
Bibliographie
Bibliographie


Simard, J. (2007). *Études de quelques cas de rupture présents dans des écrits d’étudiants en français langue seconde de niveau avancé*. (Mémoire de Maîtrise, Université Laval, Canada).


Index des figures

Figure 1 : Le Modèle linéaire de Rohmen (1965) ......................................................... 31
Figure 2 : Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) ............................................. 33
Figure 3 : Le modèle de l’interaction sociale (1989) ...................................................... 37
Figure 4 : Le modèle en spirale .................................................................................. 39
Figure 5 : Représentation de la progression à thème linéaire. ........................................ 53
Figure 6 : Représentation de la progression à thème constant ........................................ 54
Figure 7 : Représentation de la progression à thèmes dérivés ........................................ 54
Figure 8 : Exemple d’écran de Gammes d’écriture ......................................................... 74
Figure 9 : Exemple d’une Recherche avancée sur Google ............................................ 76
Figure 10 : Résultat d’une requête utilisant la Recherche avancée sur Google ............ 77
Figure 11 : La barre d’outils en forme de ruban sous Word 2007 .................................... 93
Figure 12 : Le suivi des modifications sur Word 2007 .................................................... 94
Figure 13 : Fenêtre d’ouverture de Microsoft Word 2007 ............................................. 95
Figure 14 : Modification des paramètres « grammaire et style » ................................. 97
Figure 15 : Exemple de correction de grammaire ......................................................... 98
Figure 16 : Dictionnaire des synonymes du mot "production" ...................................... 99
Figure 17 : Traduction du français à l’arabe du mot "savoir" ........................................ 100
Figure 18 : Boutons de réaction Facebook ................................................................ 102
Figure 19 : Création d’un compte Facebook ............................................................... 104
Figure 20 : Exemple de fil d’actualité Facebook ............................................................ 106
Figure 21 : Exemple de fil de discussion sur un groupe Facebook ................................. 108
Figure 22 : La salle informatique de la faculté ............................................................... 144
Figure 23 : Le sexe des apprenants de l’expérimentation .............................................. 146
Figure 24 : L’accès à Internet ..................................................................................... 148
Figure 25 : Les activités des étudiants sur la Toile ....................................................... 149
Figure 26 : Compétences informatiques des étudiants .............................. 150
Figure 27 : Maîtrise des fonctionnalités du Word 2007 ............................. 151
Figure 28 : Activités des étudiants sur Facebook ..................................... 153
Figure 29 : Usage pédagogique de Facebook ........................................ 154
Figure 30 : Le type d’écrit pratiqué par les enquêtés ................................. 155
Figure 31 : Les difficultés de maîtrise des quatre compétences ................ 157
Figure 32 : La nature des difficultés rencontrées lors de la rédaction .......... 158
Figure 33 : Les causes de la compétence rédactionnelle médiocre des étudiants... 159
Figure 34 : Les activités des enseignants sur la Toile ................................ 161
Figure 35 : Compétences informatiques des enseignants .......................... 162
Figure 36 : Les activités pratiquées lors des cours de production écrite .... 165
Figure 37 : Exemple d’une rédaction de l’étudiante "Étud10" ....................... 177
Figure 38 : Texte rédigé sur Word par l’étudiant « Étud1 » lors de la pré- expérimentation ...................................................................................... 180
Figure 39 : Texte rédigé sur Word par l’étudiante « Étud2 » lors de la pré- expérimentation .............................................................................. 184
Figure 40 : Description du groupe « TICE et compétence scripturale » .... 194
Figure 41 : Exemple de texte publié sur Facebook .................................... 195
Figure 42 : Exemple de partage de lien et d’activité sur le groupe « TICE et compétence scripturale » ......................................................... 196
Figure 43 : Exemple de commentaire produit par l’enseignant ................. 198
Figure 44 : Exemple d’une intervention interactive ................................... 198
Figure 45 : Quelques commentaires de nature socio-affective ................ 199
Figure 46 : Intervention interactive entre deux étudiants à propos d’un texte ... 200
Figure 47 : Quelques rétroactions différentes des étudiants à propos des rédactions de leurs camarades ................................................................. 201
Figure 48 : Exemple de rétroactions appartenant à deux classes ................. 201
Index des tableaux

Tableau 1: Programme du 1er semestre de la 1ère année licence langue française. .. 117
Tableau 2: Programme du 2ème semestre de la 1ère année licence langue française. 118
Tableau 3: Critères d’évaluation de la grille d’analyse du groupe EVA. .................. 139
Tableau 4 : Analyse des textes de l’ensemble des étudiants de l’expérimentation. 190
Tableau 5 : ........................................................................................................ 207
# Tableau des acronymes

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acronyme</th>
<th>Explication</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>LLA</td>
<td>Lettres, Langues et Arts</td>
</tr>
<tr>
<td>EAO</td>
<td>Enseignement Assisté par Ordinateur</td>
</tr>
<tr>
<td>ALAO</td>
<td>Apprentissage des langues assisté par ordinateur</td>
</tr>
<tr>
<td>NTIC</td>
<td>Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication</td>
</tr>
<tr>
<td>TIC</td>
<td>Technologies de l'Information et de la Communication</td>
</tr>
<tr>
<td>TICE</td>
<td>Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement</td>
</tr>
<tr>
<td>WWW</td>
<td>World Wide Web</td>
</tr>
<tr>
<td>FLE</td>
<td>Français Langue Étrangère</td>
</tr>
<tr>
<td>L. M.</td>
<td>Langue maternelle</td>
</tr>
<tr>
<td>L. E.</td>
<td>Langue étrangère</td>
</tr>
<tr>
<td>L1</td>
<td>Langue première</td>
</tr>
<tr>
<td>L2</td>
<td>Langue seconde</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Annexes
Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 3 : Exemple d’activité des étudiants

Annexe 4 : Quelques productions écrites des étudiants au début de l’expérimentation

Annexe 5 : Quelques productions des étudiants après l’expérimentation
Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants

En vue de la réalisation d’un travail de recherche doctorale, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire et d’y apporter toute remarque pertinente. Votre contribution nous sera d’une aide considérable.

Âge :
Sexe :
1. Pourquoi vous avez choisi le français pour des études supérieures ?

………………………………………………………………………………………………………………………………………………

2. Possédez-vous un ordinateur ?
   ☐ Oui ☐ Non

3. Vous vous connectez à Internet depuis :
   ☐ La maison
   ☐ Le cybercafé
   ☐ Autres :…………………………………………………………………………………………………………………………

4. Combien de temps passez-vous quotidiennement sur Internet ?
   ☐ Moins d’une heure
   ☐ 2 heures
   ☐ 4 heures
   ☐ Plus de 4 heures

5. Que faites-vous sur le réseau Internet ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Consulter des e-mails</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Chatter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Participer à un forum, un blog</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Utiliser les réseaux sociaux</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Faire des recherches (site web, moteur de recherche)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autres</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. Évaluez votre niveau de savoir en informatique.
Microsoft Word
Microsoft Excel
Microsoft PowerPoint
Installer /désinstaller un logiciel
Télécharger un fichier (document, audio, …)
Uploader (téléverser) un fichier sur le net
Chercher et choisir l’information pertinente sur la Toile

7. Connaissez-vous l’utilisation de ces fonctionnalités de Microsoft Word 2007 ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Functionality</th>
<th>Oui</th>
<th>Non</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Correcteur orthographique et grammatical</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dictionnaire des synonymes</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Traducteur</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Notes de bas de page</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Table des matières</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Règles de style (grammaire et style)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Insérer un graphique</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

8. Vous arrive-t-il d’utiliser des logiciels ou des sites Internet lors de votre apprentissage ? Justifiez votre réponse ?

9. Durant votre formation (pré-universitaire et universitaire), avez-vous eu des cours intégrant les TICE (Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation) ?
   □ Oui □ Non

10. Si oui, l’usage des TICE vous a permis de :

…………………………………………………………………………………………………………………………………………………………
11. Avez-vous un compte Facebook ?

☐ Oui ☐ Non

Si, oui. Que faites-vous sur Facebook ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité</th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>S’amuser</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Envoyer des messages</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Garder contact avec les amis</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Visualiser et partager des fichiers (document, vidéo, …)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Adhérer à des groupes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autres</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

12. Combien de temps, passez-vous quotidiennement sur Facebook ?

☐ Moins d’une heure
☐ 2 heures
☐ Plus : …….. ?

13. Vous postez sur Facebook, environ, combien de fois par semaine ?

☐ Jamais
☐ Une ou deux fois par semaine
☐ Quotidiennement (à savoir, plus d’une fois par jour)

14. Environ combien de fois vérifiez-vous Facebook pour voir ce que les autres ont posté ?

☐ Jamais, sauf quand je poste mes propres messages
☐ Une ou deux fois par semaine
☐ Environ 3 fois par semaine
☐ Plusieurs fois par semaine (à savoir, plus d’une fois par jour)
15. Avez-vous déjà utilisé Facebook pour ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activité</th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Envoyer un courriel à un enseignant</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vérifier des informations et des activités de mes enseignants</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vérifier des informations et des activités de vos amis</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Participer à des groupes dédiés aux travaux de la classe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Participer à des groupes du domaine de FLE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autres</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

16. Êtes-vous «ami» sur Facebook avec des étudiants de votre classe ?

☐ Oui  ☐ Non

17. Si oui, combien : ………?
2ème partie

1. En langue française vous préférez ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Écrire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Parler</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. En tant qu’étudiant confronté souvent à la tâche d’écriture, vous écrivez ?

☐ Quotidiennement
☐ 2 à 3 fois par semaine
☐ 1 fois par semaine
☐ Rarement

3. Quel genre d’écrit pratiquez-vous ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fiches de lectures</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Récit (nouvelle, roman, essai)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Poésies</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Production libre</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bande dessinée</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Exposé, dissertation</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4. Avant d’écrire, vous vous documentez ?

☐ Oui  ☐ Non

Justifiez votre réponse ?

........................................................................................................................................
........................................................................................................................................
........................................................................................................................................

5. Pour votre production écrite, élaborez-vous un plan ? Justifiez votre réponse ?

........................................................................................................................................
........................................................................................................................................
........................................................................................................................................
6. Utilisez-vous le brouillon dans votre rédaction ? Justifiez votre réponse ?
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................

7. Pendant la tâche d’écriture, vous faites recours aux encyclopédies, dictionnaires et livres spécialisés ?
☐ Oui ☐ Non

8. Relisez-vous votre écrit ? Justifiez votre réponse ?
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................

9. Dans l’élaboration d’un travail proposé par votre enseignant, vous préférez :
☐ Travailler individuellement
☐ Travailler en binôme
☐ Travailler en petit groupe
Pourquoi ?
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................

10. Quand vous terminez votre écrit, vous le partagez avec autrui (amis, professeurs, etc.) ? Justifier votre réponse ?
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................
........................................................................................................................................................................

11. Vous pensez trouver davantage de difficultés au niveau de :

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>La compréhension orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’expression orale</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La compréhension écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’expression écrite</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
12. Vous pensez avoir plus de difficultés à l'écrit au niveau de :

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>L’orthographe</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La conjugaison</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Le manque de vocabulaire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La construction correcte des phrases</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’absence des idées</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L’enchaînement entre les phrases et les paragraphes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

13. D’après vous, la compétence scripturale médiocre chez les étudiants du FLE est due :

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Au manque de motivation des étudiants</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Au contenu du cours</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>À la méthode d’enseignement</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>À la langue elle-même</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autres</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

14. Trouvez-vous la méthode d’enseignement de l’écrit efficace ? Sinon, que proposez-vous comme suppléant ?

……………………………………………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………………………………………

15. Quelle est la nature des remarques portées à l’égard de vos écrits par vos enseignants ?

……………………………………………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………………………………………
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants

En vue de la réalisation d’un travail de recherche doctorale, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire et d’y apporter toute remarque pertinente. Votre contribution nous sera d’une aide considérable.

☐ Homme ☐ Femme

Âge :

Expérience (ancienneté) :

☐ - 5ans
☐ - 10ans
☐ - 20ans
☐ + 20ans.

1. Possédez-vous un ordinateur ?
☐ Oui ☐ Non

2. Êtes-vous souvent connecté à Internet ?
☐ Oui ☐ Non

3. Combien de temps passez-vous quotidiennement sur Internet ?
☐ Moins d’une heure
☐ 2 heures
☐ Plus de 3 heures

4. Que faites-vous en utilisant Internet ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Je consulte mes e-mails</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Je chatte</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Je participe à un forum, à un blog</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>J’utilise les réseaux sociaux</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vous faites des recherches (site web, moteur de recherche)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autres : Précisez :</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

5. Évaluer votre niveau de savoir informatique relatif à la liste suivante :
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Expert</th>
<th>Fort</th>
<th>Moyen</th>
<th>Faible</th>
<th>Très faible</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Microsoft Word</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Microsoft PowerPoint</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Microsoft Excel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Installer /désinstaller un logiciel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Télécharger un fichier (document, audio, vidéo)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Chercher, trouver et choisir l’information pertinente sur différents sites web</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Créer un blog voué à l’enseignement de certains points de langue</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. Connaissiez-vous l’utilisation de ces outils quand vous utilisez une page Word ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Oui</th>
<th>Non</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mise en page (marges, taille de la police, espacement entre les lignes . . . . )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Notes de bas de page</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Correcteur de grammaire et d’orthographe</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dictionnaire des synonymes</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Traduction</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Paramétrer « Règle de style »</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Insérer un graphique</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
7. Avez-vous un compte Facebook ?

☐ Oui  ☐ Non

Si, non. Pourquoi ?

……………………………………………………………………………………………………………………………..

8. L’utilisez-vous pour communiquer ou faire des activités avec vos étudiants ?

Si, non. Pourquoi ?

☐ Oui  ☐ Non

……………………………………………………………………………………………………………………………..

9. Vous arrive-t-il d’utiliser des logiciels, des sites Internet ou des outils TICE pour vous documenter ou préparer vos cours ?

☐ Oui  ☐ Non

Si oui. Lesquels ?

……………………………………………………………………………………………………………………………..

10. Avez-vous suivi une formation quant à l’usage des TICE (Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation) en classe ?

☐ Oui  ☐ Non

11. Sinon, sentez-vous le besoin d’une formation en TICE ?

☐ Oui  ☐ Non

12. Vous arrive-t-il d’utiliser les TICE dans vos cours ?

☐ Souvent  ☐ Parfois  ☐ Rarement  ☐ Jamais

13. Quels types de TICE avez-vous eu l’occasion d’utiliser ?

……………………………………………………………………………………………………………………………..

14. Quel était leurs impacts ?

………………………………………………………………………………………………………………………………………...
15. Quel genre d’activité pratiquez-vous dans vos cours de production écrite ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Souvent</th>
<th>Parfois</th>
<th>Rarement</th>
<th>Jamais</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>L’enseignement des concepts de base</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Réalisation des exercices de grammaire, vocabulaire, etc.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Faire des travaux sur des textes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Demander aux étudiants de faire de la rédaction et la corriger</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

16. Lors de l’évaluation de vos étudiants, vous donnez plus d’importance au fond ou à la forme de l’écrit ? Pourquoi ?

…………………………………………………………………………………………………………………………

17. Quelles sont les erreurs les plus fréquentes dans les écrits de vos étudiants ?

…………………………………………………………………………………………………………………………

18. Selon vous, à quoi est due la baisse du niveau notamment dans la production des écrits de vos étudiants ?

…………………………………………………………………………………………………………………………

19. Pensez-vous que le contenu actuel du cours de l’écrit permet l’amélioration de la compétence scripturale des étudiants ? Sinon, que proposez-vous comme suppléant ?

…………………………………………………………………………………………………………………………


☐ Oui ☐ Non
Annexe 3 : Exemples de rédactions manuscrites des apprenants

- Texte de l’étudiant « Étud4 »

```plaintext
je suis un homme qui respecte les autres.
joue dans une société anarchique,
un grand de ces que pour survivre,
une bande d’amis : notre niveau de
tou te j’aimerai : je suis capable avec
les étrangers : j’accepte l’idée des
autre je deteste l’échec mais j’aime
comprend comme un visage d’appréciation.
```
Je m'appelle.
J'ai 12 ans. Je suis une étudiante de 1ère année dans le département de langues, spécialement la langue française. Je déteste dans ma vie des personnes qui parlent bas et les esquivent. Et j'ai une haine profonde au chat.

J'aime mon père beaucoup. J'aime les repas. Je suis une fille. J'aime beaucoup beaucoup les chiens. Et mon rêve, c'est d'être femme, les bébés et à l'étranger. Et pour travailler et que de mon "

244
Je m'appelle Étud10. J'ai 16 ans. Je suis une étudiante de la 1ère année de spécialité langues françaises. J'aime bien une part d'améliorer mes résultats pour réaliser mes rêves. C'est pour ça que, même si elle est sévère, elle ne m'empêche pas de continuer mes études. Autre part, je suis d'ailleurs beaucoup la franchise car elle aide à confirmer un bon comportement et à distinguer le raisonnement entre les étudiants. Et je vous souhaite que le ciel soit avec nous.
Texte de l'étudiante « Étud18 »


Tous ce qui dans et qui me touche.

Je ne l'accepte pas.
Annexe 4 : Quelques productions écrites des étudiants au début de l’expérimentation

- Texte de l’étudiant « Étud1 »

Dans ce sujet que je trouve très pertinent, il s’agit de la relation entre les enseignants et leurs étudiants. S’agissant de ce sujet plusieurs types de relations seront abordées. D’abord le respect mutuel est la première des choses qui doit être requis. En effet il y a la relation que on peut qualifier de confidentielle. Cette dernière met en valeur l’explication de la leçon par l’enseignant sa compréhension par l’étudiant. La deuxième relation on peut parler ici de la vie privée. Tout individu sans distinction a des droits. Ce qui va nous conduire à aborder le droit privé d’un personne. Donc ici on peut parler de la question de l’amour. Ce dernier sera expliqué en deux étapes, la première ce l’amour que on peut avoir quelque un que on aime etant que frère c est qui peut amener la meilleure relation entre enseignant et étudiant. La deuxième c est celle de l’amour qui peut conduire à un mariage entre l enseignant et sont étudiante par exemple. En fin la relation la plus connue entre un enseignant et son étudiant est celle du savoir que l étudiant acquiert de son enseignant.

- Texte de l’étudiante « Étud2 »

Le maître enseigne, l’élève apprend, autant l’enseignement du maître est bien assimiler par l’élève autant le maître cherche que l’élève le dépasse, le vertu est dans ce respect du rapport... Il a été de tout temps qu’une fois l’élève n’apprend plus, il aura à son tour d’enseigner ce qu’il a apprit, il est question d’espérer avoir un bon maître,... Une citation dit « Trois choses font un bon maître : savoir, pouvoir et vouloir... » L’élève devra passer par ses épreuves, il pensera à gravir ce montagne mais au sommet il appréciera à sa juste valeur l’enseignement du maître,... cependant, à mon point de vue la relations adéquate qui peut nourrir ce lien c’est beaucoup plus la disposition du maître de créer à l’élève une dynamique de liberté de pensée, de l’aider à avoir une autonomie par rapport à ce qu’il enseigne, et ainsi de développer en lui l’esprit critique, de faire de son intelligence un pouvoir d’emouvement de sa personnalité ... Ces orientations feront en sorte que l’élève non seulement respecte son maître mais une affection partager nourrira ce lien.”
Texte de l'étudiante « Étud3 »

La relation entre l'enseignant et l'étudiant est une relation entre deux personnes avec tous ce que cela implique en termes de joies et de difficultés et d'amitié. La relation est "interactionnelle" construit à deux et chacun sa part de responsabilité et ses caractéristiques.

À mon avis j'ai vu beaucoup de relation entre l'enseignant et l'étudiant, et j'ai trouvé que la première chose de cette liée c'est le respect entre les deux parce que ce dernier c'est la base du n'importe relation et un peu d'amitié ex : « en terminal j'ai une enseignante, elle est très charmante et gentille moi j'étais aimée la langue française a cause de cette enseignante »

Et après ça l'apprentissage le maître doit être donné ses informations et l'étudiant lui comprendre et écouter tous ce que lui dire le maître.

Texte de l'étudiant « Étud4 »

Il est une relation amicale entre les deux construits de base sur la coopération et parce que les deux sont des noyaux principaux de la vie scolaire Tout ce qui provient d'eux a un impact majeur sur le déroulement des cours et les résultats scolaires obtenus. Donc tout trouble intervenant entre les deux éléments cités n'est pas sans mauvaises conséquences, et il a utile de maintenir une collaboration solide émaillée de respect et d'échanges intellectuels objectifs.
Dans toute la vie l'individu et toujours entrain de faire des relations et des connaissances avec n'importe personne, parmi ces relation en doit citer la relation de l'enseignant avec son élève. Donc, il y a des conditions essentielles sont la base de cette relation.

Premièrement, elle est constitue a base du respect entre les deux pour l'échange des idées et des information d'un façon correct.

Deuxième, l'amitié pour dépasser les barrières de timidité pour la facilité de l'apprentissage entre eux, aussi chacun doit connaître ça place sans faire passer l'illégit"m.

Cette relation elle est bien former et doit réussir a cause du respect donnent par les bien fait de cette relation que elle va pousser l'étudiant a connaître son chemin et son but dans la vie aussi elle est moyen très important au développement intellectuel. Donc,

A mon avis et d'après ma propre expérience avec mon prof qui est toujours accoté de moi surtout a la période ou ma mere est malade, il avenu chez nous pour me expliquer les leçon et a jour a mes côté a cause de sa je trouve que elle est une relation précieuse, quand on est obligé de le garder.
Annexe 5 : Quelques productions écrites des étudiants à la fin de l’expérimentation

- Texte de l’étudiant « Étud1 »

Dans notre vie, chacun d’entre nous se comporte différemment. Même, il sera le premier et le dernier responsable de ses actes. Mais parfois, il y en a des personnes dont la violence, les mœurs sont sans limites. Par conséquent, ceux-ci vont créer de nombreux dangers qui menacent la société d’alors.

Pour cela, les pouvoirs publics seront la référence qui applique des lois contre ces malfaiteurs qui causent ces fléaux sociaux. Tel que la peine de mort chez les personnes qui tuent les autres correspond à punir quelqu’un en lui donnant la mort évidemment en l’exécutant.

Dans quelles mesures peut-on parler des avantages et des inconvénients de la peine de mort ?

D’une part, elle élimine tous les types de crime que ce soit contre les enfants ou les adolescents. Car si un innocent est assassiné c’est comme si on tua toute la société d’une manière générale et sa famille de l’autre. D’autre part, nous sommes des musulmans qui protègent leur pratiques religieuses tel que la piété, la religiosité.

Pour conclure, l’application de la peine de la mort reste un sujet polémique et la subjectivité de tout le monde. Seuls les magistrats sage peuvent donc, dire quand va-t-on l’appliquer ?
• Texte de l'étudiante « Étud2 »

La peine de mort est une peine prévue par la loi consistant à retirer la vie à une personne ayant été reconnue coupable d’une faute qualifiée de « crime capital ». Est-ce un châtiment légal ? Où c’est un crime contre l’humanité ?

Tout d’abord, un voleur continuera de voler, un violeur aura d’énormes risques de récidiver. Puis, exécuter un meurtrier est beaucoup plus sûr que de le laisser derrière les barreaux, avec l’espoir de s’en tirer. De plus, les familles des victimes se sentiront beaucoup plus rassuré de savoir que l’assassin réside six pieds sous terre.

Mais, il n’y a pas de peine de mort « humaine » quelle que soit la méthode employée. La peine de mort prive une personne d’expirer un forfait, de s’amender.

En pensant à travers ma logique : et en prenant en considération des raisons que je les ai compris en voyant certain cas de crimes : la peine de mort est une loi qui doit être imposée dans chaque pays. Le tueur, le violeur doit être exécuté.

Or, il faut voir ses raisons, sa vie et là on peut juger s’il mérite une deuxième chance ou non.
Depuis toujours, la peine de mort est utilisée pour faire respecter la loi et condamner les malfaiteurs. Cet outil est une décision de justice, qui consiste à ôter la vie à une personne condamné, généralement pour un crime considéré comme odieux.

Personnellement, je vois qu’il faut abolir la peine de mort pour certains raisons :

D’abord, elle a le but de prendre la vie d’une personne. C’est donc la priver irréversiblement du pardon ou simplement de se repentir.

Ensuite, elle ne réduit pas le taux de criminalité. Prenons les exemples où elle est appliquée. Aux États-Unis, on constate que dans les États qui l’utilisent le taux de criminalité ne diminue pas. Puis, des innocents sont condamnés à mort à tort.

En conclusion, la peine de mort peut donc être étudiée comme le miroir d’une société et d’une époque. Elle reflète la façon dont une société conçoit la justice et la place qu’elle préserve au criminel et aux droits de l’Homme.
La peine de mort a été utilisée par les anciens grecs. D'abord elle peut relève de la vengeance pas de la justice, elle empêche des droits des innocents à la vie. Ensuite, il est contradictoire de punir un crime par un crime. À contradiction on doit pratiquer la peine de mort pour éliminer le terrorisme. En plus la loi divine nous impose de pratiquer la loi pour la rendre efficace pour que les gens être prétention naï

À mon avis, la peine de mort c'est pratique assez vulgaire parce que il est possible de tenir les délinquants les plus dangereux à l'écart de la société.
La peine de mort est un châtiment qui a voyagé à travers les siècles, au moins depuis l'antiquité et qui était inventé par l'humanité. C'est une peine prévue par la loi qui consiste à retirer la vie à une personne ayant été reconnue coupable d'une faute qualifiée de « crime capital ». Est-ce un châtiment légal ?

Pour certains, la peine de mort c'est tuer une personne qui avait tué une autre pour montrer aux gens que tuer c'est mal. Pour eux, c'est favoriser la vengeance au détriment de la raison alors que la vie est sacrée et personne ne pourra la prendre même l'État.

La peine de mort ne réduit jamais les taux de criminalité, par contre elle rend le monde plus barbare, et cela ne dissuade jamais les meurtriers en prenant l'exemple de plusieurs pays qui ne l'ont pas aboli encore et les taux de crimes chez eux sont toujours en augmentation.

Personnellement, la peine de mort est essentielle dans un pays comme le nôtre, où la vraie justice n'existe pas. Je suivais le principe : « ne fera pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse ». 