

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem-
Faculté des Langues étrangères
Ecole doctorale de français
Pôle Ouest
Antenne de Mostaganem



Thème :

**Situations d'écrit en FLE et utilisation d'outils
informatiques (le cas des lycéens algériens de 1AS)**

Thèse de doctorat

Option : didactique

Présentée par : BELDJERD Khadidja Naima

Sous la direction de :

M. MILIANI Hadj : Professeur à l'Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem

Membres du Jury

Année universitaire

2018/2019

Dédicace

A mes parents et à mes adorables
Yassine, Narimène et Rayane

Remerciements

Je remercie tout d'abord ALLAH qui m'a aidé et m'a donné patience et courage durant ces longues années de recherche.

La première personne que je tiens à remercier est mon directeur de thèse le professeur Mr. MILIANI HADJ pour les orientations, la confiance et la patience qui ont constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené à bon port.

Je remercie également la professeure Madame AHR Sylviane pour ses orientations et pour les discussions qui m'ont permis d'avancer dans ma recherche.

Je tiens à remercier les membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'examiner cette thèse. J'exprime aussi mes sincères reconnaissances à toutes les personnes qui ont contribué, directement ou indirectement, au bon déroulement de cette thèse au travers leurs participations, leurs soutiens et leurs encouragements. Merci à Madame Zerouki, Monsieur Tiouidiouine, Monsieur Messaoud Nacer, Monsieur Besseghir et à tous les élèves de 1 AS pour leur participation aux expériences ou leur relecture du travail.

Je ne pourrai jamais oublier le soutien et l'aide des personnes chères de ma merveilleuse famille.

J'aimerais conclure en remerciant particulièrement ma mère pour m'avoir toujours encouragée à poursuivre mes études.

Résumé

Il est incontestable de reconnaître que les TIC s'imposent dans l'univers de l'éducation, par conséquent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent se modifier à l'image de ce que vivent les apprenants en dehors de l'enceinte de l'école.

Dans cette recherche nous avons pensé à vérifier la mise en œuvre d'une démarche qui étudie d'un côté l'activité de production écrite pour montrer les besoins d'une pédagogie de l'écriture centrée sur l'apprenant, d'un autre côté l'apport de l'usage de nouveaux outils dans des séances de production et de remédiation de l'écrit procurant aide et motivation à l'apprenant puis maintenant la présence de l'enseignant.

Dans cette optique, nous avons abordé la possibilité de réinvestir des compétences acquises en cours d'informatique pour traiter des questions relatives aux apports de deux logiciels, WORD et le Robert correcteur dans des activités de production et d'évaluation des expressions écrites chez des lycéens algériens de 1AS. Après quelques éléments théoriques mettant en relation la problématique de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit et la question du traitement informatique des productions écrites, nous avons exposé les résultats des expériences menées afin de mettre en relief quelques conclusions qui approuvent la nécessité d'une coordination entre la formation universitaire et les pratiques des enseignants de manière à développer les gestes professionnels pour bien exploiter les apports des TICE dans l'apprentissage et l'évaluation des productions d'apprenants.

***Mots-clés :** enseignement – apprentissage - production écrite - traitement de texte-correcticiel.*

Abstract

It is indisputable to recognize that ICTS are needed in the universe of education, therefore the practices of teaching and learning must change to the image that live the learners outside of the enclosure of the school.

In this research we thought to verify the implementation of an approach which is studying on one side the production activity written to show the needs of a pedagogy of the writing centered on the learner, on the other hand the contribution of the use of new tools in the sessions of production and remediation of the writing providing help and motivation to the learner and then maintaining the presence of the teacher.

In this context, we discussed the possibility of reinvesting of skills acquired in the course of it to deal with questions relating to contributions of two software, word and the Robert corrector in production activities and evaluation of written expressions among secondary school pupils Algerians to 1AS. After a few theoretical elements putting in relation the problematic of the teaching/ learning of the writing and the question of computer processing of written productions, we outlined the results of the experiments carried out in order to highlight a few conclusions which approve the necessity of a coordination between university training and practices of teachers in order to develop the Gestures professionals to fully exploit the inputs of the CTBT in the learning and the evaluation of the productions of learners.

Key words: education - learning - written production - text processing- correcticiel.

ملخص

لا شك في أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللازمة أصبحت ضرورة حتمية في فضاء التعليم. وبالتالي فإن تقنيات التعليم والتعلم لا بد أن تتغير وتعدل حسب التطور الحاصل الذي يعيشه المتعلمين خارج الإطار المدرسي. في هذا البحث ارتأينا التحقق من تنفيذ المنهجية التي تدرس التعبير الكتابي من ناحية لتبيين احتياجات تدريس الكتابة التي تركز على المتعلم، ومن ناحية أخرى تبيان مساهمة استخدام الأدوات الجديدة في دروس الإنشاء الكتابي ومساعدة المتعلم على تصحيح تعبيره .

وفي هذا السياق تناولنا إمكانية استثمار الخبرة المكتسبة في مجال تكنولوجيا المعلومات المتحصل عليها في دروس الإعلام الآلي وذلك لمعالجة القضايا المتعلقة باستغلال فوائد البرنامجين « Le Robert correcteur », « WORD » في أنشطة التعبير الكتابي وتقويمه عند تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي . بعد العرض النظري الذي يبين العلاقة بين تعليم وتعلم الكتابة ومسألة المعالجة الآلية للنصوص بينا نتائج التجارب التي أجريناها من أجل إبراز بعض الاستنتاجات التي توافقت على ضرورة التنسيق بين التدريب الجامعي وممارسات المعلمين وهذا من أجل تطوير الآليات المهنية للاستفادة من تقنيات الإعلام والاتصال من أجل تعليم وتعلم وتقويم التعبير الكتابي

الكلمات الرئيسية: التعليم - التعلم - إنتاج كتابي - معالجة النصوص - مصحح الأخطاء.

Sommaire

<i>Introduction générale</i>	9
<hr/> <hr/>	
<i>Première partie : Enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE et intégration des TICE</i>	19
<hr/> <hr/>	
1 <i>Chapitre I Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en didactique des langues</i>	21
<hr/> <hr/>	
2 <i>Chapitre II : Enseignement/apprentissage avec les TICE</i>	47
<hr/> <hr/>	
3 <i>Chapitre III : Enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE</i>	61
<hr/> <hr/>	
<i>Deuxième partie : Informatique et apprentissage du FLE en IAS</i>	89
<hr/> <hr/>	
4 <i>Chapitre IV production écrite et outil informatique</i>	91
<hr/> <hr/>	
5 <i>Chapitre V : l'apport du cours d'informatique pour le cours de français en 1 AS</i>	98
<hr/> <hr/>	
<i>Troisième partie : Utilisation d'outils informatiques dans des séances d'expression écrite en FLE</i>	180
<hr/> <hr/>	
6 <i>Chapitre VI : L'usage du logiciel WORD en séances de production écrite</i>	181
<hr/> <hr/>	
7 <i>Chapitre VII : TICE et développement des gestes professionnels dans l'enseignement de la production écrite</i>	229
<hr/> <hr/>	
<i>Bibliographie</i>	285
<hr/> <hr/>	
<i>Annexes</i>	299

Liste des schémas

Schéma N°01 : Le triangle pédagogique

Schéma N°02 : Les opérations d'auto apprentissage selon M .J. Barbot.

Schéma N°03 : Rapport finalités / objectifs

Schéma N°04 : Adaptation du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique présenté par J .REZEAU

Schéma N° 05 : le triangle pédagogique

Schéma N°06 : la situation lors de l'introduction de l'outil informatique pédagogique

Schéma N°07 : Schéma du triangle pédagogique avec l'ordinateur comme médiateur

Schéma N° 08 : les éléments de la communication

Schéma N°09 : Modèle des processus rédactionnels de Hayes & Flower(1980)

Schéma N°10 : Modèle du processus CDO de Scardamalia&Bereiter(1983)

Liste des tableaux

Tableau N°01. Les quatre grands savoir –faire de la communication

Tableau N°02. Rôles de l'enseignant ; actions et objectifs visés selon J.Rézeau

Tableau N° 03 .Tableau du groupe EVA

Tableau 05. Réussite de la mise en texte

Tableau 06 .Comparaison de l'engagement des apprenants dans la révision

Tableau07. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs détectées (résumé)

Tableau08. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs détectées (la lettre)

Tableau 09. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs non détectées (résumé)

Tableau 10. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs non détectées (la lettre)

Tableau 11. Comparaison du taux d'erreurs entre la production initiale et la production finale

Tableau 12. Comparaison de la motivation des apprenants des cohortes 1 et 2

Tableau 13. Comparaison de la réussite du niveau pragmatique

Tableau 14. Performances de Word selon différentes catégories d'erreurs (résumé)

Tableau15. Comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par Word (résumé)

Tableau16. Performances de Word selon différentes catégories d'erreurs (lettre)

Tableau 17. Comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par Word (lettre)

Tableau 18. Comparaison de la longueur du texte (résumé)

Tableau 19. Comparaison de la longueur du texte (la lettre)

Tableau 20. Temps accordé à la rédaction

Tableau 21. Comparaison de la motivation des apprenants des cohortes 2 et 3

Tableau 22. Types d'erreurs traitées par le Robert correcteur

Tableau 23. Performances du Robert correcteur pour le résumé

Introduction générale

À l'ère planétaire, les décideurs du monde entier se préoccupent du rôle que jouent les compétences dans l'amélioration de la productivité. Nous vivons dans des sociétés où l'invention et la technique ont propulsé l'homme de notre siècle vers un développement inédit. Par conséquent, l'utilisation des nouvelles technologies a influencé sans aucun doute l'ensemble de la vie sociale et l'éducation ne peut pas se soustraire à ces changements. Rappelons que le recours de l'enseignement à la technologie n'est pas une nouveauté et l'enseignement des langues en particulier a toujours tenté d'introduire en salle de cours les dernières innovations technologiques (magnétophone, télévision, labo de langue etc.)

Pour la mondialisation qui adopte le principe de mettre la science et la technologie au service de l'humanité, le souci d'un enseignement de qualité adéquat aux besoins de la société et du développement mondial demeure au centre des préoccupations du secteur de l'éducation. En l'occurrence, nous constatons ces dernières années que la majorité des pays optent pour des réformes de leurs systèmes éducatifs, en essayant d'adapter les programmes avec les changements que connaît le monde. En réalité, le vingt-et-unième siècle connaît l'explosion de la technologie de l'information, ce qui mène les décideurs à rénover le matériel didactique. À ce titre, il doit être choisi avec soin et selon certains critères tels que l'adéquation à l'activité d'apprentissage, une présentation claire, une bonne lisibilité ainsi qu'une bonne sonorité etc. En effet, le matériel pédagogique reste un intermédiaire entre le savoir et l'apprenant et entre l'enseignant et l'apprenant.

De nos jours, nous constatons que le matériel didactique tel que (la craie, le tableau noir, le cahier d'exercice etc.) est remplacé par des outils d'enseignement basés sur l'informatique. Quoiqu'il soit encore à ses premiers balbutiements surtout dans les pays en voie de développement, l'informatique multimédia semble ouvrir à l'enseignement des horizons jusqu'ici inespérés (La combinaison de l'image, du texte et du son).

L'Algérie est l'un des pays qui adhèrent à cette politique avec la réforme de son système éducatif. En 2002 le ministère de l'éducation algérien lance une réforme qui insiste sur le rôle de l'informatique et des nouvelles technologies dans le secteur. ¹

¹Selon, *les bulletins mensuels d'information du CNDP*, Alger, Ed N° 57 du 1 Novembre 2003.

Dans le cadre de recyclage de l'enseignement secondaire il a été décidé d'introduire « l'informatique » comme nouvelle discipline en première année secondaire. Ainsi, tous les lycées sont équipés d'une à deux salles multimédias. L'objectif reste la généralisation de l'enseignement avec l'outil informatique dans toutes les disciplines.

En 2005, avec l'application de cette réforme, on constate l'insertion de l'informatique comme nouvelle discipline à enseigner dans le secondaire. Tous les lycées sont équipés d'une à deux salles d'informatique contenant une dizaine de micro-ordinateurs.

La réforme du système éducatif algérien se réalise dans le cadre d'une prise en compte des transformations que connaît le pays et le monde en général, c'est l'époque où l'école n'a plus le monopole du savoir. Par conséquent, l'enseignant va devoir maîtriser l'art de la maïeutique pour faire apprendre à ses élèves comment passer de l'information « brute » trouvée dans une source informatique à la connaissance.

Rappelons que dans le domaine éducatif, les TICE deviennent le maillon fort dans la chaîne enseignement/ apprentissage, notamment dans un secteur qui a souvent opté pour l'intégration de nouveaux moyens : en l'occurrence la didactique des langues. Bien que toutes les méthodologies aient comme but l'acquisition des quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite/ production orale, production écrite) ; la production écrite n'a pas toujours bien bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques. L'oral a longtemps été une priorité par conséquent les nouveaux moyens étaient majoritairement destinés à améliorer les compétences de production et de compréhension orales.

Il faut souligner que la production écrite est une activité complexe qui fait appel à un processus d'écriture, tâche que l'ordinateur ne peut assurer à lui seul. Il s'agit surtout de combiner les efforts de l'élève, les savoir-faire de l'enseignant et les habiletés de cet outil en assignant à ce dernier un nouveau rôle : il devient plutôt un facilitateur d'apprentissage et non plus un transmetteur de connaissances, il peut apporter de nombreux avantages et constituer une aide précieuse pour les apprentis-scripteurs, mais ce n'est qu'un instrument de travail. Par conséquent, l'intervention de l'enseignant reste primordiale.

Nous nous intéressons dans la présente thèse à l'utilisation d'outils informatiques (le logiciel de traitement de texte WORD et le Robert correcteur), dans des situations d'écrit en français langue étrangère chez des lycéens algériens de première année secondaire.

Le cadre préliminaire

Le travail que nous présentons est le fruit d'une recherche. Il nous semble que toute entreprise de ce genre comporte nécessairement un événement déclencheur ; celui qui a conduit à la rédaction de notre thèse fut le lancement de la réforme du système éducatif en 2005. Lors de notre magistère nous cherchions ce que cette réforme a apporté comme nouveauté pour l'école algérienne. Cette dernière s'intéresse, comme dans tous les pays du monde, à l'intégration des TICE dans le système éducatif.

Lors d'une enquête effectuée durant l'année scolaire 2005-2006, nous nous sommes intéressée à l'apport du cours d'informatique dans l'apprentissage de la langue française. Dans cette discipline, les élèves suivent une formation d'initiation à l'outil informatique où ils apprennent à manipuler certains logiciels. En espérant que les TICE vont bientôt être utilisées en cours de FLE, nous avons voulu suivre une enquête qui vise à réinvestir les habilités acquises en cours d'informatique ; pour intégrer les TICE dans des séances de français. C'est alors qu'a germé l'idée d'une recherche doctorale qui tente de vérifier l'intégration d'outils informatiques dans des séances de productions écrites.

Domaine de recherche

Cette recherche relève de la didactique, telle que la définit Halté : « C'est une discipline théorico-pratique : son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.¹ », pour être plus précise nous nous inscrivons dans la didactique de l'écrit.

Objet de la recherche

Notre recherche est centrée sur la comparaison des stratégies d'enseignement / apprentissage de l'écrit en français langue étrangère, avec ou sans outil informatique. Nous avons opté au départ de notre recherche pour le logiciel « WORD », car nous insistons à faire une enquête de terrain qui vise à suivre le réinvestissement des compétences du cours

¹ Halté, J.F. *La didactique du français*, Paris, Ed PUF, 1992, p17.

d'informatique dans des séances de production écrite en FLE. Ce logiciel s'avère prendre une place importante dans le programme du cours de TIC, de plus c'est le seul logiciel abordé et qui peut être réutilisé dans des activités de production écrite. En avançant dans la recherche, nous avons pensé à travailler sur l'intégration d'un outil informatique en séance de français. Après avoir fait un tour d'horizon sur les logiciels d'aide à la rédaction, présents sur le marché, nous nous sommes renseignée sur la politique de gestion des établissements concernant la possibilité de les doter de logiciels. Il s'avère que les établissements scolaires n'achètent que les outils imposés par le ministère de l'éducation et de l'enseignement.

Comme nous avons insisté à mener une enquête de terrain, nous avons éliminé l'idée de tester un logiciel payant, dont l'aide à la rédaction a été attestée. Par ailleurs, nous nous penchons vers les logiciels non payants proposés sur la toile. Seulement, l'aide que peut apporter les logiciels proposés au début de nos enquêtes ne demeure pas loin des apports de « WORD ». Par conséquent, nous décidons de continuer de travailler avec cet outil, non dans le but de vérifier son apport mais surtout de voir comment se fait l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en FLE, lors de l'intégration d'un outil informatique.

C'est en 2014 où nous découvrons un outil intéressant qui nous a permis d'approfondir notre recherche : Le Robert correcteur un logiciel qui peut être intégré au logiciel Word comme un correcteur de grammaire et de l'orthographe.

Si nous décrivons les grandes lignes de la recherche que nous entreprenons, nous dirons que cette recherche est entreprise dans le cadre d'un enseignement d'avenir en Algérie. Il s'agit d'un enseignement d'une langue avec l'utilisation d'outils informatiques. De prime à bord, cet enseignement semble avoir un certain nombre d'avantages.

Nous résumons l'objet de notre recherche comme suit :

Vérifier d'abord les apports du cours d'informatique pour l'apprentissage de l'écrit en première année secondaire. Puis, voir si le recours à des compétences acquises en cours de TIC améliore l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 1^{AS}. Enfin, discerner comment doit se faire l'intégration des outils informatiques dans les séances de production écrite pour démontrer l'importance de la formation des enseignants et la nécessité de la rénovation dans les outils informatiques utilisés.

Caractéristiques du sujet

Notre démarche consiste à considérer d'une manière dialectique, d'une part les besoins d'une didactique de l'écriture plaçant l'activité de l'apprenant-scripteur au centre de ses préoccupations, d'autre part soutenir la nécessité du choix et de l'usage des nouveaux outils mis au service des apprenants. Dans le but d'une meilleure conscience de la nécessité d'un changement des pratiques d'enseignement de l'écrit, nous espérons aboutir à des propositions pour pouvoir enseigner l'écrit en impliquant des outils informatiques dans les séances de production écrite en FLE.

Délimitation du champ de la recherche

Dans notre recherche, nous nous orientons vers l'étude des activités de production écrite, car à notre avis les travaux dans ce domaine restent peu nombreux par rapport aux travaux sur l'oral. Concernant les situations d'écrit étudiées, nous cernons notre étude à la production du résumé et de la lettre administrative en épargnant les autres types de textes étudiés dans le programme de 1AS pour les raisons suivantes : le résumé et la lettre administrative sont deux activités essentielles. D'abord le résumé est demandé dans toutes les épreuves de français puis durant tout son cursus d'étude l'apprenant est appelé à pratiquer cette activité. Concernant la lettre administrative, l'apprenant est confronté à cette production dans différentes situations de sa vie quotidienne. Nous tenons à signaler que nous avons récolté un corpus relatif à l'interview et à la nouvelle, mais nous avons pris la décision de nous limiter aux deux premiers types de textes afin d'éviter le problème de redondance des données. Nous remarquons que les informations que nous avons dégagées seront abordées dans le résumé et la lettre administrative.

Problématique

En dépit des résultats des recherches antérieures qui certifient l'intérêt que présente l'enseignement avec les TICE, et tout en signalant les limites de ces derniers, nos lectures dans le domaine nous amènent à tenter de suivre comment se fait leur intégration dans les classes de FLE en Algérie. Nous commençons par une recherche sur l'apport du cours d'informatique, où les apprenants sont appelés à acquérir des aptitudes dans le domaine qu'ils pourraient réinvestir dans des séances de production écrite. Pour les raisons citées précédemment, nous travaillons sur les logiciels Word et le Robert correcteur, afin de

mesurer les changements nécessaires dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en français langue étrangère lors du recours à des outils informatiques.

En premier lieu, nous nous demandons qu'apporte le cours d'informatique pour le cours de FLE ? Les réponses à cette question orientent notre réflexion vers l'intégration des outils numériques en séance de français. Par conséquent, nous nous demandons pourquoi et comment modifier les pratiques de l'écrit et de son enseignement avec l'utilisation des outils informatiques ? Ce questionnement nous a conduite à poser d'autres questions :

Quelle est la plus-value des écrits numériques par rapport aux écrits sur papier ?

Comment bénéficier des apports de deux logiciels d'aide à la rédaction dans l'enseignement de la production écrite ?

Cette problématique nécessite des lectures sur certains éléments de base en didactique. Ainsi, nous cherchions à comprendre en quoi l'évolution des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage éclaire-t-elle la question relative à la production d'écrit en français langue étrangère lors de l'usage d'un outil informatique.

Hypothèses de la recherche

Nous avons entrepris cette recherche en ayant comme objectif d'approfondir notre réflexion didactique sur l'utilisation des logiciels en cours de production écrite. Nous postulons qu'avec la manipulation de Word et du Robert correcteur en cours d'informatique, les lycéens de 1 AS seraient appelés à acquérir des compétences qui pourraient être réinvesties dans des séances de production écrite. Puis, l'utilisation d'outils informatiques dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit en FLE nécessiterait un changement qui développerait les pratiques pédagogiques.

L'échantillonnage

En ce qui concerne l'expérience qui vérifie l'apport du cours d'informatique pour l'enseignement de l'écrit en FLE, nous avons choisi un échantillon de 160 élève de 1AS filière lettres. C'est la moyenne de quatre classes dans deux lycées différents, le premier situé au centre de la Wilaya de Relizane, il s'agit du lycée « Colonel Othmane. » et le second, le lycée « Benhmed Ben Khada. » dans la Daira de Zemoura située à 20 km de la Wilaya de Relizane.

Nous choisissons la filière lettre car pour cette branche le français est considéré comme matière essentielle et parmi ses élèves certains sont orientés en filière «langue étrangère », où une grande importance est attribuée à la discipline. Comme nos variables étaient le sexe (féminin/masculin) et la zone géographique (urbaine / rurale), nous avons éliminé les derniers sujets de chaque liste afin d'équilibrer les deux variables.

À propos de l'enquête qui concerne la vérification de la relation entre l'outil informatique et l'enseignement/apprentissage de la production écrite, nous avons mené une expérience avec 80 élèves (Quatre groupes de 20 élèves) de 1 AS. En réalité, nous avons mené l'expérience avec les classes entières, mais après avoir consulté le corpus de production écrite, nous avons décidé de nous concentrer dans l'analyse seulement sur quatre groupes de 20 élèves. Le nombre d'élèves dans chaque cohorte est choisi en fonction du nombre de postes de travail disponibles dans la salle informatique.

Cohorte1 :20 élèves qui ont rédigé sur papier.

Cohorte2 :20 élèves qui ont rédigé à l'aide du logiciel Word, chez une enseignante non formée à l'enseignement avec les TICE.

Cohorte3 :20 élèves qui ont rédigé à l'aide du logiciel Word, chez une enseignante formée à l'enseignement avec les TICE.

Cohorte4 : 20 élèves qui ont rédigé avec le logiciel Word + le logiciel Robert correcteur, chez une enseignante formée à l'enseignement avec les TICE.

Du coté des enseignants, nous avons enquêté un échantillon de 120 enseignants (60 enseignants de français et 60 enseignants d'informatique).

Méthodologie

En cours d'informatique, nous avons commencé par une observation participante en assistant comme enseignante qui ignore l'outil informatique et qui souhaiterait suivre une formation. Donc, nous avons une relation de camaraderie avec l'échantillon (même statut). Le changement de statut nous a permis de voir le groupe de l'intérieur, puisque nous avons observé le contact des élèves avec la machine ainsi que leur usage du vocabulaire français du logiciel « Word ».

À la fin de la formation au logiciel « Word », nous avons mené des entretiens enregistrés (audio) avec le groupe pour vérifier si les élèves ont compris ce vocabulaire écrit sur l'ordinateur. En effet, nous avons profité de l'occasion d'un projet pédagogique appartenant au programme de 1AS français qui contient une séquence intitulée

« l'interview ». Nous avons demandé aux élèves de réaliser des entretiens en cours d'informatique, nous les avons mis devant des ordinateurs et nous leur avons demandé de nous expliquer 40 mots choisis du logiciel « Word ». Enfin, nous avons présenté un questionnaire à 160 apprenants afin de vérifier leur motivation, le mode d'utilisation, le temps d'apprentissage et les besoins d'utilisation, etc.

Nous avons vérifié l'apprentissage du « vocabulaire WORD », grâce à certaines variables telles que : le sexe (féminin / masculin), la sphère géographique (Zone rurale/zone urbaine), le mode d'utilisation (libre ou orientée) ; comparer des élèves qui ont l'habitude de contacter la machine et ceux qui attendent le cours d'informatique. En outre, nous avons proposé un questionnaire à 60 enseignants d'informatique, afin de vérifier la question de la complémentarité entre les deux disciplines (informatique, français) pour réussir l'usage de l'outil informatique en cours de FLE. Puis, nous avons également présenté un questionnaire à 60 enseignants de français, afin de vérifier leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs représentations sur l'intégration des TICE dans leurs séances de production écrite.

À propos de l'enquête qui concerne la vérification de l'apport des TICE pour l'enseignement de l'écrit, nous avons en premier lieu mené une expérience avec deux groupes de 20 élèves de 1 AS du lycée Intissar à Relizane. Cette expérience consiste à demander à un premier groupe de rédiger en premier temps un résumé et en second temps une lettre administrative sur double-feuille et à un deuxième groupe de faire la même tâche sur document « WORD », afin de vérifier si l'outil informatique aide à améliorer, les productions écrites des élèves.

Avant d'analyser les copies des élèves, nous avons enregistré les cours de production écrite chez les deux groupes. Pour analyser les copies des apprenants, nous recourons à la grille d'analyse du groupe EVA¹, qui prend en compte les niveaux suivants : pragmatique, morphosyntaxique, sémantique, typographique et topographique.

Une autre expérience a été menée avec un troisième groupe de 20 élèves qui ont rédigé le résumé et la lettre avec le logiciel WORD. L'enseignante a été formée à l'enseignement avec les TICE, car la première enseignante ayant travaillé avec l'outil informatique n'a pas eu de formation universitaire dans ce domaine. Cette expérience est menée dans le but de vérifier le rôle de la formation.

¹Groupe Eva, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education, 1991.

Enfin, avec la même enseignante formée à l'usage des TICE, nous avons mené une enquête sur un quatrième groupe de 20 élèves qui ont rédigé sur Word dans lequel nous avons intégré le logiciel « Le Robert correcteur » en phase d'évaluation. L'objectif de cette enquête est de mesurer l'apport d'un logiciel d'aide à la correction pour la remédiation des productions écrites.

Cadre théorique

Pour assurer la validité et la cohérence à nos conceptions de l'enseignement/apprentissage de l'écrit avec les TICE, il nous apparaît primordial que notre réflexion s'inscrive dans un cadre théorique précis. Il est à noter qu'en psychologie de l'éducation et de l'enseignement deux approches majeures dominent, l'approche cognitive et l'approche behavioriste. En nous concentrant sur l'apprentissage d'un vocabulaire de FLE en cours d'informatique, nous recourons à ces deux courants d'idées qui font appel à un grand nombre de principes. Dans notre recherche nous nous référons aux principes qui ont identifié les processus fondamentaux de l'enseignement/apprentissage tels que l'enregistrement sensoriel, l'attention, la reconnaissance de formes et la mémoire. Nous citons parmi les maîtres du behaviorisme (THORNDIKE, PAVLOV et SKINNER) ; en parallèle les précurseurs du cognitivisme tels (PIAGET, VIGOTSKI, BRUNER et AUSUBEL).

Pour maîtriser la question de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous recourons aux idées de D.LEGROS et J.CRINON(2002) pour voir comment les théories d'apprentissage ont influencé le développement des nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement. Puis à travers les propos de J.Rézeau (2001), nous traitons la distinction entre l'ordinateur outil et l'ordinateur tuteur. Ceci nous permet de connaître les avantages et les limites des TICE dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Comme nous nous intéressons à l'activité de l'écrit, nous nous arrêtons sur les principes théoriques avancés par C.CORNAIRE et P.M.RAYMOND(1999), pour présenter l'importance attribuée à l'écrit selon les différentes méthodologies. Enfin, nous terminons notre partie théorique avec les principes de la relation entre l'informatique et la production écrite, tels que les présentent J.ANIS(1998), F.MANGENOT(1996), D.LEGROS et J.CRINON(2002), et F.DAMAZIERE(2007). Enfin, pour la question du développement des pratiques d'enseignement nous recourons aux travaux de D. BUCHETON(2008).

Plan de travail

La première partie de ce travail constitue notre cadre conceptuel et définit les concepts nécessaires à notre réflexion sur l'enseignement/ apprentissage de l'écrit à l'aide d'un outil informatique. Le premier chapitre rappelle ce qu'on entend par enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en didactique des langues. Le deuxième chapitre s'étale sur l'enseignement / apprentissage avec les TICE. Le troisième chapitre traite la question de l'enseignement / apprentissage de l'écrit en langue étrangère.

La deuxième partie est consacrée aux apports et aux limites du traitement de texte et à l'apport du cours d'informatique pour le cours de français dans les lycées algériens. Elle englobe le chapitre quatre qui aborde les promesses et les effets du traitement de texte sur les productions écrites, puis le chapitre cinq qui vise à vérifier si les compétences acquises dans le cours d'informatique contribuent à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en 1AS.

La troisième partie présente une description détaillée de l'utilisation d'outils informatiques dans la séance d'expression écrite pour des apprenants de 1AS. Elle inclut le chapitre six qui explore l'apport du logiciel WORD dans deux situations de production écrite, voir le résumé et la lettre administrative. Enfin, le septième chapitre ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement de la production écrite en Algérie. Il s'intéresse au développement des gestes professionnels dans l'enseignement de la production écrite, et vérifie l'apport d'un nouveau logiciel « Le Robert correcteur » pour la phase de l'évaluation qui a souvent causé problème aux apprenants et aux enseignants.

**Première partie : Enseignement/apprentissage de
l'écrit en FLE et intégration des TICE**

Dans cette première partie intitulée enseignement/ apprentissage de l'écrit en FLE et intégration des TICE, nous essayons d'exposer la synthèse de nos lectures sur les concepts clés de notre problématique. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué dans le temps. Puis, nous nous étalons sur les méthodologies d'enseignement/ apprentissage en vogue ces dernières années pour comprendre les apports et les limites des TICE dans le domaine. Enfin, nous ciblons nos lectures sur les langues étrangères pour comprendre les perceptions de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE, selon les différentes méthodologies. Dès lors, nous cherchons à connaître comment réussir l'intégration des TICE dans cette pratique.

**1 Chapitre I : Enseignement/apprentissage d'une
langue étrangère en didactique des langues**

Dans le but de maîtriser les conceptions d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous tentons dans ce chapitre de définir les deux concepts en suivant le développement des pratiques d'enseignement et l'évolution de l'apprentissage selon les différentes théories ; ce qui nous permettra de dégager les rôles de l'enseignant et ceux de l'apprenant d'une langue étrangère.

1.1 La pratique d'enseignement /apprentissage en didactique des langues

La didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir. Son objet essentiel est donc le traitement du « savoir », ce qui inclut des processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes d'enseignement et surtout leur intégration par les apprenants. Les didacticiens essayent de décrire et de comprendre les phénomènes d'enseignement / apprentissage des savoirs en envisageant conjointement les trois sommets du triangle pédagogique que nous soulignons dans les lignes qui suivent.

Les processus dans ce triangle sont au nombre de trois : « enseigner » qui relève de l'axe (enseignant – savoirs), « Apprendre » qui remplace l'axe (élève –savoirs) et enfin « former » qui succède l'axe (professeur- élève).

Dans le but d'étudier l'enseignement / apprentissage des savoirs, les didacticiens ne s'intéressent pas trop au « quoi enseigner » ni au « comment enseigner », mais plutôt à qui on s'adresse ? Où / et quand doit on enseigner ainsi ? En général on s'intéresse aux objectifs de l'enseignement /apprentissage.

Jean François Halté¹ explique que la didactique s'articule autour de trois pôles :

Le pôle savoir : problématique de l'élaboration didactique.

Le pôle élève : problématique de l'appropriation didactique.

Le pôle enseignant : problématique de l'intervention didactique

¹HALTE, Jean-François. *La didactique du français*. Paris, Ed PUF, 1992, p20.

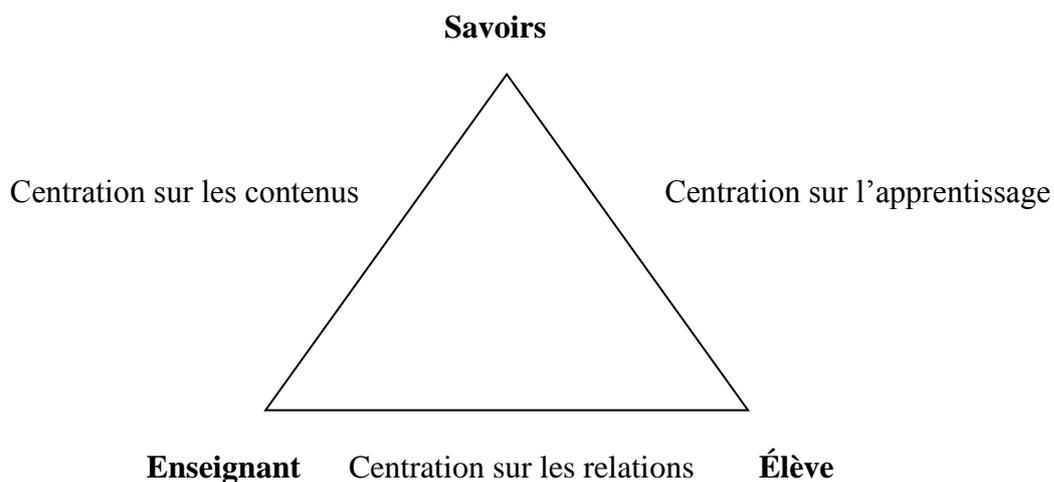


Schéma N°01. Le triangle pédagogique

En parlant de la pédagogie du contrat, Dominique CHALVIN avance que :

Le contrat passé entre les parties en présence a pris la forme d'une convention telle que :

- La formation s'engage à créer des conditions qui permettent aux stagiaires de s'approprier activement la connaissance à aider ce dernier à dépasser ses difficultés et à reconnaître sa réussite quand elle s'est produite.
- Le formé s'engage à accomplir pleinement son apprentissage à satisfaire aux exigences pédagogiques et à revenir aussi sur des éléments qu'il n'a pas compris.¹

Pour cet auteur, l'enseignant et l'apprenant sont en perpétuelle interaction en rapport avec les savoirs présents dans la relation didactique. Sa réflexion sur le contrat didactique nous amène à préciser à la fois le type de rapports aux savoirs dont il est question, ainsi qu'aux genres de relations auxquelles on fait appel dans le cadre de ce « contrat didactique ».

Ainsi présenté, le contrat s'inscrit dans cette multiplicité des rapports aux savoirs. « Chaque contrat didactique est à la fois unique et mouvant. Il doit cette double spécificité aux multiples rapports aux savoirs en présence dans la relation didactique.² » En d'autres termes, la relation didactique se caractérise par les échanges entre l'élève, le savoir et le professeur. C'est une relation ternaire à trois pôles solidaires, où les partenaires enseignant et apprenant maintiennent une relation au savoir. Ce dernier doit être en mutuelle transformation dans la situation enseignement /apprentissage.

À propos des savoirs de la relation didactique, les spécialistes de l'éducation distinguent « Les connaissances déclaratives (les savoirs) et les connaissances procédurales

¹ RAISKY Claude, et Michel CAILLOT, *Au-delà des didactiques le didactique*, Paris, Ed. Perspectives en éducation, p.117.

² Ibid., p .117

(les savoirs faire)¹». Donc, il existe des connaissances déclaratives qui sont indépendantes d'activités particulières et des connaissances procédurales, voire un savoir-faire qui correspond à la capacité pour le sujet de réaliser une action. En d'autres termes, les connaissances ne sont que des informations qui ne sont considérées comme des connaissances qu'à partir du moment où l'apprenant s'approprie ces informations, qu'il les transforme en concepts (savoirs déclaratifs) puis en savoir-faire (savoirs procéduraux). Par conséquent, une compétence n'est maîtrisée que lorsque l'apprenant parvient à la mobiliser dans d'autres situations. Cette distinction est très importante, car souvent un savoir-faire n'est bien maîtrisé que s'il peut s'appuyer sur de solides savoirs. Ainsi, s'installe dans la relation didactique, un rapport au savoir qui se présente comme le processus qui permet à un sujet apprenant, de produire de nouveaux savoirs à partir de savoirs acquis.

En faisant le tour de ce qu'est la didactique, son intérêt, les objectifs et comment elle se distingue de la pédagogie, on est bien rassurée que notre recherche s'intègre dans le cadre de la didactique.

Ces dernières années apparaît un courant de didacticiens qui se penchent sur les nouvelles technologies d'information et de communication. La plupart des études dans ce domaine insistent sur la nécessité de replacer ce dernier, dans le cadre de l'apprentissage des langues. C'est ainsi qu'apparaissent les termes EAO, ALAO, AFAO².

Notre problématique nous induit à développer deux concepts de base en didactique, il s'agit de l'enseignement/ apprentissage.

1.2 L'enseignement

1.2.1 Définition de l'enseignement

Qu'est-ce qu'enseigner ? Manuel Musial, Fabienne Pradère & André Tricot dans leur ouvrage *Comment concevoir un enseignement*, avancent qu'il s'agit d'une :

Activité qui consiste à concevoir et à mettre en œuvre des situations et des tâches au cours desquelles des élèves vont mettre en œuvre des apprentissages qui leur permettront d'élaborer des connaissances scolaires. Cette activité sert essentiellement à pallier les insuffisances de la capacité d'adaptation des humains pour vivre de

¹ GOUPIL Georgette et Guy Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Ed. Gaetan Morin, 1993, p. 10.

² -EAO : enseignement assisté par ordinateur - ALAO : enseignement des langues assistées par ordinateur. AFAO : apprentissage du français assisté par ordinateur

façon libre et responsable dans nos sociétés, pour s'y épanouir et y exercer un métier.¹

Ces auteurs avancent qu'il ne faut pas confondre enseignement avec éducation. Ce dernier terme est plus général, il correspond à la formation globale dans différents domaines, alors que le terme enseignement se réfère au développement des connaissances des apprenants.

Le métier d'enseignant est l'un des métiers les plus nobles, même s'il a souvent été considéré comme une tâche difficile et pas ordinaire. Notons que les représentants de l'état (ministre, inspection générale, administration centrale) sont les principaux donneurs d'ordre dans l'exercice du métier d'enseignant. Leurs multiples injonctions portent sur les programmes, les nouvelles pédagogies à développer et les priorités à mettre en œuvre, etc.²

Enseigner n'est pas seulement transmettre mais c'est aussi accompagner l'apprenant dans ses apprentissages. Ce qui sous-entend, le prendre avec soi de manière volontaire, sans autorité ni contrainte. Enseigner c'est aussi l'organisation du travail dans la classe : c'est l'agencement des activités, collectivement entre les apprenants et avec le professeur.

Enseigner c'est travailler en équipe avec les collègues de sa discipline, avec l'équipe pédagogique d'une classe, et avec l'équipe de la vie scolaire. C'est aussi établir des relations de confiance mutuelle avec les parents des élèves.

Tardif Maurice et Claude LASSARD trouvent que « l'étude de l'enseignement conçu comme travail demeure négligée.³ ». Les deux auteurs reprochent aux recherches d'être fondées sur des « Abstractions : la Pédagogie, la Didactique, la Technologie de l'enseignement, la Connaissance, la Cognition, etc. Sans prendre en considération des phénomènes comme le temps, le travail des enseignants.⁴ ». Pour eux, la recherche néglige l'idée que l'école comme tout service public repose sur le travail accompli par diverses catégories d'agents.

Il est primordial de considérer, d'une part les structures organisationnelles dans lesquelles se déroule cette activité, structures qui la conditionnent de multiples façons, et d'autre part le déroulement de cette activité, c'est-à-dire les interactions

¹Manuel MUSIAL, Fabienne PARADERE, & André TRICOT. *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles, Ed De Boeck, 2012. P. 267.

²media.education.gouv.fr/file/.../18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf

³TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Ed De Boeck, 1999, P., 12.

⁴*Ibid.*, p.12

continuelles, au sein du processus de travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail.¹.

Par conséquent le travail enseignant est défini comme un travail d'interactions humaines. Pour Tardif et Lessard, comprendre le travail enseignant passe par une analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves.

1.2.2 Les pratiques d'enseignement

Depuis les années 1990 le terme pratique s'est imposé dans le champ de la recherche en éducation. Ainsi, se multiplie un intérêt croissant pour les dispositifs d'analyse des pratiques dans le domaine de la formation.

Selon BANDURA Albert², comme toute pratique humaine, les pratiques d'enseignement se caractérisent par trois dimensions en interrelations : *les facteurs personnels internes* (avec des aspects cognitifs, émotionnels, attentionnels ou représentationnels), *les comportements* (l'activité de l'enseignant est à la fois productive, avec la transformation du réel à des fins constructives où le sujet-enseignant est appelé à se transformer lui-même), et *l'environnement* (l'enseignement se déroule dans un environnement réel. Les élèves apprennent et se construisent aussi en dehors de l'activité de l'enseignant, en l'occurrence apparaît ici une nouvelle difficulté dans l'étude des pratiques d'enseignement). Ces trois groupes de facteurs s'influencent réciproquement pour construire peu à peu un enseignant avec ses pratiques particulières.

2.2 Les premières approches de la pratique enseignante

L'approche comportementaliste

Dans ce courant, les pratiques enseignantes consistent à ce que fait l'enseignant et à ses comportements observables. L'objectif est d'évaluer l'efficacité d'un enseignant.

L'approche cognitive

Dans cette approche, l'enseignant est considéré, comme un décideur, son action relève de sa planification, des décisions qu'il prend et de l'évaluation de ces actions. L'intérêt de cette approche est de montrer que la pratique de l'enseignant est déterminée par ses représentations, croyances, conceptions, etc.

¹*ibid.*, p. 37

² Bandura Albert cité in <https://educationdidactique.revues.org/1504>

2.3 Des approches dominantes de la pratique enseignante aujourd'hui

De nombreuses recherches actuelles s'inscrivent dans les approches interactionnistes qui invitent à prendre en compte différents contextes pour aborder l'étude de la pratique enseignante définie comme, « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.¹»

Les approches interactionnistes définissent la pratique, pour un enseignant, comme un ensemble d'activités situées dans un cadre institutionnel, spatial (une école, une classe), et temporel (séance, séquence, année, etc.). La notion de pratique(s) enseignante(s) doit être réservée pour qualifier l'ensemble des diverses activités professionnelles menées par un enseignant. Dans cet ensemble, nous utilisons la notion de pratiques d'enseignement pour désigner ce que l'enseignant est conduit à faire pour préparer, mettre en œuvre, et évaluer des situations d'enseignement.

En effet, si l'enseignement est un concept relatif à l'enseignant, premier pôle de la relation pédagogique. Il ne peut être développé sans avoir évoqué un autre concept de base relatif au pôle apprenant, il est question de l'apprentissage.

1.3 L'apprentissage

1.3.1 Définition de l'apprentissage

Pour répondre à la question qu'est-ce que l'apprentissage ? Nous avançons spontanément que c'est l'activité qui consiste à acquérir des connaissances ou de les modifier. Elle concerne les deux espèces vivantes « l'homme » et « l'animal ». Apprendre consiste à faire évoluer ses représentations initiales, d'où le fait que l'on apprend toujours, à n'importe quel âge.

Le dictionnaire de pédagogie définit l'apprentissage comme suit : « La période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert²»

À propos de la période ou le temps d'apprentissage, nous adhérons à l'idée qu'on apprend durant toute la vie, c'est une activité permanente « toute la vie paraît désormais

¹ ALTET Marguerite. « *L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche* », dans *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 138, 2002. p. 85.

² - Dictionnaire de pédagogie, paris, Ed BORDAS 2000 p. 11.

concernée par un apprentissage¹». De plus, l'apprentissage peut être défini comme une activité psychique car l'appropriation d'un savoir et le travail mental effectué pour la domination de ce savoir est qualifié « d'apprentissage ». Georgette Goupil et Guy Lusignan dans leur ouvrage « *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire* » affirment que : « l'apprentissage est un processus interne² ». Donc, il s'agit d'un changement qui se réalise au moment où il y a acquisition d'une représentation mentale sous forme de connaissances.

L'apprentissage peut être l'adaptation d'un nouveau comportement envers les événements, les objectifs ou les personnes. Le sujet développe ses habiletés et ses attitudes par rapport à ses expériences passées et en conséquence de ses propres actions. Il essaye d'assimiler l'organisation de son environnement, pour régler ses comportements. On épargne ici les changements de comportements des actions innées, telle que la maturation du sujet, car ils ne sont pas pris comme apprentissage.

L'apprentissage, c'est le changement produit dans le comportement ou le potentiel de comportement d'un sujet, dans une situation donnée (...) à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet³.

En résumé, on parle d'« apprentissage » lorsqu'un sujet (humain ou animal) connaît un changement du comportement d'après une expérience vécue et que ce changement n'a pas de relation avec les comportements innés. Il peut viser les habiletés ou les attitudes.

Définir ainsi le concept « apprentissage » est insuffisant, car le terme est si complexe que l'on n'est pas étonné qu'il ait donné lieu à diverses théories, par exemple les approches cognitives et behavioristes dont on parlera avec plus de détail dans les pages suivantes.

1.3.2 Les théories d'apprentissage

Le XX^e Siècle était marqué par le souci de la création d'une science de l'éducation c'est-à-dire, on appliquait une approche scientifique à l'enseignement et à l'apprentissage. En l'occurrence Nous assistons à deux approches dominantes ; le behaviorisme et le cognitivisme. « L'approche behavioriste met l'accent sur la modification des comportements par l'environnement, tandis que l'approche cognitive insiste sur les diverses activités mentales reliées au traitement de l'information et à la résolution des

¹-Ibid., p.11.

² Georgette GOUPIL, Guy Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, paris, Ed Gaeton Morin 1993, p .08.

³ - BOWER et HILGAR in Georgette GOUPIL, Guy LUSUGNAN, Ibid. p.11.

problèmes.¹ ». Dans les lignes qui suivent nous essayons de comprendre profondément les idées de ces deux approches.

Apprentissage et béhaviorisme

Au début du XX^e siècle le béhaviorisme naît de la rencontre de deux courants à l'origine indépendant l'un de l'autre. Le premier en provenance de Russie et issu de la psychologie animale, son principal représentant est PAVLOV qui a élaboré la théorie du réflexe appelée le conditionnement classique ou répondant. Le second en provenance des états unis, issu de la psychologie expérimentale est présenté par THORNDIKE, WATSON, et SKINNER.

L'apprentissage par essais et erreurs

Le premier psychologue qui a effectué des recherches sur l'apprentissage animal fut, Edward Lee THORNDIKE qui identifia l'une des formes d'apprentissage caractérisant l'homme et l'animal. Il s'agit de l'apprentissage par essais et erreurs « Dans le système Thorndike, un apprentissage comme celui qui permet de sortir d'une boîte problème est donc basé sur un mécanisme associatif où la solution est trouvée accidentellement par essais et erreurs.² ».

THORNDIKE effectue des expériences sur des « chats affamés » placés dans des boîtes fermées (boîtes problèmes). Ces dernières sont équipées d'un système qui permet à l'animal d'ouvrir la porte pour atteindre la nourriture qui se trouve à l'extérieur des boîtes. Le chercheur avait remarqué que les animaux avaient compris qu'après avoir répété le même geste (ouvrir la porte) on arrive aux mêmes résultats (obtenir la nourriture). D'après ses recherches effectuées sur des animaux THORNDIKE avance qu'il existe un apprentissage par essais et erreurs car c'est au bout d'un certain temps de tâtonnement on

¹-GOUPIL Georgette et Guy Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1993, p .12.

²-DORE François Et Pierre Mercier, *les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1992, p47.

peut acquérir un comportement qui résoudra notre problème et qui aura tendance à se reproduire chaque fois que le problème se présente.

L'apprentissage et le conditionnement classique

Au début du XX^{ème} Siècle Yvan Petrovich PAVLOV, un médecin russe entame des expériences sur des « chiens », qui lui ont permis de mettre en lumière ce qui apparaît comme une autre forme d'apprentissage (le conditionnement classique appelé aussi le conditionnement répondant.).

Un autre behavioriste qui défend l'idée du conditionnement répondant John Bradus WATSON, il voulait faire de la psychologie « une science de comportement plutôt qu'une science de la conscience. ¹ », WATSON défend une science du comportement complètement objective, il trouve dans le conditionnement classique de PAVLOV l'instrument d'analyse qu'il recherche.

L'apprentissage par conditionnement opérant

Ce type de conditionnement a été mis en évidence par Burrhus Frédéric SKINNER. Contrairement à PAVLOV, ce chercheur avance que l'organisme agit de façon aléatoire et non à partir d'un réflexe inné : « Skinner a mis en relief le principe suivant : les actions des organismes peuvent être renforcées par le milieu, ce qui accroît la possibilité de leur répétition. ² » Pour SKINNER, tout événement qui se produit, en conséquence d'un comportement, augmente la possibilité d'apparition de ce dernier : c'est ce qu'il a appelé « comportement opérant ». Ici la notion de renforcement est centrale.

Apprentissage et cognitivisme

Le cognitivisme est une psychologie qui suit les mêmes buts du behaviorisme c'est à dire d'appliquer la vision scientifique à l'éducation et concevoir une science de l'apprentissage.

¹ DORE François Et Pierre Mercie Tardif, *les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1992, p50

²- GAUTHIER Clermont et Maurice Tardif, Op.cit., p 224.

L'histoire du cognitivisme remonte à l'époque des philosophes DECARTES et KANT. Le premier s'intéressait au développement de la conception des idées innées, indépendantes de l'expérience ; et le second considérait la conception de la connaissance comme l'activité d'un esprit déjà fortement structuré qui organise l'expérience en fonction de ses catégories intellectuelles.

Au XX^e siècle, l'approche cognitive s'inspire de la gestalt-théorie, « qui s'intéresse aux structures et aux fonctions cognitives intervenant dans la perception et les autres activités cognitives. »¹ Cette théorie s'intéressait à un point important dans l'activité de l'apprendre à la notion de perception, ses idées servaient de base pour le cognitivisme.

L'apprentissage selon les théories de traitement de l'information

L'expression « traitement de l'information » nous fait penser au domaine de l'informatique tout comme le « traitement de texte ». Il nous semble que ces théories sont d'une importance fondamentale dans notre recherche. Effectivement, ces théories se réfèrent dans leurs travaux au modèle du fonctionnement de l'ordinateur. Un certain nombre de chercheurs essaient de comprendre comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les informations, puis comment il est possible de se rappeler donc de réutiliser les informations.

Les théories du traitement de l'information s'intéressent à l'enseignement, donc à l'acte d'apprendre qui n'est qu'une tentative d'organisation ou d'enrichissement des connaissances déjà acquises. « Dans cette perspective, l'enseignant doit aider les élèves à développer leurs capacités à traiter l'information et à organiser leurs connaissances.² » Ces théories mettent l'accent sur la participation active de l'apprenant dans le processus de l'enseignement /apprentissage, d'où l'idée de stratégies d'apprentissage dont on reviendra dans les pages suivantes.

¹ Gauthier Clermont et Maurice Tardif. *La pédagogie « Théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1996, p218.

² -Ibid., p 70.

Actuellement, les sciences cognitives se développent en même temps que la cybernétique¹, l'ordinateur et l'intelligence artificielle ; toutes ces sciences s'intéressent aux différents processus de traitement de l'information. «La notion de processus de traitement de l'information renvoie quant à elle, aux procédés, aux règles, aux schémas et aux structures utilisés par l'esprit humain ou par tout autre système apparenté pour traiter les éléments d'information.²».

Le développement des sciences cognitives s'explique par les productions technologiques très puissantes dont l'intelligence artificielle est un élément de base. Ce qui a permis grâce à des engins tels que les ordinateurs d'engendrer, de contrôler et de manipuler des connaissances ; opérations qui étaient spécifiques à l'esprit humain.

Avec les technologies du traitement de l'information, les sciences cognitives tentent de remplacer l'esprit humain, source de toutes les connaissances antérieures à l'homme.

1.3.3 Les stratégies d'apprentissage

La didactique s'intéresse non seulement à la façon de transmettre les connaissances, mais aussi à la façon dont l'apprenant traite les connaissances, car l'efficacité de l'enseignement est fondée sur les connaissances antérieures de l'élève et sur les stratégies qu'il utilise pendant le processus d'apprentissage.

« Les stratégies d'apprentissage sont des opérations cognitives ou métacognitives destinées à faciliter le traitement, l'emmagasinage, le repérage et l'utilisation des informations.³» On entend par stratégies cognitives, les opérations qui permettent l'organisation, l'élaboration et l'adjonction de l'information (par exemple la mémorisation d'une liste de mots). Quant aux stratégies métacognitives, elles relèvent de la conscience et de la maîtrise des stratégies cognitives ainsi que des facteurs affectifs (ex : la motivation).

Les stratégies sont censées permettre à l'apprenant d'améliorer son apprentissage par la prise de conscience de ses pensées durant ses activités (ex : écriture, lecture ou la

¹ - **Cybernétique** : d'après le petit Robert, 1988, p439.il s'agit d'une « science constituée par l'ensemble des théories relatives aux communications et à la régulation entre l'être vivant et la machine.

² Gauthier Clermont et Maurice Tardif. *La pédagogie théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1996, p.228.

³ GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Paris, Ed Gaetan Morin, 1993, p.123.

résolution d'un problème). J.Pierre Cuq et I.Gurcia définissent les stratégies d'apprentissage comme, « les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre par exemple traduire pour retenir un mot. ¹» Il existe une différence entre une « stratégie d'apprentissage » et « une tactique d'apprentissage ». En somme, « Une tactique est une technique particulière, tandis qu'une stratégie est un ensemble d'opérations planifiées pour atteindre un but dans une situation d'apprentissage. ²».

1.3.4 Le rôle de la mémoire et de la motivation dans l'apprentissage

Les théories du traitement de l'information insistent sur les rôles de la perception et de la mémoire dans l'apprentissage. Comme nous l'avons cité précédemment, l'intérêt à la perception date depuis les racines antiques avec ALCMEON vers 500 ans av JC³.

Les recherches ont montré que nous percevons des sons, des formes, des odeurs, captés par nos sens. Les stimuli externes sont transmis au registre sensoriel (appelé aussi mémoire sensorielle) où ils sont retenus pendant une très courte durée si aucun effort de concentration n'est fourni. Ici il est question d'un autre concept important dans l'acte de l'apprentissage : celui de la mémoire.

Jean Comenius, l'un des pères de la didactique disait que « La compréhension de quelque sorte qu'elle soit est la lumière de la mémoire. ⁴». La terminologie attribuée à la mémoire semble être tirée du monde de l'informatique, car il existe une mémoire dite à court terme et une autre dite à long terme. La première appelée aussi « mémoire de travail » emmagasine les connaissances pour un moment de quelques secondes « la mémoire à court terme a pour fonction de stocker les informations reçus pendant une période très réduite ⁵». La mémoire à long terme c'est là où les connaissances antérieures

¹CUQ, Jean Pierre et Isabelle GRUCA .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Ed PUG, 2003, p.113.

²GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN. Op.cit.p.10.

³ Av J.C : avant Jésus Christ

⁴ Caravolas J .Antoine, *la didactique des langues « anthologie 1 » à l'ombre de quintilin*, Ed PUM, Montréal, 1994, p.107.

⁵GOUPIL Georgette et Guy Lusignan, Op.cit., p.63.

sont organisées et conservées, elle se définit comme « Le réservoir des informations permanentes accumulées jours après jours¹ ». Les connaissances ne sont pas juxtaposées mais, organisées sous forme de schémas ; réalisés grâce aux opérations du traitement de l'information citées précédemment.

Dans une situation d'enseignement / apprentissage, il est très important de signaler l'engagement de l'élève dans les activités qui lui sont proposées. Il faut conquérir l'attention des apprenants donc de s'intéresser à leur motivation.

Par motivation, il faut entendre la dynamique qui incite l'élève à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité proposée. Denis LOUANCHI dans son ouvrage, « *éléments de pédagogie* », souligne « la curiosité intellectuelle et l'énergie consacrée à acquérir le savoir varient d'un élève à l'autre, et chez le même élève, d'un cours à l'autre, d'une année à l'autre.² ». Il est très important de signaler que la motivation et la démotivation ont un rôle très important dans la réussite ou l'échec des apprenants. Ainsi, il est nécessaire de voir les pistes proposées pour la motivation des apprenants. Par exemple, l'élève perçoit la valeur d'une activité. Il doit valoriser et s'engager dans son apprentissage pour acquérir des connaissances.

Pour apprendre, il faut vouloir et c'est ainsi que l'apprenant doit non seulement avoir de bonnes stratégies, mais surtout des buts d'apprentissage (une envie de progresser). Il peut avoir des buts de performance (envie d'être reconnu, félicité). C'est à l'enseignant de veiller sur les buts de ses apprenants, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Selon Alain, « L'enfant doit être capable de vaincre l'ennui et l'abstraction mais il doit aussi savoir qu'il en est capable.³ » La question qui se pose est comment faire en sorte que les activités de classe, l'évaluation, et l'enseignant lui-même, suscitent la motivation des apprenants ? L'enseignant doit se préoccuper de la motivation de ses élèves car dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que l'élève peut observer.

Pour qu'elle puisse favoriser la motivation des élèves, une activité d'apprentissage doit répondre à certains critères, nous citons entre autres :

⁵ Ibid., p.63

² LOUANCHI Denise, *éléments de pédagogie*, Alger, Ed OPU, 1994, p.192.

³ Alain in KALI Mohammed, *Vaincre l'échec scolaire*, Alger, Ed ANEP, 2002, p.86.

- 1- Proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des élèves ;
- 2- Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage diverses ;
- 3-Offrir aux élèves l'occasion de faire des choix (ex : la façon de faire leur travail).

Un autre facteur qui peut influencer la motivation des élèves, c'est le mode d'évaluation. Il s'avère que l'enseignant, qui a tendance à annoncer publiquement les résultats ou les affiches à la vue de tous, peut réduire la motivation de ses élèves.

L'enseignant doit fournir aux élèves des outils d'auto -évaluation, ce qui leur permettra d'apprendre à devenir compétents. Les récompenses et les punitions peuvent influencer la motivation des élèves. Les bons points, les commentaires favorables, les encouragements, les remerciements, peuvent motiver les élèves, par contre des punitions telles les tâches à domicile (exercices de grammaire), peuvent mener une liaison entre activité d'apprentissage et punition. L'enfant associe activité d'apprentissage et sanction, ce qui est défavorable pour la motivation.

1.3.5 L'auto apprentissage

L'un des aspects de motivation de l'apprenant est de le rendre de plus en plus autonome. En didactique, nous entendons par autonomie de l'apprenant, la disparition progressive du guidage de l'enseignant.

L'auto apprentissage suppose que l'apprenant acquière la capacité de décider de son apprentissage. Selon Henri Holec :

C'est aussi savoir s'y prendre pour définir ce que l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, comment l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports et comment évaluer les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le quoi et le comment ?¹

Ainsi, l'apprenant apprend à apprendre en se chargeant de ses responsabilités dans son propre apprentissage, donc l'autonomie dans l'apprentissage constituerait à la fois une fin et un moyen.

L'autonomie dans l'apprentissage favorise le développement de l'individualisme chez les apprenants, ainsi qu'une prise de responsabilité.

¹ HOLEC Henri in, Barbot Marie -José, op.cit., p21.

Comme dès son jeune âge l'apprenant est habitué à choisir et à confronter son égal par certains types de choix ; il est nécessaire de lui proposer aussi dans le domaine de la formation des possibilités qui tiennent compte de sa situation particulière, de ses attentes.¹

La liberté de décider de son apprentissage permettrait à l'apprenant de prendre ses responsabilités, donc d'investir tous ses moyens pour arriver à réaliser les objectifs attendus. En effet, cette autonomie dans l'apprentissage nous amène à évoquer les courants pédagogiques centrés sur l'apprenant qui ont modifié la conception traditionnelle de l'apprenant et son rôle dans la situation d'apprentissage : « prendre aussi en compte les potentialités individuelles de l'apprenant et le guider vers des responsabilités implique de définir des modalités différentes d'enseignement / apprentissage. ²»

L'autonomisation de l'apprentissage devient ici une visée qui dépend de la relation de l'apprenant à son apprentissage. Le schéma suivant présente comment l'apprenant s'empare progressivement des opérations d'apprentissage qui étaient autrefois attribuées à l'enseignant.

¹ Ibid., p.28.

² Ibid., P.33.

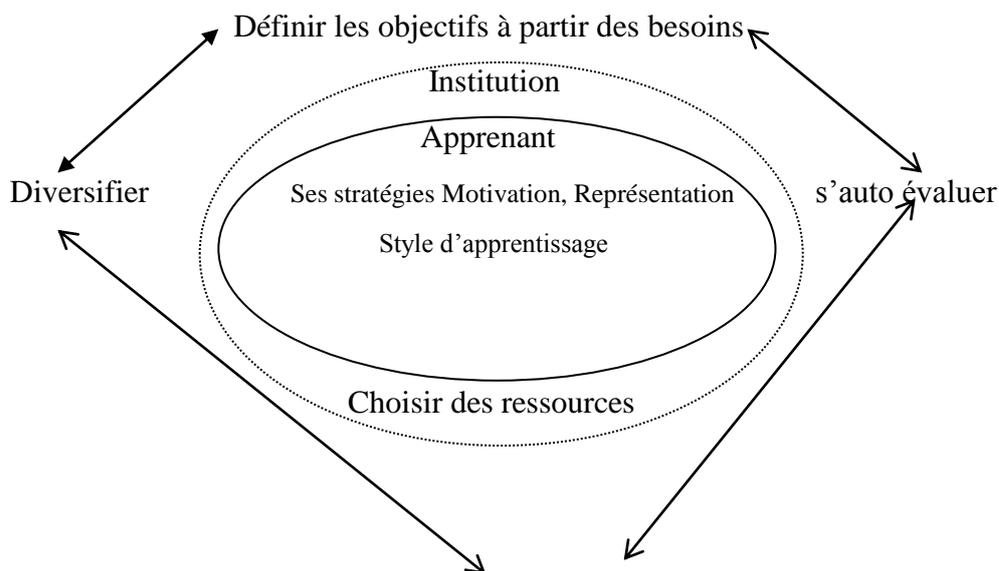


Schéma N°02. Les opérations d'auto apprentissage selon M .J. Barbot.

Dans cette perspective d'automatiser l'apprentissage, la notion de programme est remplacée par celle de stratégies. Cette approche est centrée sur l'apprenant qui doit définir ses objectifs d'apprentissage et choisir ses ressources selon ses besoins. Le plus important de cette approche est que l'apprenant s'auto évalue. Nous reviendrons sur le point de l'autonomie de l'apprentissage lorsqu'on parlera de l'apprentissage avec les multimédias.

1.4 Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère

Avant de s'intéresser à l'apprentissage d'une langue, il semble important de voir ce qu'on entend par le concept « langue ». Ce qui nous intéresse bien sûr c'est la langue comme objet d'apprentissage. Du point de vue linguistique, J .Cuq et I.Gruca avancent : « Disons brièvement que la tradition linguistique du XXI^e Siècle établit deux aspects du concept de langue, un aspect abstrait et systématique, et un aspect social ¹ ». Ce premier aspect conçoit la langue comme un système abstrait de signes dont il est possible d'étudier selon des théories de la phonétique, sémantique, lexicale et syntaxe. Le second aspect reconnaît l'intégration de la sociolinguistique, qui s'intéresse aux rapports entre la langue et les locuteurs dans le domaine de la linguistique.

Quand on parle de langue « étrangère », un autre concept s'impose celui de langue « maternelle », « Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui

¹ CUQ Jean Pierre et Isabelle Gruca .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG, 2003, p.78.

de langue maternelle ¹». Une question s'impose, qu'est ce qui peut permettre d'effectuer le qualificatif d'étrangère à une langue ? C'est la problématique abordée par Louise DABENE dans son ouvrage « repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. » Pour cette auteur le terme d'« étrangère » ne qualifie que la langue, car on ne qualifie pas les autres savoirs d'étrangers (sciences naturelles, les mathématiques, histoire, etc.) « Le savoir ici considéré est à la fois homologue et différent d'un autre savoir précédemment acquis.² » Mais pour la langue, elle est un savoir propre à une communauté qui constitue « sa langue maternelle ». Si elle est enseignée par les institutions d'une autre communauté dont elle n'est pas leur langue propre on l'appelle « langue étrangère ».

La « Langue considérée comme étrangère dans un pays est en principe, la langue officielle d'un ou plusieurs Etats étrangers ³ », donc le fait qu'il y est appropriation d'une langue autre que la langue maternelle elle est appelée « étrangère ». Du point de vue didactique, on qualifie une langue d'étrangère lorsqu'elle devient un objectif d'enseignement / apprentissage et qui s'oppose par ses qualités linguistiques à la langue maternelle.

Un problème qui occupe la didactique des langues étrangères est celui qui oppose l'acquisition et apprentissage. J REZEAU retrace dans sa thèse toute l'histoire qui a tourné autour du conflit acquisition et apprentissage d'une langue. D'abord, il rappelle que l'acquisition relève du « naturel » alors que l'apprentissage est placé dans un milieu institutionnel, ceci rejoint les propos de L. DABENE « la distinction contestée par certains entre acquisition (en milieu social et hors intervention pédagogique) et apprentissage (en milieu institutionnel avec guidage pédagogique.)⁴ » D'après cette auteur, nombreux sont les chercheurs qui approuvent que ; la langue étrangère est acquise lorsqu'elle est prise dans un milieu naturel (social), en revanche lorsqu'elle est appropriée dans un milieu institutionnel (école) la langue étrangère est apprise.

J.REZEAU rappelle que la querelle autour de ce problème de distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue a été déclenchée dans le milieu de la recherche américaine sur l'acquisition /apprentissage d'une langue seconde avec les théories nativistes de N. CHOMSKY, ainsi que les travaux de KRASHEN.

¹ Ibid., p 91.

² DABENE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Ed Hachette, 1994, p.29.

³ Ibid., p.29.

⁴ DABENE Louise, op.cit., p 82.

Sans trop nous étaler sur ce point, nous soulignons que l'étude des concepts : apprentissage et acquisition dans l'enseignement des langues est d'une grande importance, qui nous emmène à nous interroger sur les compétences fondamentales pour apprendre une langue étrangère.

1.4.1 La conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Enseigner une langue étrangère dépend en grande partie de la manière dont on conçoit son processus d'apprentissage .Ces conceptions sont issues de la tradition scolaire d'une part et des théories d'acquisition du langage d'autre part. (Béhaviorisme. constructivisme, etc.) .

L'enseignant et l'apprenant doivent avoir une conception de la langue, ce qui renvoie à la nécessité d'une conception des objectifs et des finalités pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Selon REZEAU ¹ la problématique de la distinction entre finalités et objectifs a été discutée par « BAILLY » qui conçoit les objectifs et les finalités de l'enseignement des langues dans un rapport d'inclusion présenté par le schéma suivant :

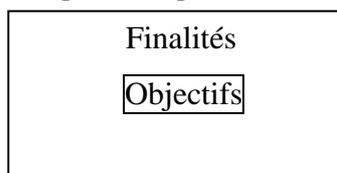


Schéma N°03. Rapport finalités / objectifs

La finalité étant une affirmation des principes d'une société fournit les lignes directrices au système, ce dernier formule ses objectifs.

La conception d'une langue étrangère vise la maîtrise de la langue, ce qui nécessite la formulation d'objectifs ; ces derniers font partie des finalités de l'enseignement en général et de la langue en particulier.

¹REZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, décembre 2001, *Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université* .[http // rezeau.org/](http://rezeau.org/)

Nous soulignons que la conception de l'enseignement d'une langue dépend de la conception de l'apprentissage de celle-ci et des rôles attribués aux apprenants et enseignants dans cette situation.

1.4.2 Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère

Nous avons déjà signalé qu'avec la pédagogie traditionnelle le maître était le seul détenteur du savoir, c'est lui « le donneur » du savoir, qui anticipe sur les besoins de connaissances de l'élève. Ce rôle a changé avec les nouvelles pédagogies qui ont donné une place à l'apprenant dans la situation enseignement/ apprentissage. Ce rôle continue à changer jusqu'à nos jours où nous assistons à des idées qui veulent effacer le sujet enseignant de la situation pédagogique.

Nous tentons d'examiner les nouvelles conceptions des rôles de l'enseignant dans le cadre de la nouvelle didactique des langues, qui semble se centrer sur l'apprentissage et sur l'apprenant mais surtout se fixe comme objectif l'autonomisation de celui-ci. Rappelons que l'enseignant est l'un des éléments qui constituent le triangle didactique.

1.4.3 Le rôle de l'apprenant d'une langue étrangère

Pendant très longtemps, l'action pédagogique a été conçue comme l'établissement de relations entre l'enseignant qui était chargé d'instruire et les élèves. Le maître, seul détenteur du savoir, donne la connaissance, anticipe sur les besoins de connaissance de l'élève, qui reçoit passivement et répète.

Le rapport entre maître et élève était fondé sur l'inégalité, l'élève devait se soumettre en toutes circonstances. Il était considéré comme inférieur à l'enseignant qui ne saurait commettre d'injustice. C'est à ROUSSEAU qu'on doit le changement de position de l'élève dans la situation pédagogique avec les idées qu'il a proclamées pour rendre à l'élève son importance et sa place. Avec le temps, cette relation a évolué jusqu'à arriver à une pédagogie centrée sur l'apprenant.

1.4.4 Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Si on envisage d'apprendre une langue c'est bien dans le but de pouvoir s'en servir pour parler et écrire, c'est-à-dire l'utiliser comme moyen de communication.

La capacité de communication se situe au centre de la didactique des langues. Dans une situation de communication, on trouve un sujet qui envoie un message (émetteur) et un autre qui le reçoit (récepteur) le deuxième côté peut être un groupe de sujets.

Dans une classe de langue étrangère, on peut organiser les contenus d'après certaines capacités fondamentales qui s'exercent dans une situation de communication :

	Orale	Écrite
Production	Parler (rôle du locuteur)	Écrire (rôle de scripteur)
Compréhension	Écouter (rôle d'auditeur)	Lire (rôle de lecteur)

Tableau N°01. Les quatre grands savoir-faire de la communication ¹

D'après le tableau ci-dessous, nous constatons que la communication se réalise à travers deux canaux : l'oral et l'écrit. Elle peut avoir deux objectifs (production ou compréhension). Dans la production, à l'oral nous utilisons le parlé, et à l'écrit nous utilisons l'écriture. Concernant la compréhension de l'oral, on utilise l'écoute et à l'écrit c'est la lecture. Ainsi, on distingue quatre savoir-faire : écouter, parler, lire, et écrire. Mais il faut noter qu'en cas d'interaction, production et compréhension sont étroitement liées. En effet, communiquer c'est interagir avec autrui, que ce soit par l'oral ou par l'écrit.

¹ SIMARD Claude, *éléments de didactique du Français langue première*, Montréal, Ed Renouveau pédagogique, 1997, P65.

1.5 Finalités et objectifs de l'apprentissage :

Les causes pour lesquelles il y a apprentissage sont diverses. En général, elles ont comme origine un besoin concrétisé sous forme de projet d'apprentissage. « On peut dire qu'apprendre permet de répondre à une impulsion, à un désir de changement qui correspond au besoin de réaliser des potentialités que l'on porte en soi »¹. Donc, l'apprentissage est lié à un besoin.

Un apprentissage s'effectue toujours dans un environnement social donné et apprendre sur le plan social, c'est découvrir les effets que reproduit une certaine manière d'être, c'est aussi découvrir comment on est perçu dans un groupe social. « Apprendre se situerait donc entre une intention d'acquérir et une acquisition effective de savoirs les plus divers.² » C'est le désir d'accroissement de ses possibilités d'acquisition effective qui peut se tenir comme origine de l'apprentissage.

Si le désir d'apprendre et la découverte de liens nouveaux avec le monde matériel et humain sont mis en relation, il y'aura aboutissement d'une familiarité avec l'environnement. D'ailleurs, c'est cela la véritable finalité de l'apprentissage.

Le concept de besoin d'apprentissage semble faire couple avec celui d'objectif d'apprentissage, car si dans l'apprentissage il y a des besoins ; il faut les définir sous forme d'objectifs. Par conséquent, un apprenant doit se fixer une performance à atteindre c'est-à-dire formuler un changement qu'il souhaite réaliser.

Les objectifs sont déterminés selon les lois et les principes. La classification la plus connue est la « taxonomie³ » de Bloom « Plusieurs taxonomies ont été produites la plus connus est celle de Bloom qui fait la distinction entre les objectifs cognitifs, affectives et psychomoteurs.⁴ » Puisque nous nous intéressons au domaine de l'acquisition, nous exposons la taxonomie des objectifs cognitifs selon Bloom.

1) Acquisition des connaissances :

Connaissance de terminologie, de conventions, de tendances et de séquences, de classifications, de critères, de principes, de lois et de théories.

2) Compréhension :

¹- BERBAUM Jean, *développer la capacité d'apprendre*, Paris, Ed ESF, 1998, p.25.

²- Ibid., p26.

³-**Une taxonomie** : est une classification.

⁴-Dictionnaire de pédagogie, Ed Bordas, Paris 2000, p.211.

Compréhension d'une communication qui se manifeste par l'habileté à transposer, à interpréter ou à extrapoler.

3) Application :

Application d'une règle, d'une loi ou d'un principe.

4) Analyse :

Détermination des éléments constitutifs d'un ensemble, de leurs relations et des principes d'organisation qui les gouvernent.

5) Synthèse : Construction d'un ensemble à partir de faits, de règles et de structures connues.

6) Évaluation : Évaluation d'une communication, d'un événement ou d'un objet suivant des critères internes et externes.¹

¹ -D'après Goupil Georgette et Guy Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Paris, Ed Gaetan Morin, 1993, p.399.

	Rôles de l'enseignant	actions de l'enseignant	actions de l'apprenant (objectifs visés)
didactisation	enseignant	identifier et choisir les objectifs linguistiques & méthodologiques	s'approprier la langue apprendre à apprendre
	artisan concepteur facilitateur médiatisateur	Contextualiser : choisir ou construire des outils & les rendre disponibles mettre l'apprenant dans des situations favorables à l'apprentissage organiser des tâches : faire émerger des problèmes qui demandent des solutions & des obstacles à franchir informer, initier.	choisir & utiliser des outils rechercher les situations favorables à l'apprentissage effectuer des tâches : prendre conscience des problèmes et des obstacles réussir (trouver des solutions ; comprendre en action).
médiation	tuteur conseiller guide catalyseur	aider/enseigner à apprendre organiser l'apprentissage faciliter conseiller, guider autonomiser soutenir, préparer le transfert.	prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage apprendre à apprendre prendre conscience de ses erreurs et les corriger décontextualiser : élargir le champ de sa conscience (métacognition) comprendre & transférer.
	médiateur entraîneur animateur interlocuteur	guider entraîner réguler communiquer	transformer ses représentations développer ses stratégies de communication établir des ponts recontextualiser
	observateur évaluateur	évaluer ; donner les outils de l'auto-évaluation	s'auto-évaluer
	éducateur	sevrer apprendre à faire seul	construire sans cesse son autonomie & son indépendance

Tableau N°02. Rôles de l'enseignant ; actions et objectifs visés selon J.Rézeau

Dans le triangle pédagogique, des relations s'établissent entre un objet (le savoir) et non pas un mais deux sujets (l'enseignant et l'apprenant). Comment peut-on assimiler le travail de didactisation effectué par l'enseignant aux processus d'instrumentalisation ? Cette opération

prend place au sein d'une relation, dans laquelle l'enseignant joue le rôle de médiateur du savoir et de concepteur de l'instrument. Nous sommes ici dans une relation dans laquelle l'apprenant accède au savoir via la médiation de l'instrument. Si nous réunissons ces deux relations triangulaires par leur axe commun, celui qui relie les instruments au savoir, le triangle pédagogique se transforme en carré

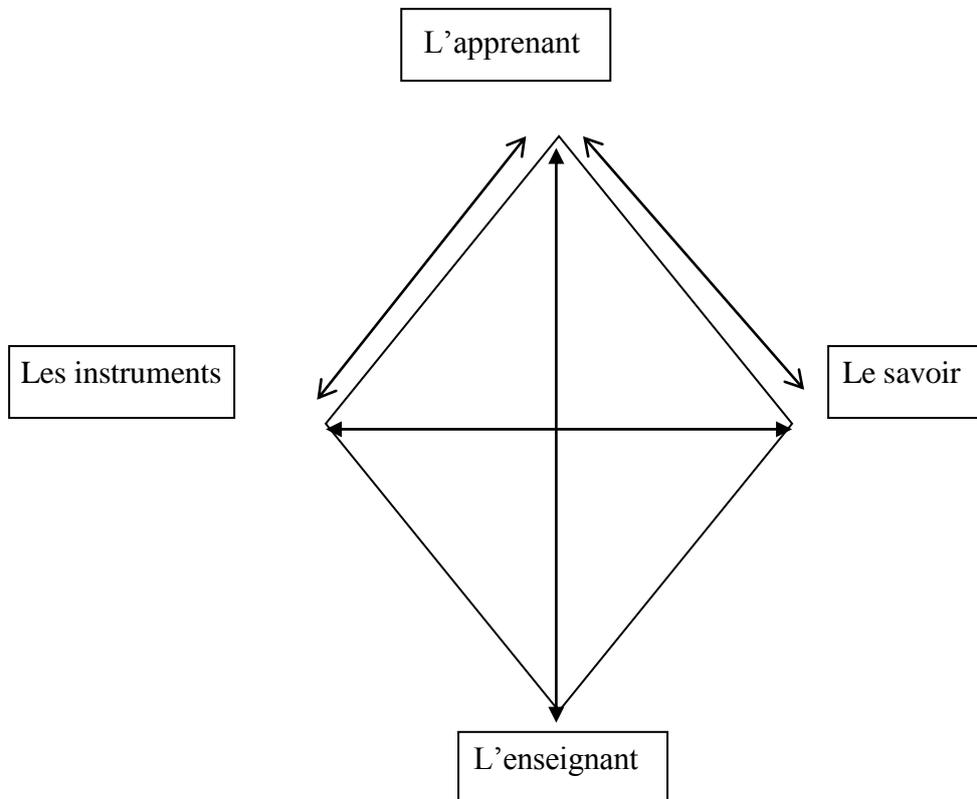


Schéma N°04. Adaptation du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique présenté par J .REZEAU

Dans ce carré les apprenants sont appelés à interagir avec les outils utilisés. Ces derniers se présentent comme un autre pôle qui s'impose dans de la situation pédagogique.

Dans ce premier chapitre, nous avons vu que l'enseignement et l'apprentissage sont deux concepts de base en didactique. Leur histoire rapporte que les premières études utilisaient des méthodes plus philosophiques que scientifiques et c'est seulement vers la fin du dix-neuvième siècle que les deux concepts passent aux laboratoires pour faire des recherches expérimentales qui présentaient des lois fiables.

Les recherches dans ce domaine recourent à plusieurs théories qui ont permis le recours à l'enseignement assisté par ordinateur pour l'apprentissage de différentes disciplines, telles les mathématiques et les langues étrangères. Ainsi, on s'oriente actuellement vers l'étude du traitement de l'information.

À propos de l'apprentissage des langues, nous gardons qu'une langue est appelée étrangère par rapport à une autre appelée maternelle. On parle d'apprentissage d'une langue lorsque le milieu est institutionnel, car quand le milieu est naturel on parle d'acquisition. Nous nous sommes intéressée à la conception de l'enseignement /apprentissage d'une langue et spécialement une langue étrangère où nous avons montré comment les rôles des apprenants et des enseignants changent avec les nouvelles méthodes et méthodologies en didactique des langues. Par conséquent, nous cherchons à comprendre les apports des TICE dans ce domaine.

2 Chapitre II : Enseignement/apprentissage avec les TICE

Dans ce chapitre, nous présentons les différents points de vue, à propos des apports des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ainsi que leurs limites dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage.

2.1 Les théories d'apprentissage et les TICE

Nous avons vu dans la partie qui concerne « la didactique et l'apprentissage », que les théories d'apprentissage ont une longue histoire qui les a menées aux théories du traitement de l'information.

D'abord, les behavioristes qui s'intéressaient aux comportements observables pour analyser les résultats « Skinner, l'un des pionnier du behaviorisme a suscité des recherches qui ont généré une grande quantité de données expérimentales et contribué à constituer pour plusieurs décennies le paradigme de référence des théories d'apprentissage. ¹» Il faut rappeler que c'est à Skinner que l'on doit d'abord l'application des principes du behaviorisme à l'enseignement. Il espérait obtenir une technique d'apprentissage par conditionnement, qui consiste à renvoyer au sujet apprenant, selon ses comportements et les renforcements qu'il a eu dans la situation d'apprentissage.

C'est sur la base explicite des principaux concepts du behaviorisme que nombreux systèmes d'aide à l'apprentissage ont été conçus (ex : machines à enseigner) selon les principes de l'enseignement programmé qui propose des systèmes d'aide à l'acquisition de connaissances. ²

L'apprentissage par conditionnement a survécu grâce à l'enseignement programmé que Skinner a d'abord réalisé sur support papier puis sur ordinateur. La procédure de l'enseignement programmé consiste à découper les connaissances à apprendre en fragments aussi petits que possible. Ce qui permet une présentation graduée des contenus et des difficultés. La réponse de l'élève est corrigée automatiquement par un programme informatique où les renforcements apparaissent sous différentes formes : positives (message des félicitations, augmentation du score, sons, image) ou négatives (ex : score diminué). « Sous des formes aménagées, les principes de l'enseignement programmé ont été appliqué dans la conception des logiciels dits : d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) dès les

¹- LEGROS Denis et Jacques Crinon, Psychologie des apprentissages et multimédia, Paris, Ed Armand colin, 2002, p.22.

²- Ibid., p.23.

années soixante-dix.¹ » Nous constatons que l'idée de l'enseignement programmé est à la base des systèmes d'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

Le behaviorisme, qui considérait l'esprit humain comme « une boîte noire » à explorer par l'observation des réactions comportementales, a été critiqué par le cognitivisme qui est venu pour ouvrir ces boîtes noires. « A l'opposé du béhaviorisme, le cognitivisme ouvre les boîtes noires et se focalise sur son contenu : le structure et le fonctionnement de l'esprit² ». Avec Bruner, l'un des grands contradicteurs des idées béhavioristes, les sciences cognitives ont changés d'objectifs.

Les sciences cognitives sont arrivées aux traitements de l'information qui s'inspirant du domaine de l'informatique elles s'intéressent au fonctionnement et au contenu de « la boîte noire ».

La plus part des spécialistes de l'apprentissage et de l'enseignement sont conscients de la nécessité de développer auprès des futurs enseignants la connaissance des bases cognitives de l'apprentissage et des effets des nouvelles technologies sur l'apprentissage.³

Les recherches en sciences cognitives ont eu beaucoup d'influences sur le développement des nouvelles technologies d'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement. D'abord, par les idées structuralistes s'inspirant de Jean Piaget (constructiviste) qui décrit le développement de l'enfant, puis l'intelligence artificielle des théories du traitement de l'information, qui sont aujourd'hui appliquées à l'enseignement avec l'insertion des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme supports pédagogiques.

Les supports pédagogiques, ou outils didactiques sont autant d'appellations données au matériel didactique. Que signifient ses expressions et quel est leur rapport avec l'enseignement à l'aide des nouvelles technologies ? La réponse à ces interrogations est l'objectif du point suivant.

2.2 Le matériel didactique

L'enseignement a toujours fait recours à l'usage des outils pédagogiques tels (les manuels scolaires, les livres, les cartes, les tableaux, la craie, le papier, etc.) « L'importance des matériels didactiques permet de penser que le rendement marginal d'une augmentation de

¹- POUTS-LAJUS Serge, et Marielle RICHE –MAGNIER, *l'école à l'heure d'Internet « les enjeux du multimédia dans l'éducation »*, Paris, Ed Nathan pédagogie, 1998, p17.

²Ibid., p. 18.

³ Ibid., p.24.

leur quantité et d'une amélioration de leur qualité. ¹» L'histoire rappelle les grands efforts déployés pour créer des matériels didactiques efficaces, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Nous visons ici l'objectif de l'introduction des nouvelles technologies dans l'acte d'enseignement /apprentissage.

L'utilisation des technologies dans l'enseignement date des débuts du vingtième siècle avec les laboratoires de langues, « on peut dire que l'inventeur du laboratoire de langues est Théodore Rosset, à Grenoble, en 1909. ²» D'après J .Louis et Gilbert Taggart, dans leur ouvrage « Laboratoire des langues » l'idée des laboratoires de langues est pratiquement aussi ancienne que celle de la production mécanique de la parole où on utilisait de appareils « phonographes » pour l'enseignement de la prononciation.

Le but des laboratoires de langues était d'assister les tâches difficiles de l'enseignant. Avec le temps, « le laboratoire de langues n'est plus composé de cabines alignées pour le travail individuel, il est devenu une vrai salle de classe multimédia³. » On assiste à des classes où il y a utilisation de supports dotés de son, image et texte en même temps.

Aujourd'hui, l'introduction de l'ordinateur dans les classes a commencé à changer radicalement la nature même du processus éducatif. Les modes traditionnels d'enseignement et d'apprentissage sont en train de se transformer. Des matériels didactiques tels (le tableau noir, la craie, le cahier, etc.) sont remplacés, jours après jours par des outils basés sur l'informatique par conséquent la nouvelle technologie commence à envahir nos écoles et s'introduire dans les classes.

¹DEBOIS Jacques, *l'éducation pour le XX^e siècle questions et perspectives*, Paris, Ed Vendôme, 1998, p.237.

² CUQ Jean Pierre et Isabelle Gruca .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG, 2003, p422.

³Ibid., p. 423.

2.3 L'ordinateur outil

L'ordinateur est une machine électronique de traitement numérique de l'information. Considéré comme une machine à apprendre, il présente à la fois les caractéristiques d'un « outil » et celles d'un « instrument ». L'ordinateur multimédia est souvent appelé « outil ».

Dans sa définition élémentaire, l'outil est « objet fabriqué qui sert à agir sur la matière. ¹ » C'est un accessoire qui vient en aide pour l'homme. J.BERTIN souligne dans son ouvrage « des outils pour des langues », que l'outil n'est pas l'action. Il la facilite, il la rend possible en démultipliant les moyens dont dispose l'homme pour agir sur son environnement et sa propre personne. ² » On entend par outil dans ce cas-là, l'objet technique qui permet d'accomplir une action.

En pédagogie, l'outil est cet élément non humain qui s'intègre dans la relation (enseignant, apprenant, savoir). En outre la notion d' « outils pédagogiques » relève du domaine de l'informatique, elle désigne les supports pédagogiques tels les « ordinateurs ».

Voici quelques exemples d'utilisation de l'ordinateur comme outil

2.3.1 Le traitement de texte

Il faut bien dire que le traitement de texte, l'une des toutes premières applications bureautiques de l'ordinateur, occupe une place dans le domaine de l'utilisation de l'outil multimédia dans l'apprentissage.

Les logiciels de traitement de texte permettent l'aide à l'écriture. Certains font partie de l'environnement de l'ordinateur par exemple « Word ³ », qui permet la correction orthographique, synonymes, etc. D'autres sont ajoutés à des fins pédagogiques. « Ces environnements d'écriture offrent aux enseignants une mine d'exercices et de supports à des situations d'apprentissage. ⁴ » Beaucoup de recherches ont été élaborées sur l'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité des productions écrites des étudiants. Nous citons François MANGENOT qui a travaillé sur la production écrite en langue maternelle et en langue étrangère.

¹ - Le petit Robert, 1988, p.1332.

² -BERTIN Jean Claude, *des outils pour des langues « multimédia et apprentissage »*, Paris, Ed Ellipses, 200, p.14.

³-WORD : Logiciel de traitement de texte

⁴- LEGROS Danis, *Psychologies des apprentissages multimédia*, p.121

2.3.2 Base de données (dictionnaires et encyclopédies)

L'une des caractéristiques de l'ordinateur est sa capacité à stocker un grand nombre de données. De ce fait consommateurs de stockage (dictionnaire et encyclopédies) ont été intégrés dans ce support informatique. Pour Woolf, dans son ouvrage *computers as cognitive tools in the language teaching classroom* (1997), « Les dictionnaires et les bases de données sous forme numérique sont des outils cognitifs qui pourraient être améliorés.¹ » Les bases de données sont des « vides » dans lesquels les apprenants insèrent eux même les mots ou expressions qu'ils veulent apprendre.

L'ordinateur peut encore contenir d'importantes bases de données « multimédia ». Il se transforme alors en émetteur, en fournisseur d'informations ordonnées, mais non figées. Dans la mesure où, c'est l'utilisateur qui détermine par ses propres critères, les informations qui vont apparaître à l'écran. Donc, l'ordinateur offre à l'apprenant la possibilité d'accéder à l'apprentissage avec facilité en lui faisant gagner du temps et de l'énergie.²

2.3.3 L'ordinateur tuteur

L'une des fonctions de l'ordinateur dans le domaine de l'apprentissage est celle de l'ordinateur « tuteur ». C'est l'idée que l'ordinateur peut remplacer l'enseignant temporairement ou définitivement ce qui ne manque pas d'être une menace pour celui-ci.

Dans sa thèse « médiation et médiatisation dans un environnement multimédia » J. REZEAU avance que « l'ordinateur tuteur évalue l'apprenant, ce que l'ordinateur outil ne fait pas. »³ Ainsi, on accorde à l'ordinateur le rôle de tuteur en mettant l'élève en situation d'« auto apprentissage », donc certaines recherches défendent l'idée de la possibilité de l'absence de l'enseignant et la mise de l'élève en situation de prendre en main son apprentissage.

L'introduction des ordinateurs dans la situation pédagogique est appelée EAO (enseignement assisté par ordinateur). L'histoire de ce dernier fait que l'ordinateur n'est plus un outil mais il devient un tuteur. Puis le professeur intégré dans la machine est appelé « tutoriel ». En effet, un tutoriel se présente plus ou moins comme « une suite d'informations, questions, réponses, commentaires.⁴ » D'après J. REZEAU deux auteurs, Demaizière et

¹ - WOOLF, In, RÉZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, décembre 2001, *Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université* .[http // rezeau.org/](http://rezeau.org/), p.287

² C'est nous qui soulignons.

³ J .REZEAU, op.cit., p.260.

⁴Ibid., p.261.

Dubuisson spécialistes dans le domaine de l'EAO, développent leurs points de vue sur l'ordinateur dans son rôle de tuteur. Selon J.REZEAU les deux auteurs définissent le tutoriel sur deux plans pédagogique et technique. Ils indiquent que le tutoriel enlève une bonne part d'initiative au formateur, donc ils adhèrent à l'idée que l'ordinateur tuteur peut menacer le rôle de l'enseignant.

2.4 Multimédia et interactivité en milieu scolaire

Le support multimédia se caractérise par le regroupement sur un même support d'au moins deux des éléments suivants (texte, son, image fixe, image animée, sous forme numérique). Ces éléments sont accessibles grâce à des programmes informatiques (logiciels) autorisant une certaine interactivité entre l'utilisateur et ces éléments précités.

Nous entendons par l'interactivité, la possibilité de rechercher des informations (libres ou guidées), la fourniture de feed-back ¹ ou la conservation de la trace de l'utilisateur. « L'interactivité est la capacité de réaction de l'ordinateur (et de ses logiciels) aux actions de l'usage, sa capacité de rétroaction ou feed-back ² », avec des actions très simples telles, un clic de souris ou l'activation d'une touche du clavier de l'ordinateur. Installé, le logiciel répondra aux besoins de l'utilisateur d'où l'importance du potentiel que cette interactivité rend possible aux champs de l'apprentissage.

2.5 Les avantages de l'ordinateur pour l'enseignant

L'ordinateur multimédia est un outil qui vient donner une nouvelle position et un nouveau rôle aux fonctions de l'enseignant. Il peut être un outil de création d'activités car il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'aspect créatif de son enseignement. « L'ordinateur est aussi un auxiliaire efficace pour la préparation des matériels et des

¹- Feed-back : d'après le dictionnaire le Petit Robert, il s'agit d'une « action de contrôle en retour ou rétroaction. » p.767

²-NAYMARK Jacques et al, *Guide du multimédia en formation*, Paris, Ed RETZ, p. 21.

ressources pédagogiques sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour conduire et illustrer son cours, ou encore pour organiser le travail individuel des élèves.¹ »

1- Si toute fois le système utilisé prévoit des fonctions de suivi de l'apprenant, l'ordinateur permettrait à l'enseignant de déceler rapidement des faiblesses de l'apprenant et d'y remédier, en proposant une progression pédagogique personnalisée. C'est-à-dire prendre en compte les lacunes de chaque apprenant à part.

2- L'ordinateur pourrait favoriser pour l'enseignant une présentation variée et attractive des informations ce qui l'appelle à approfondir sa réflexion didactique dans sa discipline.

3- L'ordinateur confère à l'enseignant un nouveau rôle dans la classe, dans la mesure où l'enseignant n'est plus détenteur du savoir. Ceci l'incite à remettre en question sa pédagogie.

2.6 Les avantages de l'ordinateur pour l'apprenant

L'ordinateur multimédia peut être un facteur dynamisant de l'apprentissage, par exemple « la liberté laissée à l'apprenant pour naviguer dans le didacticiel et utiliser les éventuels outils complémentaires intégrés dans l'espace d'apprentissage.² » Il peut favoriser l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage, ça renforce la motivation de l'apprenant. Pour les élèves peu à l'aise en situation de cours, l'utilisation de l'ordinateur peut montrer à quel point cette nouvelle situation peut les aider dans leur apprentissage. Etant donné qu'ils se sentent placés librement et directement devant les informations.

Grâce à la rapidité de ses réactions, l'ordinateur multimédia est un outil d'aide à la réflexion. « Le plus souvent ces didacticiels remplissent des fonctions de remise à niveau d'élèves en difficulté d'apprentissage.³ » Il peut apporter des aides significatives au développement de l'autonomie en établissant des types de communication, réclamant de l'apprenant une plus grande activité.

L'ordinateur prend le rôle de tuteur qui apporte des réponses et qui dédramatise la situation d'apprentissage en attribuant un statut différent à l'erreur. « L'utilisation des nouveaux médias permet aux élèves d'appréhender les informations autrement que par la

¹ - POUTS-LAJUS Serge, et Marielle RICHE –MAGNIER, *l'école à l'heure d'Internet « les enjeux du multimédia dans l'éducation »*, Paris, Ed Nathan pédagogie, 1998, p 83.

²-BERTIN, Jean Claude. *Des outils pour des langues : « multimédia et apprentissage »*. Paris, Ed Ellipses, 2001, p.128.

³-POUTS-LAJUS Serge, et Marielle RICHE –MAGNIER, *op.cit.*, p 84.

parole du maître ou du livre. ¹» l'ordinateur propose à l'apprenant différentes aides qui lui permettent de développer leur propres stratégies d'apprentissage.

Selon J. REZEAU le paradigme de l'enseignement programmé a été présenté sous différents modèles entre autre le modèle de Skinner « dans son texte fondateur de 1958, Skinner met en avant l'individualisation de l'enseignement que permet la machine. »²L'auteur expose le modèle de Skinner qui argumente les avantages de la machine dans l'apprentissage en soulignant que l'ordinateur :

Peut soutenir l'activité de l'élève,

L'aide à avancer point par point,

Lui permet de se donner des objectifs réalistes,

L'aider à produire la réponse correcte.

2.7 La classe multimédia et le rôle du professeur

Avec l'utilisation du multimédia dans sa classe, l'enseignant est moins centré sur la tâche de dispenser les connaissances. Il peut se mettre par moment en situation d'observateur de l'élève au travail, situation dont il tire de nombreux enseignements pour la connaissance et la compréhension de ses apprenants.

Beaucoup de recherches ont traité le problème de la machine qui veut prendre la place de l'homme et cette question se pose même pour l'enseignement où la place du maître est mise en question : « Le risque le plus fréquemment dénoncé est celui d'une possibilité tentation de remplacer l'enseignant par une machine. ³» Nous assistons à des controverses sur ce sujet, les un pensent que la machine est entrain de remplacer l'homme mais d'autres pensent que c'est une large idée fantasmagique.

J REZEAU dans sa thèse « médiation et médiatisation dans un environnement multimédia » traite ce problème de l'ordinateur qui tente d'effacer le rôle du maître dans la situation d'apprentissage, « La question se pose sur le rôle dévolu à l'enseignant dans la situation d'apprentissage avec l'ordinateur tuteur, [...] nous avons vu cependant que, si

¹- HOULON- TREMOLIERES Jean, *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*, Paris, Ed Magnard, 1996, p21.

²REZEAU Joseph, Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, décembre 2001, Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université .[http // rezeau.org/](http://rezeau.org/) p.244.

³-POUTS-LAJUS Serge, et Marielle RICHE –MAGNIER, Idem, p96.

l'enseignant a perdu le premier rôle sur la scène pédagogique, il lui reste de nombreux autres rôles à jouer.¹» Donc, nous constatons que certainement l'enseignant a changé de rôle mais il maintient son existence dans la situation pédagogique.

2.8 Apprentissage des langues et utilisation des TICE

Aujourd'hui et surtout dans les pays développés les TICE sont intégrés dans le cours de langue. Watson souligne « Avant de savoir si les ordinateurs peuvent favoriser le processus d'apprentissage d'une langue, il faut avoir une vision claire des processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.² »

Ce qui est intéressant dès lors, n'est pas de juger si tel ou tel didacticiel est apte à satisfaire aux exigences des compétences purement linguistiques, mais de voir si la langue qu'il met en œuvre est capable de fournir chez l'apprenant des stimuli appropriés à l'apprentissage d'une langue et de ses compétences de communication : (lexique , syntaxe , prononciation ,etc.).

Comment l'outil multimédia apporte des solutions aux besoins des apprenants et comment s'intègre-t-il dans les classes ?

2.9 Les limites de l'ordinateur

L'utilisation de l'outil multimédia ne va pas sans contraintes. Tout d'abord, il convient de s'assurer que les ordinateurs utilisés sont d'une fiabilité suffisante pour limiter les nombres de pannes pouvant survenir en cours de séance.

L'organisation de la salle (architecture), ainsi que son « ergonomie »³, jouent un rôle non négligeable dans une telle situation d'apprentissage.

« Sur le plan didactique il convient de ne pas appréhender l'outil multimédia simplement comme une nouvelle forme du manuel scolaire.⁴» Ce qui demande une formation des enseignants, alors qu'il est nettement constaté que les enseignants ne sont que peu formés en informatique et surtout au choix des logiciels qui se présentent sous des formes différentes: on

¹ REZEAU Joseph, Idem, p 265.

²-BERTIN Jean Claude, Op.cit., p30.

³Ergonomie : selon le petit Robert c'est : «l'étude scientifique des conditions (psychologiques et socio-économique) de travail et des relations entre l'homme et la machine. »p682.

⁴ BERTIN Jean Claude, Op.cit., p 13.

retrouve actuellement à l'échelle des multimédias, les deux types de scénarios qui ont structuré les logiciels éducatifs : scénarios fermés ou semi fermés et scénarios tout à fait ouverts. Les didacticiels fermés ont un contenu non modifiable alors que les scénarios ouverts ont un contenu modifiable.

L'ordinateur est souvent présenté comme outil favorisant le développement de certaines capacités motrices et cognitives chez les apprenants en permettant par exemple à des élèves en difficulté de rattraper leur retard par des moyens plus attractifs. « Mais, pour les petits comme pour les adolescents un usage mal contrôlé de l'ordinateur peut présenter certains dangers dont les enseignants comme les parents doivent avoir conscience. »¹ Donc il est fortement conseillé de contrôler l'apprenant lorsqu'il utilise ces logiciels pour éviter les risques de l'enseignement assisté par l'ordinateur.

2.10 L'outil multimédia et la relation au savoir

Le médiateur était toujours et seulement l'enseignant, alors qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas avec l'utilisation des nouvelles technologies en situation pédagogique. « Traditionnellement c'était le professeur qui médiatisait les informations pour l'élève, soit dans un cours magistral, soit sur des supports préparés par lui. »² Avec l'introduction des nouveaux médias, l'élève est placé devant un produit qui est peut être choisi par le professeur mais sur lequel il peut agir directement en sélectionnant des réponses ou en répondant aux questions. Nous assistons à un changement de la relation pédagogique qui se présentait ainsi :

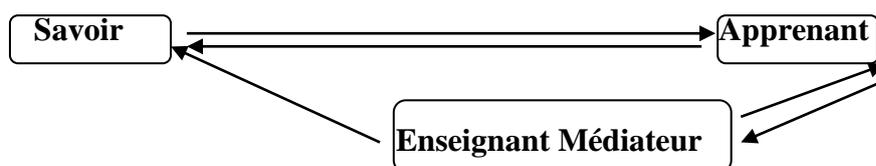


Schéma N° 05. Le triangle pédagogique

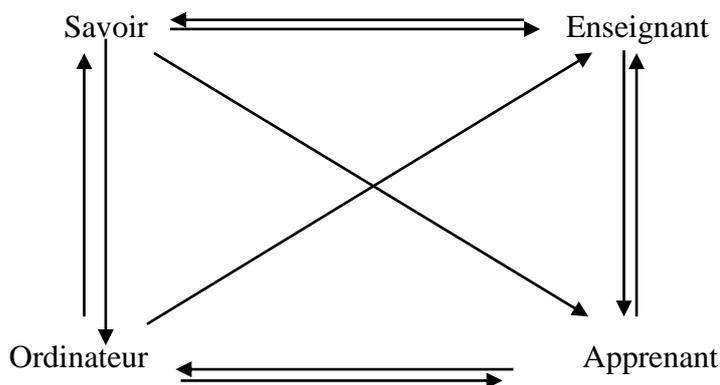
Ce schéma met l'enseignant au centre d'une double interaction :

Il organise d'abord une interaction entre l'enseignant et l'apprenant puis une interaction entre l'apprenant et le savoir à enseigner (ex : par le choix des supports).

¹ POUTS-LAJUS Serge, et Marielle RICHE –MAGNIER, *l'école à l'heure d'Internet « les enjeux du multimédia dans l'éducation »*, Paris, Ed Nathan pédagogie, 1998, p 97.

²-HOULON- TREMOLIERES Jean, *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*, Paris, Ed Magnard, 1996, p22.

Aujourd'hui et avec l'introduction des nouvelles technologies le triangle pédagogique s'est transformé en carré pédagogique.



**Schéma N°06. la situation pédagogique
lors de l'introduction de l'outil informatique**

Contrairement à la situation présentée dans le modèle du triangle pédagogique la situation d'apprentissage change avec l'introduction de l'outil dans la situation d'apprentissage où l'apprenant est en face d'une nouvelle interaction avec l'ordinateur. Donc, la possibilité d'un autre genre de triangle didactique ou l'enseignant est remplacé par la machine qui peut prendre le rôle de médiateur.

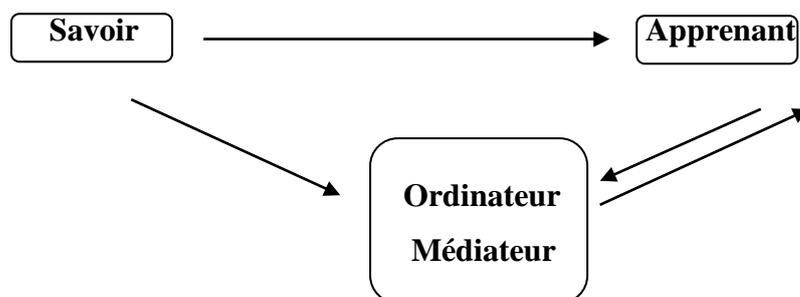


Schéma N°07. Schéma du triangle pédagogique avec l'ordinateur comme médiateur

Il est intéressant de signaler dans une telle situation l'importance des interactions qui assurent l'ensemble du système d'apprentissage avec les machines surtout celles qui concernent l'apprenant. La première interaction entre l'apprenant et l'enseignant et la deuxième entre l'apprenant et la machine.

À partir de ce dernier schéma, nous remarquons que physiquement et moralement l'apprenant peut ne pas être tourné vers l'enseignant. « De son côté l'enseignant, moins centré

sur la tâche de dispenser les connaissances, peut se mettre par moment en situation d'observateur de l'élève au travail, situation dont il tire de nombreux renseignements pour la connaissance et la compréhension de l'élève en question.¹ » C'est là que le rôle du professeur prend un nouveau sens. Si le média établit une distance entre l'élève et lui, il doit veiller à ce qu'il existe une distance critique entre le média et l'élève, ne serait-ce que momentanément.

Enfin, nous signalons que la situation pédagogique qui se réduit entre l'enseignant et l'apprenant peut ne pas provenir seulement de la médiation présentée par l'outil multimédia, car d'autres ressources humaines ou matérielles interviennent dans cette situation, dont certains peuvent jouer un rôle de médiateur.

2.11 L'intégration de l'outil multimédia

Beaucoup d'études soulignent à quel point il est difficile d'analyser les changements pédagogiques repérés par l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) dans les classes. Que signifie intégrer les nouvelles technologies ?

Il faut noter qu'il existe différentes variables qui ont une influence sur l'intégration des TICE.

- l'institution :

* l'existence d'un budget financier qui encourage cette introduction.

* La formation des enseignants pour l'adaptation avec les nouvelles technologies.

- **Les enseignants** : Sont-ils prêts à accepter le changement de leur rôle ?

- **Les apprenants** : adaptation de leurs stratégies et la formulation de leurs objectifs en fonction de l'intégration des TICE.

- **Les logiciels utilisés** : tous les logiciels qui se trouvent sur le marché ne sont pas d'une grande fiabilité d'où la nécessité de bien étudier le choix des logiciels utilisés en formation.

- **Le dispositif spatial** : l'existence de « salles multimédia » qui demande généralement un espace plus grand que les classes ordinaires.

En dehors des variables qui peuvent influencer l'enseignement avec les nouvelles technologies, que signifie l'intégration ?

L'intégration c'est quand l'outil est mis avec une efficacité au service de l'apprentissage, ce qui présuppose qu'il y ait des gains pour les apprenants comme pour les enseignants. Au niveau du temps de l'apprentissage, du nombre d'apprenants dans chaque groupe, de la

¹ Ibid., p23.

motivation et la responsabilisation de l'apprenant qui prend en main son apprentissage (l'auto apprentissage).

Malgré les avantages qu'elle offre l'intégration des nouvelles technologies ne va pas sans craintes et contraintes. Par exemple, jusqu' à nos jours et même dans les pays où l'enseignement avec les TIC est généralisé depuis des années ; beaucoup d'enseignants ont du mal à concevoir des séquences ou des cours intégrant l'utilisation de l'outil informatique. En grande partie parce qu'ils ne se sont pas encore assez approprié cet outil.

Dans ce chapitre, nous avons abordé les dernières méthodes d'apprentissage qui recourent aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il s'avère que l'introduction des TICE dans l'enseignement change la structure des classes, les rôles des enseignants et des apprenants, la relation au savoir et les stratégies d'apprentissage. Enfin, nous signalons l'importance de prendre en considération la façon d'intégrer l'outil multimédia à l'enseignement d'une langue car il a autant d'avantages que d'inconvénients.

Comme nous menons une recherche en didactique du FLE, nous réduisons notre recherche à l'une de ses compétences. Nous nous intéressons à l'activité de production écrite en montrant comment les dernières méthodes optent pour le recours aux TICE. Tel est l'objet du chapitre suivant.

3 Chapitre III : Enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Dans ce chapitre nous abordons la problématique de l'écrit en didactique, nous suivons son évolution selon les différentes méthodologies. Ensuite, nous traitons différents points relatifs à l'enseignement et aux processus de l'écriture. Enfin, nous nous arrêtons sur la question de l'évaluation de l'écrit et l'invocation de la pédagogie de l'erreur.

Les compétences linguistiques

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale. J.P.Cuq et I.Gruca avancent : « l'enseignement des langues étrangères vise dans tous les cas un objectif capital celui de faire acquérir une compétence de communication...¹ ». Ainsi, une langue se manifeste en deux codes, oral et écrit. Chaque code est le résultat d'une formulation linguistique de deux compétences : compréhension et expression. En effet, la communication dans une langue nécessite la maîtrise des quatre compétences linguistiques : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

La compréhension orale est une compétence de base de la communication. L'apprenant est censé répondre aux principales questions : qui ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il fait ? Où ? Pourquoi ? Quand ? Comment ? etc. Parmi les objectifs de cette compétence : comprendre des phrases simples ou complexes, comprendre une histoire, un dialogue ou comprendre et réagir aux consignes.

La compréhension écrite est une activité mentale que rencontre l'apprenant dès sa première année de l'école à travers les livres de jeunesse, les albums, les contes, les récits etc. Parmi les objectifs de la compréhension écrite : déchiffrer une phrase voire un texte, rechercher des informations sur un texte ou un dialogue, réagir de façon critique à des textes analytiques, lire et commenter des articles informatifs, analyser des textes, remplir des questionnaires, etc.

Pour l'expression orale, parler dans une langue étrangère est indispensable pour la communication, d'où l'importance de la conversation dans la classe de langue, soit en prenant à part l'apprenant (conversation individuelle), soit organiser des activités de groupe où les

¹CUQ Jean Pierre et Isabelle GRUCA .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG, 2003, P.150.

apprenants sont appelés à traiter un sujet donné. Les objectifs en expression orale sont de différents niveaux : production de phrases correctes, exprimer des idées en utilisant les expressions adéquates avec le sujet traité, décrire oralement un document, etc.

L'expression écrite est une capacité à produire des énoncés en réponse à une question donnée, ce qui suppose la connaissance des règles d'organisation du genre de texte à produire. « Posséder ce genre de savoir-faire exige de connaître l'organisation de ces types de texte, organisation qui est d'ordre pragmatique et culturel. ¹» En effet, les apprenants d'une langue sont appelés à produire par écrit : différents types de texte : une lettre, une histoire, un CV, une carte postale, un résumé, un poème, etc. Sachant qu'écrire une lettre administrative ou écrire une lettre de remerciement à un ami nécessite des formes différentes.

Une série d'objectifs est à noter au niveau de l'expression écrite, nous notons entre autres :

Écrire des textes argumentatifs ou analytiques ;

Présenter un élément, un lieu, un évènement, un objet, etc.

Écrire une lettre ;

Respecter les règles propres au registre de langue ;

Utiliser correctement, les signes typographiques ;

3.1 La problématique de l'écrit en didactique

La didactique de l'écrit se fixe des objectifs d'études de la transcription orthographique des jeunes apprenants, jusqu'à la rédaction complexe (ex : le commentaire composé). En effet, si la didactique de l'écrit peut s'intéresser à l'utilisation du stylo pour faire des unités graphiques, la didactique de la production écrite s'intéresse aux activités cognitives complexes qui consistent à construire un texte.

Il est à noter qu'il existe une nuance de sens entre « écrit », « écriture » et « production écrite ». Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit l'écrit par opposition à l'oral comme, « une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être

¹COURTILLON Janine, *élaborer un cours de FLE*, paris, Ed Hachette, 2000, p.74.

lue ¹». En d'autres termes, l'écriture est la partie de l'écrit qui permet l'apprentissage et l'utilisation du système graphique.

3.2 De la compréhension à l'expression écrite dans le FLE

Beaucoup de recherches attestent que la production écrite est une activité complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de processus mentaux ainsi que différentes connaissances langagières. La production apparaît ainsi comme une partie de l'écriture qui est à son tour une partie de l'écrit.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, repérer et interpréter les caractères linguistiques d'un texte renvoyant à certains composants de base d'une situation d'écrit, aidera l'apprenant à accéder au sens. En d'autres termes, plus l'apprenant varie ses lectures, plus il obtient la capacité à comprendre la structure ainsi que la signification de différents types de textes ; ce qui l'aidera à produire à son tour. De plus, il faut noter que l'expression écrite est étroitement liée à la compétence textuelle, « qui permet d'enchaîner syntaxiquement des phrases et sémantiquement des propositions adaptées à des situations pragmatiques spécifiques ²».

3.3 Écrit et textualisation

Différentes définitions sont présentées pour expliquer l'écrit, toujours en le comparant à l'oral. Jean Pierre Cuq dans le dictionnaire de didactique le définit comme « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptibles d'être lue. ³» En d'autres termes, l'écrit c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. Dans l'apprentissage d'une

¹CUQ Jean Pierre et Isabelle GRUCA .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG, 2003, P7-79.

²Adam -Jean-Michel, *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Ed Armand Colin, collection "Cursus", 2005, P.39.

³Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, pp78-79.

langue étrangère, il est considéré comme une tâche difficile où une grande importance est attribuée à la langue maternelle.

Dans sa définition de l'écrit, KHRASHEN s'intéresse à l'opposition lecture / écriture, d'où l'appel à un nouveau concept « compréhension input ». Claudette Cornaire & Patricia Mary Raymond affirment que KHRASHEN distingue les manifestations entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence en écrit. « C'est en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde.¹ » Ainsi, KHRASHEN présente l'acquisition comme un processus inconscient qui conduit à la compétence, en revanche l'apprentissage est un processus conscient qui conduit à la compétence.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond accordent une importance primordiale à l'activité de lecture « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.² » C'est cette relation lecture/écriture qui aide à améliorer les compétences en production écrite chez l'apprenant.

3.3.1 Le schéma de la communication

D'après Roman Jakobson, lorsqu'on parle de production écrite, il s'agit bien d'une communication écrite. Ses différents éléments sont présentés dans le schéma suivant :

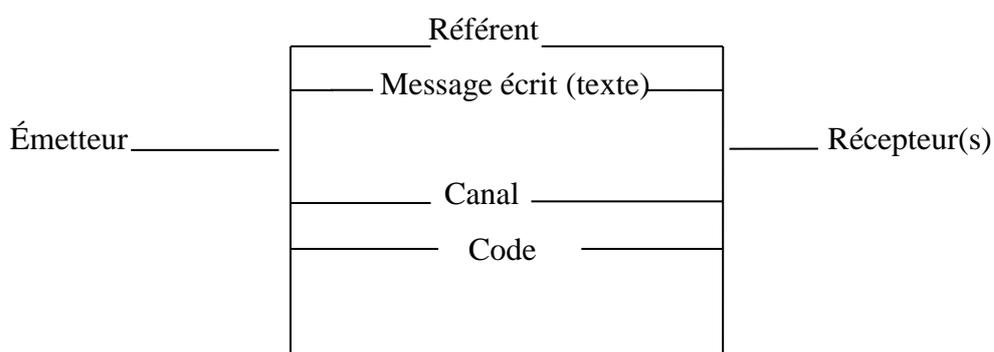


Schéma N° 08. Les éléments de la communication

Ces six éléments sont définis par Claude PEYROUTET dans son livre *la pratique de l'expression écrite* :

¹CORNAIRE Claudette et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite, Paris, Ed CLE international, 1999, pp70-71.*

²Op.cit., p.182

- 1- L'émetteur : c'est celui qui rédige le message. (Dans une classe de langue, les apprenants sont les émetteurs).
- 2- Le lecteur : c'est celui qui a reçu le message rédigé. (Dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur).
- 3- Le référent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En sommes, c'est le sujet de la communication. (À l'écrit, le référent est seulement textuel).
- 4- Le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.
- 5- Le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. (Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers).
- 6- Le code : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire)¹.

3.3.2 Les fonctions du schéma de la communication écrite

Claude PEYROUTET a défini dans son livre *la pratique de l'expression écrite*, les six fonctions qui accompagnent les six composants du schéma de la communication écrite :

Fonction référentielle : correspond aux informations objectives transmises.

Fonction expressive : correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés, c'est la fonction de la subjectivité.

Fonction conative : correspond à toutes les implications du lecteur : questions, ordres, interpellations.

Fonction phatique : correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité.

Fonction métalinguistique : correspond aux définitions intégrées dans le texte : on définit et on explique un mot avec d'autres mots.

Fonction poétique : correspond à la transformation du texte en message esthétique.²

3.3.3 Qu'est-ce qu'un texte ?

Nous présentons trois définitions, la première s'intéresse au sujet scripteur, la seconde définit le texte en fonction de ses composants, et la dernière rapporte le texte et la langue. Pour la première selon BRONCKART, Fayol désigne le texte comme : « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.³ » Dans la seconde définition Meyer présente le texte comme suite :

¹ PEYROUTET Claude, *la pratique de l'expression écrite*, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 199, p.134.

² Ibid. P.136.

³ CUQ Jean Pierre et Isabelle GRUCA .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Ed PUG, 2003, P.236.

Le texte est un tout est non un assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas chaque phrase du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond (Meyer1986 :P252)¹ .
Jean Michel ADAM considère le texte sous deux aspects, il est aperçu soit comme un objet concret ou un objet abstrait.

3.3.4 La construction du texte

Dès leur première année d'apprentissage d'une langue, les apprenants installent progressivement les compétences en production écrite en allant des plus petits éléments de la langue, aux éléments les plus grands, ce qui leur permet d'acquérir les composants qu'ils auront besoins pour la construction d'un texte. En effet, le passage d'un simple mot à une formulation des énoncés est une étape principale : « Toute communication humaine se fait au moyen d'énoncés suivis, oraux ou écrits, qui vont d'un simple mot oral à plusieurs volumes écrits.² » Il s'agit ici du même principe, en commençant par les unités minimales (les phonèmes) pour aller vers les plus grandes composantes d'un texte (les phrases).

3.3.5 Le passage au texte

Dans l'activité de l'écriture, une grande importance est accordée à la structuration et à la présentation logique. Les apprenants sont sensibilisés progressivement à la façon dont est structuré un texte. On leur apprend à examiner la manière dont sont organisées les idées, puis comment sont présentées de façon claire et logique (il s'agit du domaine de la cohérence). De plus, on les sensibilise à détecter la manière dont se combinent les phrases entre elles à l'aide de connecteurs (il s'agit du domaine de la cohésion).

La cohérence et la cohésion

RIEGEL et al distinguent la cohérence de la cohésion, en s'appuyant sur l'opposition entre discours et texte. La cohérence est une propriété du discours, alors que la cohésion est une propriété du texte : « Un texte cohérent est un texte bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle », affirment RIEGEL et al.³ Dans ce sens la notion de cohérence désigne une propriété globale de la signification d'un texte. Un texte bien formé ne se limite pas à la structure de surface, il se manifeste aussi comme un problème de cohérence.

¹ADAM Jean-Michel, *linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1999, p.24.

²Idem

³RIEGEL, Martin, PELLAT, Ch. RIOUL, *Grammaire méthodique du Français*, Paris, Ed PUF, 2002, p.603.

En parallèle, la notion de cohésion désigne des mécanismes linguistiques utilisés pour produire l'effet de cohérence. En d'autres termes, la notion de cohésion concerne les mécanismes qui aident à donner à un texte sa cohérence. C'est à travers les facteurs comme la substitution, la paraphrase, la référence, la répétition que se réalise la cohésion, alors que la cohérence nous permet de saisir la logique du texte.

3.3.6 Les types de texte

Vu l'importance de la lecture dans l'activité de production écrite, nous trouvons nécessaire de signaler l'importance du type de texte. J.P.Quq et I. Gruca ¹annoncent qu'il faut commencer dans l'apprentissage de la production écrite par la rédaction de différents types de textes. À leur tour Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond présentent deux types de textes. Le texte narratif : facilement accessible aux apprenants du fait qu'il se caractérise par une structure simple. Ce type regroupe les récits, les contes, les fables, les légendes, etc. Le texte informatif : comme son nom l'indique, il sert à informer les lecteurs «on définit le texte informatif d'après ses buts : il vise à informer le lecteur et à accroître ses connaissances dans un champ déterminé.² » Comme exemple de texte nous citons les annonces publicitaires, et certains articles de journaux ou de revues.

Toujours selon les deux auteurs, les études menées auprès d'étudiants d'université, portent sur les structures des textes informatifs. Ils dégagent cinq types de structures : la description, l'énumération, la causalité, la résolution de problèmes et la comparaison.

La description : c'est l'énoncé des renseignements généraux ou particuliers et des caractéristiques propres à un objet.

L'énumération : c'est la présentation d'un ensemble d'éléments reliés entre eux par un point commun comme la séquence ou l'ordre temporel. Ce sont des idées organisées par rapport à des évènements.

La causalité : c'est la proposition d'idées en relation de cause à effet, c'est-à-dire une idée est la cause ou la conséquence d'une autre idée.

La résolution de problèmes : composée de deux parties ; la partie problème et la partie solution.

¹CUQ Jean Pierre et Isabelle GRUCA .*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, Grenoble*, Ed PUG, 2003, p.180.

²CORNAIR Claudette, et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Paris, Ed CLE international, 1999, p.45.

La comparaison : tient compte des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs objets, personnes ou évènements.

À son tour Y.REUTEUR¹, distingue cinq grands types de textes, en se fondant soit sur les catégories d'unités linguistiques, soit sur des superstructures des formes d'organisation globale des textes :

1-Texte narratif : se caractérise par une succession d'événements et organisé en une intrigue autour d'un acteur humain ou anthropomorphisé, ce type est à l'architecture la plus codée.

2-Texte descriptif : se définit "comme la mise en scène d'un lieu, d'un personnage, d'un objet", il se caractérise par l'expansion d'un thème qui est indiqué soit initialement, soit en cours, soit à la fin. Ce type de texte a une architecture moins codée.

3-Texte explicatif : fondé sur « le comment ? » ou « le pourquoi ? ». Il se caractérise par un passage d'une schématisation initiale à un problème (question), à une explication (réponse avec parce que), son architecture à codification floue.

4-Texte argumentatif : consiste à la construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours, son architecteur est souple.

5-Texte dialogal : il est moins structuré, il consiste à une construction en une succession d'échanges hiérarchisés. Il est composé d'unités en dialogue (des échanges) comprenant plusieurs interventions thématiquement homogènes.

Ces types de texte sont les plus répandus dans le domaine de l'enseignement. Il s'agit d'une présentation parmi tant d'autres possibles, car plusieurs autres tentatives relatives à l'élaboration de typologies textuelles ont eu lieu. Ces types de textes sont exploités dans le domaine didactique, « Leur grand intérêt est de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui peuvent guider aussi bien la lecture que l'écriture et concerner les écrits les plus divers ; sociaux quel que soit le genre, scolaires quelle que soit la discipline.² » C'est-à-dire qu'on n'écrirait et ne lirait pas de la même façon selon les types de textes, les compétences de lecture et d'écriture seraient spécifiées par les types de texte.

¹REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Paris, 2002, p.122.

²Ibid., P121-122.

3.4 L'écrit selon les différentes méthodologies

3.4.1 La méthodologie traditionnelle

Née à la fin du XVI^{ème} siècle, c'est la plus ancienne méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Appelée également « méthodologie grammaire-traduction », elle était utilisée initialement dans l'enseignement du grec et du latin. Son objectif est la compréhension et la traduction des textes littéraires. Selon cette méthodologie, la production est basée sur la lecture pour faire traduire des textes littéraires.

Dans cette méthodologie, une priorité est accordée à l'écrit par rapport l'oral, cependant elle n'offre pas un véritable apprentissage de l'expression écrite :

Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions...les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur.¹

Ces exercices n'invitent pas l'apprenant à faire un usage personnel de la langue écrite. En effet, la méthodologie grammaire – traduction ne donne pas lieu à une réelle compétence de l'écrit, par contre elle a formé « de bons traducteurs de textes littéraires² ».

3.4.2 Méthodologie directe

Née vers la fin du XX^{ème} siècle, en opposition avec la méthodologie traditionnelle, elle était considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangère. Dans cette méthodologie, l'écrit est placé au second plan, c'est une activité permettant à l'apprenant de transcrire ses compétences orales. En d'autres termes, il s'agit d'un oral scripturé et non d'un écrit proprement dit.

3.4.3 La méthodologie audio-orale

Développée aux états unis pendant la deuxième guerre mondiale, pour cette méthodologie apprendre une langue consiste en l'acquisition de structures linguistiques au

¹CORNAIRE Claudette et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Paris, Ed CLE international, 1999, p.4-5.

² Ibid., p.05.

moyen d'exercices (la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. Cette méthodologie repose sur le structuralisme linguistique. Il s'agit du système réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

L'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique, de sorte qu'elles s'entrouvrent mémorisées et automatisées. Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatisme.¹

L'objectif général est la communication de tous les jours, en outre elle vise les quatre compétences (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite).

Toutefois, comme dans la méthodologie directe, C.Cornaire et P.M.Raymond,² ajoutent que dans cette méthodologie l'activité d'écriture est placée au second plan, ainsi les activités d'écriture se limitent à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.

Donc, avec cette méthodologie il n'est toujours pas question d'un réel apprentissage de l'expression écrite, et c'est le même cas pour la méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle que nous présenterons dans les lignes qui suivent.

3.4.4 La méthodologie Structuro-globale Audio-visuelle(SGAV)

Élaborée par Peter Guberina au début des années cinquante, à l'Université de Zagreb, son objectif est la communication quotidienne de la langue parlée. Pour cette méthodologie, l'apprenant accède de manière globale à une situation de communication, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement. Selon C.Cornaire et P.M.Raymond, elle met l'accent sur la langue parlée de tous les jours. Elle donne l'importance à l'expression orale et à la communication dans les situations de la vie courante, dont les apprenants imitent parfaitement les énoncés entendus, puis ils reproduisent intégralement les sons, le rythme et l'intonation, l'exercice de la production écrite est réalisé par la dictée des énoncés acquis en oral.

L'oral prend le devant dans la méthode SGAV, l'écrit n'est réalisé qu'après une soixantaine d'heures, par le biais de la dictée : « qui une fois terminée, devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à

¹ Ibid., p.5.

² Ibid., p.5-6.

haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. »¹ Ainsi, l'écrit est considéré comme une activité dérivée de l'oral. En effet, il a fallu attendre l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

3.4.5 La méthodologie cognitive

Vers les années soixante-dix, un nouveau champ de réflexion s'ouvre pour s'occuper de la mise en œuvre des processus mentaux dans les différentes situations d'apprentissage. Selon C.Cornaire et P.M.Raymond², il s'agit de la naissance d'une approche qui tente d'améliorer l'approche grammaire traduction, en exploitant les points forts de l'approche audio-orale. Elle donne une autre facette à l'enseignement des langues qui accorde une importance à l'équilibre entre l'oral et l'écrit et qui donne beaucoup plus d'importance à l'apprenant dans son apprentissage. En revanche, cette approche reste canalisée par des méthodes techniques qui se basent sur la grammaire de la phrase, il s'agit d'exercices de substitution et de transformation des variables paradigmatiques, qui n'amènent pas l'apprenant à la maîtrise de l'écrit.

3.4.6 La méthodologie communicative

Souvent appelée approche communicative, elle s'est développée vers les années 70 comme réaction à la méthodologie audio-orales et SGAV. Elle accorde une importance à l'oral, en passant rapidement par des activités d'écrit. En effet, on est concentré ici sur le sens qui a longtemps été négligé.

Pour l'approche communicative, la langue est un instrument qui vise l'appropriation de certaines compétences communicatives où interviennent les composantes, linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

L'habilité d'écriture prend plus d'importance dans cette approche, les activités de rédaction visent une compétence de communication car en plus des productions classiques on assiste à l'apparition des activités créatives

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite

¹ CORNAIRE Claudette et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Paris, Ed CLE international, 1999, p.8.

²Ibid., p10.

demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative, jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir.¹

Elle propose une démarche d'apprentissage de la production écrite, qui se base sur la compétence de lecture afin d'exploiter son contenu dans la production écrite. Par conséquent, nous constatons que dans les diverses méthodologies, l'activité d'écriture n'a pas été vraiment considérée comme activité primordiale à faire acquérir et à enseigner jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative. En somme, les études concernant l'enseignement des langues étrangères deviennent de plus en plus spécifiques, elles s'occupent des processus de formation et de l'analyse des publics et de leurs besoins.

3.5 Les processus d'écriture en langue maternelle

Les différentes approches visaient l'amélioration de l'enseignement des langues, par conséquent nous constatons une progression dans l'enseignement des activités de production écrite. Les recherches se partagent entre l'analyse du produit fini et l'analyse des processus rédactionnels. Dans les domaines de compréhension et de production des protocoles verbaux, les psycholinguistes et les psychologues s'intéressent beaucoup plus au processus rédactionnel.

De nombreux modèles ont été proposés pour étudier les processus d'écriture en langue maternelle. Ils décrivent les processus mentaux des scripteurs dans le but d'élaborer un programme d'enseignement pour les former.

3.5.1 Le modèle de ROHMER en (1965)

ROHMER a élaboré un modèle linéaire de la production écrite. Son expérience, avec un groupe d'apprenants adultes, a débouché sur un processus se basant sur trois étapes : « la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de

¹CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, p.248.

fond »¹. En somme, pour ce modèle la rédaction passe par la planification, un premier jet d'écriture et un deuxième jet d'écriture.

3.5.2 Le modèle de Hayes et Flower(1980)

C'est un modèle qui décrit en détail les opérations cognitives du scripteur.

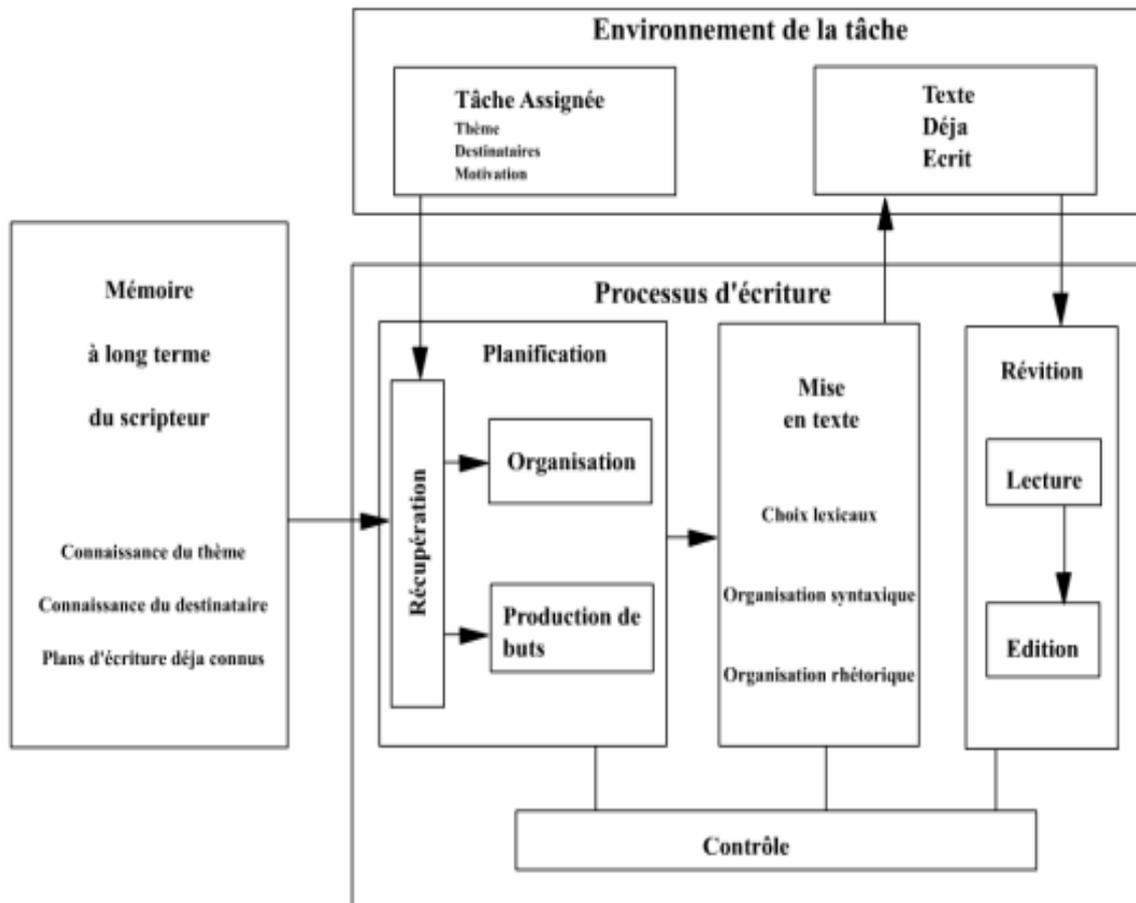


Schéma N°09. Modèle des processus rédactionnels de Hayes & Flower (1980)

En s'inspirant des étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties pour décrire les différentes stratégies auxquelles le scripteur a recours. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA les résument dans la citation suivante : l'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée. Les processus de production écrite qui comprennent trois sous processus importants : 1- la planification 2- la mise en texte ou textualisation 3- la révision ou l'édition.²

¹Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE International, Paris, 1999, p.26.

²Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.179.

1. **Le contexte** (ou environnement de la tâche), ce sont tous les agents extérieurs au scripteur et qui influencent la réalisation de la tâche d'écriture tels, l'environnement physique dans lequel se trouve le scripteur, le thème du texte à produire, les lecteurs éventuels, les consignes des enseignants, etc.

2. **La mémoire à long terme**, où sont stockés tous les acquis nécessaires à la production d'un texte cohérent : connaissances du sujet à traiter, connaissances des typologies des textes (narratifs, descriptifs,...), connaissances des codes grammaticaux, lexicaux, etc.

3. **Les processus rédactionnels** sont actualisés à travers trois grandes étapes qui constituent le processus d'écriture : *la planification, la mise en texte et la révision*. Ces trois étapes impliquent des stratégies cognitives et métacognitives.

a- *La planification ou pré-écriture* : le rédacteur organise dans cette première étape, ses idées et détermine les buts à atteindre au cours de la rédaction. Le scripteur se réfère aux opérations linguistiques nécessaires pour rédiger des phrases cohérentes, à partir des idées planifiées. Il est certain que, c'est selon le niveau du scripteur en ce qui concerne les connaissances relatifs au thème que l'étape de planification se fait plus facilement et aboutit à un produit de meilleure qualité.

b- *La mise en texte ou l'écriture* : C'est la phase motrice de la production de texte où le scripteur transforme les idées de son plan en phrases, puis en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela, il tient compte de son sujet et de ses lecteurs, fait appel à un choix lexical, aux constructions syntaxiques adéquates et aux marques de cohérence.

c- *La révision* : son objectif est de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ. En d'autres termes, il s'agit de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte. Dans cette troisième étape, « qui se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour...¹ » L'auteur évalue et améliore son texte en se relisant attentivement afin de corriger : fautes d'orthographe et de grammaire, ajouts d'idées et modifications de phrases au niveau du sens.

Le processus de révision comprend deux sous-processus : lecture et édition. Cette dernière consiste à détecter les problèmes et les corriger. Si une faute est découverte, la règle est automatiquement mise en route et une action s'exécute pour modifier l'erreur. Ce processus peut avoir lieu au cours de la mise en texte ou pendant le contrôle du texte écrit. Dans le processus de révision, le rédacteur prend le point de vue du lecteur.

¹CORNAIRE Claudette et Patricia Mary Raymond, *la production écrite*, Paris, Ed CLE international, 1999, p.28.

Les trois processus rédactionnels proposés par Hayes & Flower ne sont pas linéaires. Ils se déroulent de manière récursive au cours de la production de texte. Ce modèle classique a eu un large impact dans le domaine des recherches en production écrite.

3.5.3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia(1987)

En se basant sur l'analyse des comportements d'enfants pendant l'acte d'écriture, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions :

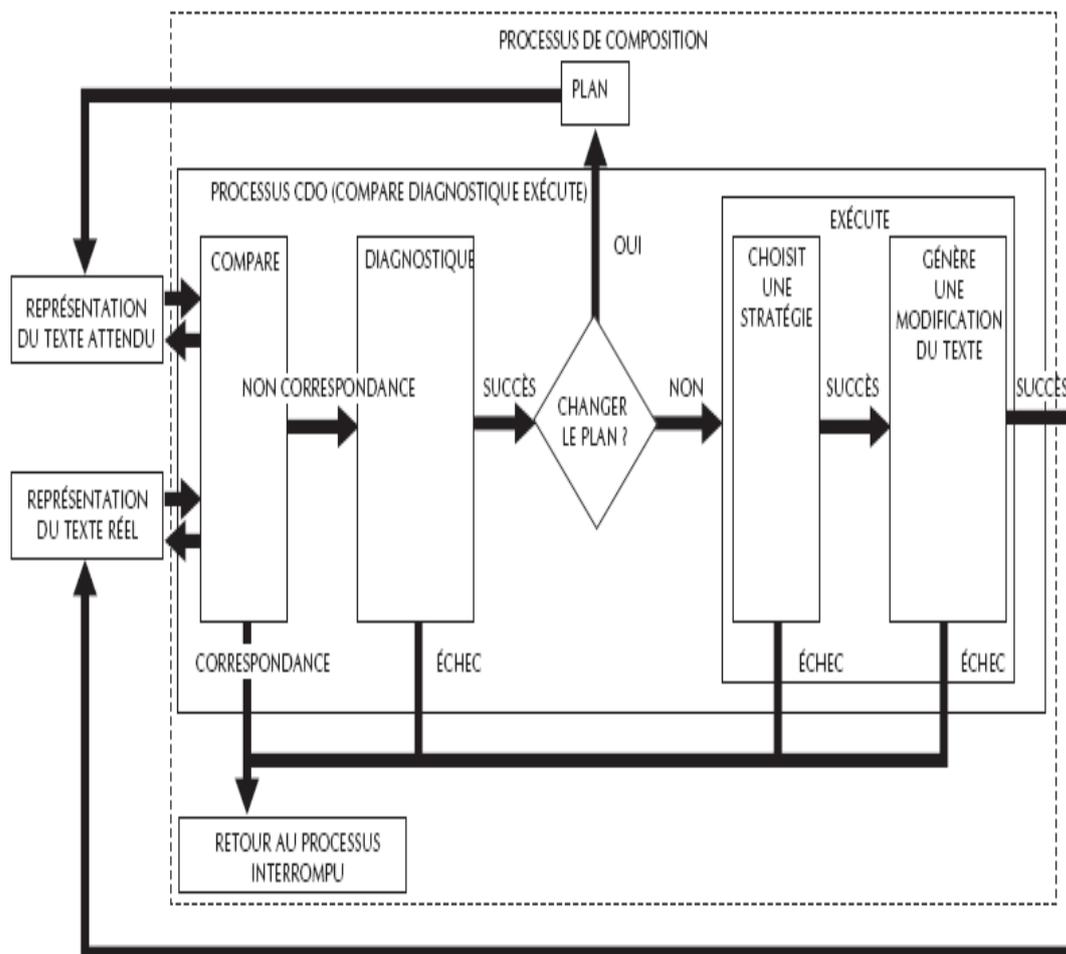


Schéma N°10. Modèle du processus CDO de Scardamalia&Bereiter (1983)

Pour expliquer ce modèle, Claudette CORNARE et Patricia Mary RAYMOND¹ présentent les deux descriptions :

¹ CORNAIRE Claudette et Patricia Mary RAYMOND, Op.cit. p29-30.

La première est centrée sur les enfants qui sont des scripteurs malhabiles, et qui n'ont pas davantage de connaître leurs lecteurs. Ils produisent des textes de type narratif à partir d'association de structures simples, de mots connus ou courants. Cette production imposée se caractérise souvent par un manque d'organisation et de cohérence. La deuxième description est centrée sur des scripteurs, dotés d'habilités, qui considèrent la recherche du matériel comme première étape primordiale à la construction du message. Ils essaient de retrouver, dans la mémoire à long terme, les connaissances convenables au sujet. Cette recherche doit être normalement bien comprise par les lecteurs, puisque les scripteurs l'ont travaillée et retravaillée en révisant la forme et le contenu.

3.5.4 Le modèle de DESCHENES(1988)

DESCHENES propose un modèle de production écrite qui s'intéresse à l'écrit en français langue maternelle. Le modèle propose deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur :

La situation d'interlocution inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier :

La tâche à accomplir.

L'environnement physique.

Le texte lui-même.

Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur.

Les sources d'information internes.¹

En ce qui concerne la variable scripteur, elle contient deux ensembles :

Les structures de connaissances qui renvoient à l'ensemble des informations ; sémantiques, rhétoriques, linguistiques et référentielles. Elles se localisent dans la mémoire à long terme du scripteur.

Les processus psychologiques qui se décomposent en cinq éléments :

La perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, la révision.

3.5.5 Le modèle de Danesi et Mollica (1990)

Ce modèle montre que dans le traitement des informations reçues, les deux hémisphères du cerveau sont interdépendants : Le côté gauche se charge de l'analyse et le

¹ Ibid., p.32.

côté droit fait la synthèse. À propos de ce modèle, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND¹ trouvent que c'est l'enseignant qui doit manipuler ces deux hémisphères en combinant différentes approches à la fois structurales (déductive, formaliste) et communicatives (inductive).

3.5.6 Un modèle de production écrite en langue étrangère : le modèle de Sophie MOIRAND

S.MOIRAND(1979) propose un modèle centré sur les éléments suivants :

- a- Le scripteur : son rôle, son statut social, son histoire.
- b- Les relations scripteur/lecteur(s).
- d- Les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Selon S.MOIRAND, le scripteur peut avoir, tour à tour, différents rôles sociaux d'étudiant, d'employé, de père, de mère, d'ami... Dans sa production, on trouve souvent des traces indiquant ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel.

En plus, le scripteur peut entretenir certaines relations (amicales, professionnelles, familiales...) avec ses lecteurs. Les représentations qu'il construit autour de ses lecteurs peuvent avoir des influences sur son message. Il a aussi une intention de communication, car il écrit pour faire quelque chose. Il veut produire sur ses lecteurs un certain « effet » et cette intention transparaît souvent dans le document lui-même.

3.6 Processus et stratégies d'écriture en langue étrangère

En nous référant aux différentes recherches réalisées dans le domaine des difficultés relatives au processus d'écriture en langue étrangère, nous montrerons les comportements adoptés par les apprenants lors de la rédaction en L2 aux moments de la planification, la mise en texte et la révision.

Généralement, les nombreuses recherches représentent des études de cas où la population étudiée consiste à un nombre limité d'apprenants, ce qui a permis de prendre en compte les caractéristiques individuelles des apprenants afin d'obtenir de meilleures données.

¹Ibid., p.135.

Les recherches portant sur le processus de la production écrite en langue étrangère sont généralement inspirées des modèles de production en langue maternelle. Elles portent sur l'opération des transferts de stratégies opérées de la L1 à la L2. Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND dans leur livre *La production écrite* ont cité les travaux de Raimès et de Zamel en 1983. Ces chercheurs sont arrivés au même résultat avec des groupes d'étudiants en langue seconde : ils ont constaté que ces groupes qui ont un certain niveau de compétences linguistiques et se servent des mêmes stratégies d'écriture qu'en langue maternelle.

Ces stratégies, en général, se constituent des étapes suivantes : la lecture de leurs écrits, la relecture, la modification des étapes de la planification, la révision. Le passage d'une étape à une autre se fait dans les deux sens. Tandis que, les comportements des scripteurs se diffèrent l'un de l'autre. En outre, tout dépend de leurs traditions culturelles.

Avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, pour communiquer - à l'oral ou à l'écrit - avec un destinataire, l'apprenant qui rédige en langue étrangère, bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, il doit apprendre à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend et discrimine dans sa langue maternelle ou étrangère.

Nous jugeons que le modèle de Hayes et Flower est le plus adapté à l'analyse des processus rédactionnels de notre échantillon, notamment en ce qui concerne les trois phases de planification, mise en texte et révision.

3.7 Production écrite et évaluation

3.7.1 Définition de l'évaluation

L'évaluation reste un thème épineux qui a fait apparaître des divergences entre les spécialistes de différentes disciplines. Comme elle s'avère inséparable de l'activité de production écrite, nous pensons qu'il est indispensable d'exposer ses quelques définitions. Encore que cette notion reste tellement confuse, qu'il n'est pas aisé de lui donner une signification qui regrouperait des avis de l'unanimité des spécialistes du domaine.

Selon le dictionnaire de didactique du français, « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages

compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.¹ » Au fond, selon J.P. Cuq on lui reconnaît quatre étapes :

A- L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ;

B- La mesure : elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ;

C- Le jugement : Il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;

d- La décision : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages.²

En vue d'illustrer la complexité que renferme la notion d'évaluation dans le domaine d'enseignement /apprentissage, Charles HADJI la définit sous forme d'un ensemble d'actions :

1- Vérifier

- ce qui a été appris, retenu ;
- vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.

2- Juger

- un travail en fonction des consignes données ;
- juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ;
- juger selon les normes préétablies ;

3- Estimer

- le niveau de compétence d'un élève.

4- Situer

- l'élève par rapport à ses possibilités ;
- par rapport aux autres ;
- la production de l'élève par rapport au niveau général.

5- Représenter

- par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.

6- Déterminer

- le niveau de production.

¹CUQ Jean -Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, P.90.

² Ibid., P90.

7-Donner

- un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu
- un avis qui concerne la valeur d'un travail.¹

3.7.2 Les types d'évaluation

Le dictionnaire de didactique reconnaît à l'activité d'évaluation deux fonctions « On reconnaît à l'évaluation des apprentissages deux fonctions principales liées à deux types de décision impliquant l'enseignant dans la salle de classe : la fonction sommative et la fonction formative.² » Par conséquent, *l'évaluation sommative* est la démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'une formation. Son but est de classer et vérifier le progrès ou l'efficacité de l'enseignement présenté. Quant à *l'évaluation formative*, c'est l'évaluation continue qui a pour rôle de guider l'apprenant dans son travail, cerner ses difficultés pour pouvoir lui présenter les moyens qui lui permettent de progresser dans son apprentissage.

En outre, il existe un troisième type d'évaluation, appelée *évaluation diagnostique*. Elle est considérée comme « une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif.³ » Ce type d'évaluation demande une intervention et une remédiation individualisée. Elle se limite souvent au dépistage des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les causes des problèmes en analysant les résultats des tests diagnostics. Le rôle principal de ce type d'évaluation est la remédiation individualisée aux difficultés constatées chez les apprenants.

3.7.3 L'évaluation de la production écrite

La pratique évaluative de l'écrit se heurte à de multiples difficultés, car l'évaluateur est appelée à comprendre le fonctionnement de la rédaction de l'apprenant-scripteur, ce qui exige le recours à plusieurs domaines de savoir tels : la psychologie et la sociologie, afin de comprendre les processus empruntés par l'apprenant scripteur avant de finaliser sa production écrite.

¹HADJI, Charles, *L'évolution, règles de jeu, des intentions aux outils*, Paris, 2ème Ed ESF, 1990.p.22.

²CUQ Jean –Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, P.91.

³ Ibid., P.69.

Pour évaluer les productions écrites de l'apprenant, il existe un ensemble de critères censés rendre compte de la qualité de production écrite du scripteur. Ces critères sont d'abord considérés comme appuis efficaces pour corriger erreurs, fautes et anomalies contenues dans les productions ; puis elles conçoivent une démarche tendant à cerner les différentes caractéristiques des productions en question. Ces critères ont permis de présenter différentes grilles d'évaluation qui s'avèrent nécessaires dans l'activité évaluative, car elles permettent de garantir l'efficacité dans l'évaluation des écrits d'apprenants.

Dans son ouvrage intitulé « *corriger des copies : évaluer pour former* », Odile et Jean Veslin présentent les critères d'évaluation :

L'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis. Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :

- critère a : action faite et réussie
- critère b : action non faite
- critère c : action faite et non réussie

L'élève devra traduire ces annotations par :

- La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.
- Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.
- J'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève.¹

Nous constatons d'après cette citation qu'une fois les critères communiqués aux apprenants, ceci les aide à mieux cerner la tâche qui leur est confié, et à bien réussir son accomplissement. Ceci évitera de passer à côté de ce qui est demandé.

En parallèle, expliciter les critères d'évaluation aux apprenants, lors de la production écrite, n'est pas une solution définitive aux problèmes rencontrés au moment de la réalisation de la production écrite. En effet, l'appropriation de ces critères signifie que les apprenants sont appelés à les utiliser, d'où le rôle de l'enseignant pour les élaborer progressivement, car la liste des critères risquerait forcément d'apparaître comme une masse très lourde, difficile à utiliser.

¹ODILE, VESLIN, Jean, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, HACHETTE, 1992, P.72.

3.7.4 Questions pour évaluer les écrits

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<p>L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>Le type d'écrit est-il adapté (lettre, fiche,...)</p> <p>L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, convaincre, faire rire...)</p>	<p>La fonction du guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>La construction des phrases est-elle Variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique	<p>L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>Le choix du type de texte est-il approprié (narratif, explicatif...)?</p> <p>Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>

Morphosyntaxique	Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? Le système des temps est-il pertinent ? Les valeurs de temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) La cohérence temporelle est-elle assurée ? La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	Le support est-il bien choisi ? La typographie est-elle adaptée ? L'organisation de la page est-elle satisfaisante ?	La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrases, pour les noms propres...)

Tableau N° 03. Tableau du groupe EVA

a) Présentation du tableau EVA

Le tableau EVA est un outil qui sert de référence depuis plusieurs années à l'évaluation des productions d'élèves. Il est extrait de l'ouvrage « Évaluer les écrits à l'école primaire », produit collectivement par le groupe EVA, dans le cadre de l'INRP(1991).

Le groupe EVA a mis au point ce tableau de critères en tentant de répondre aux deux questions suivantes : quels critères et comment les classer ?

b) Commentaire du tableau EVA

- *les unités prises en compte* :

Le texte dans son ensemble, et les relations entre les phrases. Ces unités permettent d'intégrer, de manière organisée, les faits relevant de la grammaire du texte à côté des éléments, plus classiques, relevant de la phrase.

- les trois points de vue *retenus* : pragmatique, morphosyntaxique, et sémantique.

Le point de vue pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs.

L'écrit est considéré par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ? Etc.

Le point de vue morphosyntaxique concerne la relation des signes entre eux.

C'est le recours de la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre phrases. Il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux.

Le point de vue sémantique concerne la relation entre les signes et leurs référents.

C'est donc un des éléments majeurs de la construction du sens.

A ces trois points de vue ont été ajoutés les **aspects matériels (typo et topographique)** faciles à repérer, qui peuvent relever de chacun des trois points de vue.

c- A quoi peut servir le tableau EVA ?

Tout d'abord, il constitue un outil de formation non négligeable. Il apparaît que les professeurs, comme les apprenants, peuvent construire ou affiner des savoirs indispensables en analysant des textes d'élèves au moyen du tableau EVA. Celui-ci met en jeu, un répertoire exhaustif des compétences à construire en matière de production d'écrits.

Le tableau EVA permet de repérer les lieux d'intervention possibles, mais il ne décharge pas le maître de la responsabilité de choisir ce qu'il retient ou écarte. C'est de toute évidence un outil de clarification pour les maîtres, et non un outil destiné aux élèves.

3.8 Production écrite et pédagogie de l'erreur

L'erreur a souvent été considérée comme une anomalie, une faille voire quelque chose d'inconcevable. Le dictionnaire de didactique du français définit l'erreur comme : « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été

liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère. ¹» En ce sens, l'erreur est considérée comme une défaillance, mais la notion a pris une dimension nouvelle avec l'application des théories linguistiques et psychologiques. Elle est devenue nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque c'est une importante étape qui permet d'accéder au savoir. « Le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants. ²» Il est question de correction, c'est-à-dire la mise en œuvre de trois acceptions : la rectification d'une production, l'évaluation qualitative sur des productions d'apprentissage et la référence à des normes et à des critères linguistiques ou sociolinguistiques.

Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND parlent de correction directe et de correction stratégique. Pour le premier type, il s'agit simplement de la correction de chaque erreur dans une production écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du contenu, de la forme du texte, etc. Soit par le professeur, soit par l'apprenant.

Selon Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND³, Robb et coll. (1986) étudient quatre variantes de correction directe :

La correction complète, dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige ;

La correction codée (coded correction), dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves, qui doivent ensuite les corriger ;

La correction codée, mais en couleurs cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devant ensuite les corriger ;

L'énumération des erreurs, dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève, qui doit alors se charger de la correction.

En ce qui concerne le deuxième type de correction, selon Bisailon, « la correction des erreurs s'inscrirait dans l'enseignement d'une stratégie de révision de textes destinés aux élèves de français langue seconde. ⁴ » Cette technique se déroule en deux temps : d'abord on aide l'élève à détecter ses erreurs puis on lui demande de les corriger.

En effet, la nouvelle pédagogie de l'erreur atteste que les erreurs font partie intégrante des opérations d'enseignement / apprentissage, d'où l'importance de tolérer un certain

¹ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, p.86.

² Ibid., p.87.

³ Ibid., p.87.

⁴ Ibid., p89.

nombre. Encore trop de jugement et de commentaires que l'apprenant ne comprend pas n'est pas du tout recommandé. Toutefois, les enseignants doivent distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe, vocabulaire, grammaire, ainsi que des erreurs de contenu qui peuvent toucher le sens. Ils doivent donner de l'importance à ce dernier en mettant en œuvre les différents moyens didactiques qui permettent à l'apprenant de mieux affronter ses difficultés.

Daniel DECOMPS évoque la question de correction des copies, « nous postulons ici que la correction des copies a deux fonctions essentielles : former et orienter. ¹» Pour l'auteur, la notation est la procédure qui pèse le plus directement sur l'élève. En outre, Le traitement de l'erreur joue un rôle avant, pendant et après la correction. En outre, la correction des copies est souvent considérée comme une corvée, alors qu'il s'agit de rétablir les rôles. Par exemple, il faudrait s'interdire de porter sur la copie ce que l'élève lui-même devra y écrire. Par conséquent, à l'emplacement exact de l'erreur, il suffirait de mettre en place un code, connu par tous les apprenants.

De plus, après la correction des copies, lors de la remise des copies, « c'est ici que le véritable travail commence, celui des élèves, travail d'analyse des erreurs et de remédiation.²» Dans ce sens, l'auteur parle du travail d'équipes pour mettre en place certaines compétences :

L'analyse des processus erronés ;

La conceptualisation des erreurs de toutes natures ;

La recherche des personnes- ressources, professeur et camarades ;

L'entraide ;

L'acceptation de l'erreur comme étape indispensable dans la construction des savoir ;

La persévérance ;

La recherche de la perfection dans le travail ;

L'acceptation intellectuelle et sociale des règles du système scolaire.

Daniel DECOMPS parle aussi de remédiation en travaillant l'étape antérieure à la production d'erreur, c'est-à-dire ne pas travailler directement sur l'erreur incriminée, mais sur l'étape (ou les étapes) antérieur. En somme, il s'agit de revenir sur le processus rédactionnel.

D'ailleurs, la nouvelle pédagogie considère l'erreur comme une étape essentielle dans le processus d'apprentissage, « apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne

¹DECOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Paris, Ed Hachette, 1999, P105.

² Ibid. p.107.

commet jamais d'erreurs.¹ » Dans cette perspective, ce qui est appelé erreur cache en réalité un progrès en cours d'obtention.

En conclusion de ce chapitre, nous retenons que les théories d'apprentissage se sont occupées de l'oral plus que l'écrit et que c'est seulement avec l'approche communicative qu'on a commencé à s'intéresser à l'exploitation des compétences de l'oral dans des activités de production écrite. Cette dernière se réalise à travers un processus rédactionnel qui a été différemment présenté par plusieurs théoriciens, le model que nous retenons pour notre recherche est le model de Hayes & Flower 1980 car c'est le model le plus adéquat avec l'analyse du corpus que nous avons récolté dans la partie pratique.

Dans ce chapitre a été abordée aussi la question de l'évaluation de l'écrit pour dévoiler que les erreurs font partie intégrante des opérations d'enseignement / apprentissage de l'écrit, d'ailleurs Daniel DECOMPS signale que le plus important est la remédiation en travaillant l'étape antérieure à la production d'erreur.

Après avoir abordé la problématique de l'écrit, nous nous demandons sur la relation qu'elle peut avoir avec l'informatique. C'est au tour de cette dernière question que tournera la deuxième partie de cette recherche.

Cette première partie, de notre recherche, nous a permis de comprendre que la conception de l'enseignement d'une langue dépend de la conception de l'apprentissage de celle-ci et des rôles attribués aux apprenants et enseignants dans cette situation. Ces conceptions sont issues de la tradition scolaire d'une part et des théories d'acquisition du langage d'une autre part. (Béhaviorisme. constructivisme, etc.).

En effet, le développement des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage a vu naître les théories du traitement de l'information. Ces dernières mettent l'accent sur la participation active de l'apprenant dans le processus d'enseignement / apprentissage d'où l'idée de stratégies. Puisque nous limitons notre recherche à la compétence de production écrite en langue étrangère, la synthèse de nos lectures nous a permis de comprendre que tout scripteur en langue étrangère utilise des stratégies. Ces dernières se constituent en général des étapes suivantes : planification, mise en texte et révision. Tandis que, les comportements des scripteurs se diffèrent de l'un à l'autre, tout dépend de leurs traditions culturelles. Du côté de l'enseignement de l'écrit, nous gardons que les méthodologies se sont développées pour donner plus d'importance à l'activité de production écrite qui a longtemps été négligée.

¹ASTOLFI Jean -Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, Ed ESF, 1997, p.22-23.

Deuxième partie : Informatique et apprentissage du FLE en 1AS

Cette partie, présente les apports de l'informatique pour l'écrit en FLE. Son objectif est la vérification de l'hypothèse supposée au départ, elle contient un tour d'horizon sur ce que présente la théorie concernant la relation entre l'informatique et la production écrite ensuite elle expose et analyse les résultats des entretiens puis tests et enfin questionnaires présentés aux élèves et aux enseignants afin de montrer l'apport du cours d'informatique pour le cours de FLE.

4 Chapitre IV : production écrite et outil informatique

Dans ce chapitre nous exposerons les effets du traitement de texte pour la production écrite puis nous nous arrêterons sur l'importance du choix des différents outils mis au service de l'écrit.

4.1 Informatique et production écrite

Nous avons vu précédemment que l'activité de production écrite donne une grande importance à la linguistique du texte. Elle prend en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, l'énonciation, les typologies textuelles, etc. Cette dimension reste encore inaccessible au traitement automatique des langues. De plus, jusqu'au jour d'aujourd'hui, on ne peut compter sur l'ordinateur pour évaluer toutes ces tâches.

L'ordinateur est considéré comme outil très motivant pour les jeunes apprenants. C'est un outil cognitif par excellence qui renvoie aux apprenants une image de leurs processus cognitifs, et qui permet un apprentissage par stimulation. « Dans cette évolution, l'écrit a changé. Il est aujourd'hui volatil, modifiable, démultiplié. Moins différencié de l'oral, d'un côté, mais de l'autre, de plus en plus visuel, associé aux langages non verbaux (image et son), plus proche du monde techno-scientifique, l'écrit se désacralise.¹ » Jacques Anis expose le passage de l'écriture à l'écrit numérique, pour montrer comment l'informatique est venue au service du papier. Il déclare que l'acte d'écriture est multidimensionnel, car il associe des mises en œuvre de système symbolique et des routines motrices. Ces dernières se présentent sous deux formes : l'écrit manuscrit caractérisé par la continuité du tracé et par l'appropriation des formes de lettres alors que l'écriture mécanique, se caractérise par la discontinuité de la frappe et par des formes de lettres générales qui ne peuvent être appropriées.

Jacques ANIS présente aussi l'apport de l'ordinateur au traitement de texte : « Le traitement de texte est encore aujourd'hui l'application la plus populaire de l'informatique.² » L'auteur présente les différentes fonctions du traitement de texte :

Des fonctions rédactionnelles :

- *Insertion / reffappe
- *couper/copier /coller/déplacer
- *recherche/ remplacement
- * Glossaire

Des fonctions méta-scripturales :

- *sélectionner

¹ANIS Jacques, *texte et ordinateur l'écriture réinventée*, paris, Ed De Boeck université, 1998, P.07.

²Ibid.,.P.37.

- *annuler/répéter
- *affichage
- *enregistrer
- *imprimer
- *courrier personnalisé

Des fonctions de mise en forme et de structuration du texte :

- *caractères (polices)
- *organisation des paragraphes
- *césure (couper)
- * gestion de la page (marges, en-tête, pieds- de- page, notes de bas de page...)
- * Ouverture sur le non verbal (tableurs, dessin)
- *table des matières
- *Index

Outils méta-textuels :

- *annotations (commentaires)
- *compte des mots
- *archivage
- *marques de révision (texte barré)
- *vérification orthographique, grammaticale et stylistique
- *dictionnaire

4.2 Les promesses du traitement de texte

Jacques CRINON expose les attentes des enseignants lors de l'usage du traitement de texte « Le traitement de texte suscite des attentes considérables en matière d'aide à l'écriture et à l'apprentissage de l'écriture.¹» Nous les résumons dans les points suivants :

- *Mieux présenter les textes : mise en forme.
- *Écrire avant de savoir écrire : se libérer des difficultés graphomotrices.
- *Mieux gérer les idées : grâce aux différentes fonctions couper / coller etc. les idées sont rédigées de manière provisoire.
- *Mieux réviser : modifier le texte à tout moment.

¹CRINON Jacques, in ANIS Jacques et Marty Nicole, *lecture – écriture et nouvelles technologies*, Paris, Ed CNDP, 2000, p.49.

4.3 Les effets du traitement texte

En se basant sur les recherches dans le domaine de l'apport des outils informatiques pour l'activité d'écriture, Jacques CRINON évoque trois types d'effets du traitement de texte.

**Effets quantitatifs et qualitatifs* : il s'avère que les écrits des apprenants avec traitement de texte sont un peu plus longs que ceux qu'ils écrivent sur papier. En ce qui concerne la qualité des écrits, les améliorations sont légères, elles concernent surtout la présentation formelle.

**Effets sur le processus d'écriture* : selon l'auteur, les différentes recherches attestent que le traitement de texte ne semble pas un outil très favorable à la planification et à son apprentissage. En parallèle, pour la révision, le traitement de texte facilite différentes opérations comme (supprimer, remplacer, insérer ou déplacer des éléments d'un texte). Par contre, lors d'usage d'un traitement de texte, elle reste une révision de surface et ne touche guère au sens. En plus, le scripteur qui révise sur écran n'a pas l'ensemble de son texte.

**Effet sur le contexte pédagogique* : Les recherches montrent l'effet positif du traitement de texte sur la question de la motivation. Les apprenants, lorsqu'ils écrivent sur ordinateur, semblent avoir aimé leurs tâches. Ils ont moins peur du jugement négatif. De plus, ils apprécient leur progression, mais surtout ils sont fiers de leurs productions. Au fond, les différentes recherches prouvent que le traitement de texte provoque des modifications dans le déroulement des cours et dans les interactions au sein de la classe.

4.4 Les outils d'aide à la rédaction

Il est important de bien choisir les dispositifs pédagogiques, car il ne suffit pas de placer des apprenants devant un ordinateur pour que des apprentissages s'effectuent. Nombreux sont les outils d'aide à la rédaction. Legros et CRINON¹, rappellent que l'utilisation des machines doit être accompagnée par des médiateurs humains, et qu'il existe une interaction entre les médias, les apprenants et le contexte. Ici une question s'impose, en quoi les logiciels d'aide se distinguent de l'aide humaine, en situation d'enseignement / apprentissage de la production écrite.

Françoise Damazière (2007) distingue entre aide humaine et aide logicielle. La première est présentée comme un service fourni par un enseignant et la deuxième comme composante d'un produit. Les deux types d'aide, peuvent être des réactions à une action de la part de

¹LEGROS, Denis et Jacques, CRINON. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Ed Armand colin, 2002, p.116.

l'apprenant. L'aide peut être réactif, par exemple l'enseignant ou le logiciel commente la réponse de l'apprenant, le félicite pour une solution qui correspond à ce qui est attendu, ou lui propose la première étape d'une solution possible. Elle peut être aussi proactive, c'est-à-dire qu'elle propose à l'apprenant différentes tâches, qui lui permettraient d'aboutir à la réalisation son objectif comme par exemple l'inciter à consulter telle ou telle ressource.

François MANGENOT (1996) décrit un logiciel qui offre une aide proactive « *Gamme d'écriture* ». En somme, pour la réalisation de productions écrites élaborées, les apprenants sont invités à utiliser des outils d'aide à la rédaction. Nous proposons ici quelques outils informatiques susceptibles d'améliorer les productions d'apprenants

4.4.1 Des logiciels au service de la production écrite en L2

Les logiciels présentés sont catégorisés en fonction des trois étapes du processus rédactionnel : planification, mise en texte, révision. Ces logiciels ne présentent qu'un échantillon de ce que nous pouvons trouver sur le marché ou sur la toile.

4.4.2 Les logiciels d'aide à la planification

Parmi les logiciels repérés sur internet nous citons :

-Le logiciel **Writing Environnement** (Lansmann&al. 1993) qui mémorise les parcours des utilisateurs mais dont « les activités de planification n'ont pas eu l'effet escompté sur la qualité des productions écrites ¹».

-Le logiciel **Writer's Helper** qui, par des exercices de remue-méninges, d'exploration et d'organisation, entraîne le scripteur à aborder divers thèmes. Par exemple, il propose une option "chasse aux idées" où l'apprenant écrit avec le clavier tout ce qu'il veut sur l'écran qui lui sert de bloc-notes. Ou bien, il permet d'aborder le thème de rédaction sous à l'aide de questions.

-Le logiciel **Gammes d'écriture** élaboré par MANGENOT en 1996, qui sous une rubrique "Bibliothèque" présente « une banque de textes divisée en quatre sections -Actes de langage- Types de textes -Tons- Figures de rhétorique – dont peuvent s'inspirer les utilisateurs. Ainsi l'accent est porté sur l'interaction lecture-écriture, l'acquisition de connaissances référentielles, le registre de langue, sur le "quoi écrire".

¹sbd.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1087-published.pdf

-Le logiciel **Scripertexte**, utilisé par CRINON et Vigne, est un outil d'aide à la réécriture. Il opère avec moins de contraintes que *Gammes d'écriture* de F.MANGENOT. Les apprenants sont invités à construire un nouveau texte à partir de textes existants. Ils lisent trois textes concernant le thème choisi ; ensuite, ils rédigent un nouveau texte en s'inspirant de cette lecture ; l'enseignant retravaille ce texte pour le normaliser au plan du bas niveau. La lecture de textes supplémentaires, choisis par les apprenants dans le corpus proposé par le logiciel, doit permettre d'améliorer la production dans le but de "la rendre plus intéressante pour les futurs lecteurs". La dernière étape consiste à reprendre la première version, revue par l'enseignant, et de l'enrichir à l'aide des éléments trouvés dans le corpus. Les auteurs montrent qu'une telle utilisation de *Scripertexte* a permis d'obtenir des productions écrites enrichies au plan du haut niveau (ajouts, propositions sémantiques, éléments évaluatifs). Des apprenants qui ont utilisé ce logiciel sur trois ans semblent avoir progressé dans plusieurs domaines.

4.4.3 Les logiciels d'aide à la mise en texte

« Les logiciels intervenant sur ce qui est le cœur de la production de texte sont les plus rares¹ » et le logiciel le plus répandu pour la mise en texte est Microsoft **Word**, il permet la saisie du texte avec un clavier, sa mise en page sur un écran, puis son impression. Mais des recherches concernant ses usages, réalisées en L1 puis en L2, attestent que ses effets positifs sur la mise en texte sont plus sur la forme que sur la qualité du texte. En plus de ses apports remarquables pour la motivation des apprenants.

4.4.4 Les logiciels d'aide à la révision

Comme nous l'avons cité, **Microsoft Word** est un logiciel qui peut s'utiliser pour la planification et la mise en texte. Il a été adopté par les chercheurs et enseignants comme étant un instrument pour réviser et apprendre à réviser. Il permet en particulier de modifier, d'effacer, de couper-coller, de déplacer des fragments de phrases voire des paragraphes (sans que la copie prenne l'allure d'un brouillon). Les recherches sur ce logiciel en tant qu'outil de révision ont montré que l'apprenant est principalement focalisé sur les erreurs de surface et qu'il néglige le sens.

¹MANGENOT François, *aides logiciels pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Juin 1995 .<http://alsic.org/>

Par ailleurs, il existe d'autres logiciels pour la révision qui ont été intégrés au traitement de texte. Il s'agit des correcteurs orthographiques, qui signalent les répétitions des mots, les mots mal orthographiés. Leur but est de détecter les fautes dans les textes et de suggérer des corrections possibles. Le correcteur conçoit comme une faute tout mot n'appartenant pas dans son dictionnaire. Nous citons comme exemples de ce genre de logiciels « Antidote » et « Le Robert correcteur ».

4.4.5 Dictionnaires et traducteurs électroniques

Les dictionnaires font partie des grands "classiques" conseillés aux apprenants de langues étrangères. Pourtant, les apprenants n'ont pas souvent l'occasion de les utiliser, qu'il s'agisse de versions papier ou électroniques. Les erreurs de choix dans un dictionnaire peuvent mener à des erreurs de sens. Parmi les dictionnaires électroniques les plus connus, Lexibook et Casio. Le choix qu'ils doivent effectuer parmi plusieurs solutions proposées n'est toutefois pas toujours aisé. F. Demaizière (2007) relève la difficulté que peut avoir un apprenant quand il doit exploiter les informations proposées dans un dictionnaire. En plus de ces dictionnaires électroniques, il existe des traducteurs électroniques. Il s'agit de logiciels (en ligne ou hors ligne) qui traduisent un texte d'une langue vers une autre.

En conclusion de ce chapitre, nous maintenons que de nombreuses recherches confirment que la production écrite reste une activité complexe, supposant la mise en œuvre d'un ensemble de processus mentaux ainsi que différentes connaissances et compétences de la part des apprenants. De même, elle nécessite un recours à des pratiques pédagogiques adéquates du côté des enseignants, lors de l'intégration des TICE qui ont prouvé des apports positifs dans le domaine. Quoique, jusqu'à nos jours cette aide ne demeure pas sans limites.

Dans l'intention de mettre en relation ce qu'on a gardé du développement des théories d'apprentissage et des dernières méthodes d'enseignement de l'écrit en langue étrangère, nous avons exposé les promesses et les limites du traitement de texte. Il s'avère que ce dernier peut avoir des effets quantitatifs et qualitatifs, des effets sur le processus d'écriture, et des effets sur le contexte pédagogique. En effet, notre objectif est de vérifier les apports de l'informatique pour l'apprentissage du FLE, d'où l'intérêt du chapitre suivant.

**5 Chapitre V : l'apport du cours d'informatique pour le
cours de français en 1 AS**

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de différentes expériences menées pour tenter de repérer les apports du cours d'informatique pour la séance de production écrite chez des lycéens de 1AS.

5.1 Cours d'informatique et réforme du système éducatif en Algérie

D'après les bulletins mensuels d'information du Centre National de Documentation Pédagogique, le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en Avril 2002 et a fait l'objet du programme du gouvernement adopté par le parlement.

Ce plan expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a pour mission essentielle, l'instruction, la scolarisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde actuel.

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien et dans le recyclage de l'enseignement secondaire il a été décidé d'introduire l'informatique comme discipline en première année secondaire, pour les deux branches science et technologie ainsi que littéraire.

Selon les directives du ministère de l'éducation nationale l'utilisation des TIC s'est propagée dans tous les domaines. Par conséquent, il est primordial de l'utiliser dans le secteur de l'enseignement en Algérie.

« 1- de mettre en œuvre un programme de formation aux nouvelles technologies destiné à l'ensemble des enseignants.

2- de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Internet.¹ »

L'utilisation de l'ordinateur comme outil pédagogique pour la transmission des connaissances dans différents domaines s'avère nécessaire. C'est ainsi que les apprenants doivent avoir une culture en informatique et apprendre les notions de base dans l'utilisation de cet outil.

Avec l'application de la réforme en 2005, le cours d'informatique en première année secondaire consiste à une initiation à l'outil pour préparer les élèves à une bonne adaptation à l'ordinateur qu'ils seront appelés à l'utiliser dans différentes disciplines après son introduction au cycle moyen.

5.2 Présentation du cours d'informatique

¹ Selon les bulletins mensuels d'information du CNDP, Ed N° 57, 1 novembre 2003.

En effet, l'expérience de l'enseignement de l'informatique en Algérie ne relève pas de la réforme car dans certains lycées. Il y avait la filière d'informatique bien avant, et dans certains lycées on l'enseignait comme « animation » ; la filière a été annulée mais le cours d'informatique est resté toujours présent avec la filière « gestion économique ». On lui a consacré un volume horaire d'une heure par semaine.

Avec la réforme du système éducatif en 2005, l'informatique est devenue une discipline obligatoire en première année secondaire. Cette introduction semble comme une première étape vers l'insertion de l'informatique dans les trois niveaux du secondaire en attendant son prolongement au cycle moyen.

L'enseignement de l'informatique au secondaire vise à cultiver l'apprenant dans le domaine des TICE en l'initiant à utiliser l'ordinateur avec ses différents programmes.

Les directives annoncent qu'à la fin du cycle secondaire l'apprenant devrait avoir des compétences qui lui permettraient de continuer ses études universitaires ainsi que la vie professionnelle.

Le programme de la discipline informatique en 1^{ère} année secondaire contient :

Initiation à l'informatique.

Le programme WINDOWS.

Introduction au logiciel de traitement de texte « WORD ».

Introduction au logiciel « EXCEL »

Introduction à l'utilisation du réseau Internet.

5.2.1 Les objectifs d'enseignement du cours d'informatique au secondaire

Ils sont au nombre de cinq.

Acquisition des nouvelles méthodes d'enseignement qui permettent l'auto apprentissage.

Entraînement à la résolution de problèmes.

Favorisation du travail collectif.

Permettre d'accéder aux banques d'information.

La capacité de chercher de l'information et la vérification de sa fiabilité.

5.2.2 Les compétences personnelles en cours d'informatique

Acquisition d'une culture informatique.

Capacité d'utiliser l'ordinateur et ses accessoires.

Capacité de traiter des documents à l'aide des différents logiciels installés sur l'ordinateur.

Utilisation de l'ordinateur pour le contact ainsi que l'échange d'informations avec d'autres apprenants.

Pouvoir entamer le contact avec le monde extérieur dans le but d'accéder à l'information.

5.2.3 L'évaluation en cours d'informatique

L'évaluation en cours d'informatique ne vise pas à détecter les fautes ou la critique des projets et travaux des apprenants, mais sert à mesurer le degré de réalisation des objectifs et des compétences soulignées dans les directives.

L'évaluation des compétences en informatique diffère des autres disciplines, vu la nature de la matière car la plupart des leçons sont pratiques et l'évaluation peut être individuelle ou collective (lorsque plusieurs élèves travaillent ensemble). Elle se réalise directement sur la machine. Cette évaluation se base surtout sur :

- a- Ce que montre l'apprenant comme capacité d'utilisation du matériel.
- b- Les degrés d'acquisition des connaissances relatives aux notions d'informatique.
- c- L'efficacité dans le travail de groupe.
- d- La perfection dans le travail.

5.2.4 Les enseignants du cours d'informatique

Avec la réforme du système éducatif le cours d'informatique est introduit dans les lycées algériens. La discipline est généralement présentée par des enseignants spécialistes en informatique. Mais dans certains cas elle est présentée par des enseignants non spécialisés et qui enseignent la discipline seulement pour compléter leur volume horaire. La formation présentée aux élèves de 1AS consiste à une initiation à l'outil informatique. Nous constatons que les objectifs d'enseignement ainsi que les compétences à installer (acquisition, apprentissage, chercher, accéder, traiter, etc.) font appel à des actions purement didactiques.

5.2.5 La formation en « Word » pour les 1AS

« WORD » est un logiciel de traitement de texte qui permet de créer un document. Ce document peut être une lettre, une étiquette, un dessin, un tableau ou une enveloppe. Ce logiciel permet aussi de faire une mise en page du document en utilisant les différents outils disponibles tels que le formatage automatique, les bordures, la pagination, etc. De plus, le correcteur d'orthographe et de grammaire, ainsi que le dictionnaire des synonymes et antonymes sont d'autres outils qui aideront à créer des documents bien écrits. Dans le programme de 1AS ce logiciel est étudié entre la fin du premier trimestre et tout le deuxième trimestre. C'est la partie la plus longue du programme.

5.3 Observations faites auprès du groupe témoin

Avant d'entamer les entretiens nous observons notre échantillon ainsi que le milieu d'apprentissage et nous relevons les remarques suivantes.

La structure des classes est différente, il s'agit de salles multimédias. Contrairement à la classe ordinaire qui ne contient que (tables, chaises et tableau) ; la salle multimédia est une sphère technologique. C'est un endroit spacieux qui contient une dizaine de micro-ordinateurs, en plus des tables, rideaux et tableau blanc. Sur le bureau des professeurs il y'a un ordinateur portable connecté à un « Data show ».

La disposition des tables est sous forme de « U ». La position des élèves par rapport au professeur est de dos ce qui nous fait penser qu'ils sont concentrés plus sur la machine que sur l'enseignant. Généralement ils l'écoutent et appliquent sur les machines ; mais il leur arrive de se tourner pour regarder la démonstration faite sur le tableau.

Nous remarquons que tous les apprenants semblent être intéressés, ils communiquent entre eux autour du travail demandé. Durant toutes les séances où nous avons assisté, aucun élève n'a demandé de sortir. Aucun cas d'indiscipline n'a été relevé. Chaque séance les élèves avaient les mêmes comportements à l'entrée et à la sortie de la séance. On a l'impression qu'ils sont conditionnés car c'est les mêmes gestes qui se répètent (la façon de s'asseoir, d'allumer et d'éteindre l'ordinateur, d'entrer et de sortir de la salle multimédia).

Enfin, nous remarquons que le discours des enseignants et des élèves contient les trois codes (l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français).

5.4 Entretiens avec les élèves de 1 AS

5.4.1 Les difficultés rencontrées lors des entretiens

L'intégration dans le groupe

Il ne nous était pas facile de nous intégrer dans le groupe d'élèves que nous enseignons. Car nous étions sensée changer de statut. Au début de l'année les élèves posaient des questions sur ce que fait le professeur de français en cours d'informatique, on répondait qu'on venait suivre la formation en informatique. Durant les séances auxquelles nous avons assisté on se mettait à coté de deux élèves avec lesquels on essayait d'effectuer la tâche demandée par le professeur. C'est ainsi qu'à un certain moment notre présence devient tout à fait naturelle.

Le même processus est effectué avec les élèves de la zone rurale, seulement ces sujets n'étaient pas au courant de notre qualité de professeur.

Les enregistrements

Nous avons choisi dans notre projet de faire des entretiens avec l'échantillon et de les enregistrer avec un appareil audiovisuel. Comme nous travaillons avec des lycéens, il n'était pas facile de faire sortir un appareil numérique dans une classe pour filmer alors qu'au sein des lycées, il existe la lutte contre les élèves qui possèdent des téléphones portables, des baladeurs ou des MD(flashe disque multimédia), etc.

Au moment où nous avons commencé à utiliser l'appareil numérique, beaucoup d'élèves ont commencé à nous montrer leurs téléphones. Nous avons déduit qu'ils nous rappelaient que nous étions en train de transgresser la loi et que normalement ce qui est interdit pour eux devrait l'être également pour nous, ce qui est une réalité car, le portable est interdit même pour les enseignants au sein des cours.

Nous soulignons que nous n'avons pas signalé aux administrations que nous faisons une recherche car dans l'établissement où nous travaillons le proviseur n'admettait pas l'idée qu'on continue nos études en travaillant simultanément, donc nous avons effectué notre travail clandestinement.

Un autre problème que nous avons rencontré, est celui de la disparition des enregistrements. Il nous arrivait d'enregistrer pendant une heure et enfin de compte de ne plus retrouver les entretiens, pour différentes causes (la mauvaise utilisation de l'appareil d'enregistrement, la mauvaise qualité des enregistrements ou la mauvaise copie sur l'ordinateur), ce qui nous obligeait à refaire le travail.

Les mots choisis

Au début nous avons choisi de travailler avec cinquante mots mais après avoir fait l'enregistrement nous avons constaté que le nombre de mots réellement abordé avec tout l'échantillon est au nombre de quarante. Nous soulignons que nous avons insisté à vérifier l'apprentissage d'un bon nombre de mot, mais il nous est arrivé d'oublier de vérifier des mots avec certains sujets ce qui nous obligeait de reprendre les entretiens.

L'échantillon

Notre échantillon se composait au début de l'année scolaire (2006 /2007) de 167 élèves (quatre classes de 1AS), 82 élèves du lycée de la zone urbaine et 85 autres du lycée de la zone rurale. A cause des problèmes rencontrés avec les enregistrements, nous nous trouvons obligée d'éliminer les sujets dont l'enregistrement était mauvais ou incomplet.

Enfin, nous décidons de prendre les élèves avec lesquels nous avons mené des entretiens bien enregistrés comme échantillon témoin. Ainsi, notre échantillon se réduit à 20 élèves, 10 de la zone urbaine et 10 de la zone rurale. Une description plus détaillée de l'échantillon témoin est présentée dans les pages qui suivent.

5.4.2 Description de l'échantillon témoin lors des entretiens

Pour notre enquête qui s'est effectuée durant l'année scolaire 2006-2007 notre échantillon témoin se composait de 20 élèves de première année secondaire filière lettre. Leurs âges varient entre 15 ans et 19 ans.

Sexe féminin	Sexe masculin
10 élèves	10 élèves

Pour réaliser notre enquête, nous avons choisi deux lycées le premier c'est l'établissement où nous travaillions situé au centre de la wilaya de Relizane « Le lycée colonel Othmane » et le second c'est le lycée « Benhmed Ben Khada » dans la Daïra de Zemoura située à 20 Km de la wilaya de Relizane.

Nous travaillons donc sur deux variables : le sexe (féminin /masculin) et la zone géographique (urbaine /rurale).

-Le nombre d'élève dans les deux zones :

Zone urbaine	Zone rurale
10 élèves	10 élèves

-Dans la zone urbaine nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
5 filles	5 garçons

-Dans la zone rurale nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
5 filles	5 garçons

Pour la lecture des tableaux

S.F : Sexe féminin . / **S.M** : Sexe masculin.

Z.U : Zone urbaine / **Z.R** : Zone rurale.

Les signes utilisés pour la transcription.

H : هـ

h : ح

q : ق

wa : و

gh : غ

ae : ع

kh : خ

NB :

Afin de choisir les 40 mots du « lexique Word », nous recourons au programme d'informatique de 1AS où il est mentionné que durant la formation en « Word » les élèves sont sensés maîtriser les fonctions des boutons représentés par ce lexique.

À la fin de la formation de nos sujets témoins en « Word », nous leur exposons 40 mots appartenant au lexique de ce logiciel de traitement de texte. Nous essayons de détecter leur apprentissage et plus précisément la compréhension de ce lexique écrit sur ordinateur. En effet, nous cherchons à savoir comment notre échantillon témoin apprend ce lexique français du « Word ».

Nous nous contentons dans cette partie de l'analyse descriptive de dix mots, les mots qui restent sont présentés dans l'annexe III.

5.4.3 Analyse des résultats des entretiens

1- Fichier

Le mot proposé Fichier	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
milef	4	5	1+1	4
dossier	1	0	1	0
watiqa	0	0	1	1
Sidjil	0	0	1	0
Moudjeled	0	0	1	0
Fichier	0	0	1	0
Aucune réponse	0	0	0	0

Analyse :

Généralement le mot « Fichier » désigne une collection de fiches. Sur le logiciel « Word » on appelle « Fichier » un document Word.

Lorsqu'on a posé la question à l'échantillon témoin sur ce que veut dire ce mot, nous avons obtenu les résultats mentionnés dans le tableau ci-dessus. Les réponses étaient au nombre de six.

I- les réponses en arabe classique :

1- **milef** : la traduction correcte du mot « fichier » mentionnée dans le manuel scolaire d'informatique 1AS .C'est la réponse de 75% de notre échantillon témoin, parmi lequel nous relevons 45% de filles et 30% de garçons. Nous remarquons que le pourcentage des sujets issus de la zone rurale est plus élevé que celui des sujets de la zone urbaine.

2- **Watiqa** : La traduction du mot « document » avancée par 10% de l'échantillon témoin en totalité de la gent masculine avec une égalité dans les deux zones géographiques. La réponse de ces sujets est juste car un fichier est un document et le fichier Word est aussi appelé document Word.

3- **sidjil** : traduction du mot « registre » réponse de 5% des sujets témoins. Cet élève a proposé une deuxième réponse qui est « milef » abordé précédemment, donc ce sujet a un faux synonyme du mot fichier mais il reste dans un contexte juste car dans un registre comme dans un fichier on enregistre des informations.

4- **moudjaled** : traduction du mot « dossier » proposée par 5%, il s'agit d'un autre garçon de la zone urbaine. Cette réponse ne définit pas exactement le mot fichier car il existe une différence entre un « fichier » et un « dossier », dans le logiciel Word le deuxième intègre le premier. Mais ce sujet a proposé une autre réponse « milef » qui est la bonne traduction du mot fichier.

II- Les réponses en français :

1- **Dossier** : C'est la réponse de 10% de l'échantillon témoin .Pour cette réponse nous effectuons la même remarque que le mot précédent qui est : dans un dossier on peut avoir un ou plusieurs fichiers.

2- **Fichier** : 5% montre gestuellement la page Word et déclare qu'il s'agit du « fichier » .Pour expliquer le lieu sur l'ordinateur où s'effectue le traitement de texte.

D'après les résultats, nous constatons que tous l'échantillon témoin est conscient que le bouton « fichier » désigne le document sur lequel s'effectue le traitement de texte.

Nous discernons 85% des sujets qui proposent des réponses en arabe classique et 15 % qui proposent des réponses en français. Aucun sujet ne s'est abstenu à donner une réponse. Enfin, nous trouvons que le mot « Fichier » est maîtrisé à 90% au niveau de la définition et à 100% au niveau de la compréhension.

NB : Les chiffres en gras signifient que les sujets donnent plus d'une réponse

2- Ouvrir :

Le mot proposé Ouvrir	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
Theli page	1	0	0	0
Fath – Iftah	1	4	2	5
Ouvrir une page	1	0	1	0
Nhelou	1	0	1	0
Nhel milef	1	0		0
Nhel dossier	0	1	1	0
Aucune réponse	0	0	0	0

Analyse :

En français, on utilise généralement le mot « ouvrir » pour souligner l'action de mettre en contact un contenant intérieur avec l'extérieur par le dégagement de l'élément qui les sépare. Sur le logiciel « Word » il s'agit d'ouvrir « un fichier Word » ou « un dossier Word ».

A propos de ce que signifie ce mot, l'échantillon témoin nous a proposé six réponses.

I- les réponses en arabe classique :

1- **fath, Ifteh** : Le premier mot est la traduction de « ouvrir », le second est la traduction de « ouvre ». Ce sont les réponses de 60% des sujets témoins dont 45% sont des élèves de la zone rurale. Nous relevons un rapprochement de pourcentage entre filles et garçons de la même zone géographique.

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **theli page** : traduction de (tu ouvres une page). C'est la réponse de 5% de notre échantillon témoin. Ce sujet a utilisé une alternance codique où il y a un mélange entre l'arabe et le Français. De plus il s'adresse à nous en utilisant le pronom « tu » ainsi nous déduisons que ce sujet croit bien que nous sommes une personne qui veut se former en informatique.

2- **nhelou** : traduction de (nous ouvrons). Réponse de 10% des sujets témoins.

3- **nhel milef** : réponse de 5% qui se traduit (j'ouvre un fichier).

nelh dossier : réponse avec alternance codique (arabe, français), proposée par 10% des sujets.

III – Réponses en français :

1-Ouvrir une page : proposée par des élèves de la zone urbaine, qui représentent 10% des sujets.

Nous enregistrons que 60% des sujets donnent des réponses en arabe classique, 30% en arabe dialectal et 10% en français. En résumé nous affirmons que tout l'échantillon témoin maîtrise le sens du mot « ouvrir ».

3Fermer :

Le mot proposé : Fermer	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
ghalq, neghlaq	1+1	4	2	5
nbelae, nbeleou	1+1	1	2	0
fermer le fichier,le dossier	1	0	1	0
Aucune réponse	0	0	0	0

Analyse :

Le verbe « fermer » signifie verrouiller, clôturer, ou boucher. Sur notre logiciel, il s'agit de verrouiller un document ou un dossier Word.

A propos de ce que signifie ce mot notre échantillon témoin propose trois types de réponses.

I – Réponses en arabe classique :

1- **ghalq** ou **neghlaq** : traduction de « fermer » et de « je ferme ». Réponses de 65% des sujets. Les pourcentages se rapprochent selon la zone géographique. Ce sont les élèves de la zone rurale qui optent pour cette réponse beaucoup plus que les élèves de la zone urbaine.

II- Réponses en arabe dialectal :

1- **nbelae, nbeleou** : traduction de (je ferme), (nous fermons).Ce sont les réponses de 25% de l'échantillon témoin .Une égalité entre les deux sexes est présente dans la zone urbaine.

III- Réponses en français :

1- **Fermer un fichier, un dossier** : réponses de 10% ; il s'agit d'élèves de la zone urbaine.

Nous remarquons que 65% des sujets témoins proposent des réponses en arabe classique, 25% en arabe dialectal et 10% en français. Enfin le mot « Fermer »est maîtrisé à 100% au niveau de la définition ainsi qu'au niveau de la compréhension.

4- Enregistrer :

Le mot proposé Enregistrer	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
tasdjil, nsedjel	3	3	2	4
sauvgarder	0	0	0	1
hifd	1	1	1	0
ndesseha	0	0	1	0
enregistrer el khedma ,	0	0	1	0
enregistrer le fichier	1	0	0	0
takhzine	0	1	0	0
Aucune réponse	0	0	0	0

Analyse :

Le mot « Enregistrer » signifie généralement l'action de transcrire et de fixer un support matériel à l'aide de techniques et appareils divers. Sur le logiciel Word on utilise le bouton « Enregistrer » lorsqu'on veut sauvegarder le texte traité.

Notre échantillon témoin propose six réponses.

I- Les réponses en arabe classique :

- 1- **tasdjil ou nsedjel** : traduction de (enregistrer, j'enregistre) avancée par 60% de l'échantillon témoin. À propos de cette réponse un rapprochement de pourcentage entre les deux sexes dans chaque zone est remarqué.
- 2- **hifd** : traduction de « sauvegarder » qui est l'un des synonymes du mot « enregistrer ». Cette réponse a été proposée par 15% des sujets.
- 3- **takhzine** : traduction du mot « emmagasiner », un substitut lexical du terme « enregistrer ». C'est la réponse de 5%, il s'agit d'une fille de la zone rurale qui a compris que le bouton désigné par le mot « enregistrer » sert à cacher le travail pour le récupérer lors du besoin.

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **ndesseha** : traduction de l'expression (je la cache). C'est la proposition de 5%, il s'agit d'un garçon de la zone urbaine qui a bien compris que le mot enregistrer, lui permet de sauvegarder un travail pour le récupérer lors du besoin.

2- **enregistrer lkhedma** : traduction de (enregistrer le travail), proposée par 5% des sujets.

III- Les réponses en français :

1- **enregistrer le fichier** : effectivement le bouton sert à enregistrer le document Word. Cette réponse est avancée par 5% des sujets.

2- **Sauvegarder** : 5% des sujets proposent ce substitut lexical du mot « enregistrer ». Il s'agit d'un garçon de la zone rural.

Enfin, nous enregistrons que 80% des réponses sont proposées en arabe classique, 10% en arabe dialectal et 10% en français. Nous trouvons que le mot « Enregistrer » est maîtrisé à 100% par nos sujets.

5- **Rechercher** :

Le mot proposé : Rechercher	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
baht , nebahtou	2	5	2	5
nhaouesse	1	0	1	0
chercher le fichier	2	0	0	0
nekteb le nom et le chercher	0	0	1	0
nekteb le fichier bache nhafed alih	0	0	1	0

Analyse :

On utilise le mot « rechercher » en français pour désigner ce qu'on a l'intention de retrouver. En informatique le terme sert à retrouver un « fichier » ou un « dossier » qui est déjà enregistré dans les documents Word.

Les propositions des élèves sont au nombre de cinq.

I- Les réponses en arabe classique :

baht : traduction du mot « rechercher ». **nebahtou** : traduction de l'expression (nous cherchons). La majorité des sujets témoins, 70% proposent ces deux réponses. Les mêmes pourcentages sont relevés chez les filles et garçons d'une même zone géographique. Enfin tous les sujets de la zone rurale optent pour cette réponse.

Nous soulignons que c'est le mot utilisé en formation (professeurs et livre scolaire).

II- Les réponses en arabe dialectal :

nħaouesse : traduction de (je cherche), proposée par 10% des sujets, qui sont tous issus de la zone urbaine.

2- **nekteb le nom et le chercher** : cette expression ce traduit (j'écris le nom et je le cherche), proposée par 5% (un garçon de la zone urbaine). Nous déduisons que cet élève voulait nous expliquer que pour rechercher un « Fichier » ou un « Dossier », il s'agit de cliquer sur l'icône ou le bouton « Rechercher » puis d'écrire le nom du document dont on a besoin.

3- **nekteb le fichier bache n⇒afed alih** : traduction de (j'écris le fichier pour le sauvegarder) proposée par 5% (un garçon de la zone urbaine) cet élève s'est trompé car il s'agit plutôt, de chercher le fichier qu'on a déjà sauvegardé, peut-être c'est ce que voulait nous dire l'élève mais, il s'est mal exprimé.

III- Les réponses en français :

Chercher le fichier : bonne réponse, proposée par deux filles 10% issues de la zone urbaine.

Enfin, nous remarquons que 70% des sujets témoins proposent des réponses en arabe classique, 20% en arabe dialectal, et 10% en français. Nous estimons que le mot « Rechercher » est maîtrisé à 90% au niveau de la définition et à 95% au niveau de la compréhension selon le contexte.

6 Imprimer :

Le mot proposé : Imprimer	S F		S M	
Réponses des élèves				
	ZU	ZR	ZU	ZR
tibaa	1	4	0	0
netbae,netabeou, netabeou lmaaloumete	2	1	3	0
taabee	1	0	1	2
imprimer le document,imprimante	1	1	1	0
nkharedje el waraqa	0	0	1	0
naskhe	0	0	0	3
Aucune réponse	0	0	0	0

Analyse

Le mot « imprimer » signifie l'action de laisser une empreinte, c'est-à-dire une trace par pression. En informatique le mot est utilisé pour avoir une copie du travail à l'aide d'une imprimante. Pour la signification du mot « imprimer » nous avons récolté six types de réponses.

I- Les réponses en arabe classique :

1- **tibaa** : traduction du mot « impression ». C'est la réponse de 25% des sujets témoins qui sont de la gent féminine en totalité. Dans la traduction ces élèves ne prennent pas en considération la catégorie grammaticale du mot qui est un verbe. Ainsi ils ont proposé un nom.

2- **tabee** : traduction de « imprimer ». C'est la réponse de 20% des sujets témoins parmi lesquels un garçon de la zone urbaine a donné une deuxième réponse (imprimer le document).

3- **netbaa** : traduction de (j'imprime), **netabeou** : traduction de nous imprimons, **netabou lmaaloumete** : traduction de (nous imprimons les informations).

Ces réponses sont proposées par 30% des sujets témoins. En majorité ce sont les élèves de la zone urbaine qui optent pour ces réponses.

4- **naskhe** : traduction de « copier ». Réponse avancée par 15% des sujets. Ce sont des garçons de la zone rurale. Ces élèves ne donnent pas la traduction exacte du mot « imprimer », mais si

nous analysons cette réponse nous dirons que le bouton « imprimer » sert à avoir une copie sur du papier. Donc, ces sujets comprennent qu'il s'agit de copier le texte traité sur le support papier. De plus, le mot « imprimer » est accompagné d'une image (une imprimante), ce qui nous fait supposer que les élèves ont observé l'image qui représente un appareil servant à faire sortir des copies comme une photocopieuse qui se traduit en arabe « alat naskhe ». Ainsi, les sujets ont proposé le mot « naskh » comme définition du mot « imprimer ».

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **nkharedje el waraqa** : traduction de (je fais sortir la feuille).

Proposition de 5% de l'échantillon témoin. Nous supposons que ce sujet se réfère à l'image qui accompagne le mot.

III- Les réponses en français :

1- **imprimer le document, imprimante** : réponses de 15% des sujets. Un garçon de la zone urbaine a accompagné cette réponse d'une traduction en arabe (tabee) abordée auparavant et une fille de la zone rurale s'est référée à l'image pour proposer le mot « imprimante » en l'accompagnant de l'expression arabe (j'imprime).

Enfin, les réponses en arabe classique sont proposées par 80% des sujets, alors que 10% ont répondu en arabe dialectal et 10% en français. Nous estimons que le mot « Imprimer » est maîtrisé à 85% au niveau de la définition mais à 100% au niveau de la compréhension et de la fonction.

7- **Quitter** :

Réponses des élèves	SF		SM	
	ZU	ZR	ZU	ZR
khouroudje, elkhouroudj, tekhouroudj, nekhroudjou	1+1	2	3	1
Ghalq	2	0	0	1
Tbelae	0	0	1	0
Fermer	0	1	0	0
Dossier	0	1	0	0
Sortir	1	0	0	0
Nehedfou	1	0	0	0
Aucune réponse	0	1	1	3

Analyse :

Le mot « quitter » signifie généralement l'action de se séparer de quelque chose. En informatique il s'agit de quitter la fonction qu'on vient de lancer. Nous avons relevé chez nos sujets six genres de réponses à propos de la signification du terme.

I- Les réponses en arabe Classique :

1- **khouroudje** : traduction de « sortir ». **elkhouroudj** : traduction de « la sortie ». **takhroudj** : traduction de (tu sors). **nekhroudjou** : traduction de (nous sortons). 40% des sujets optent pour l'idée qu'il s'agit de quitter c'est-à-dire de sortir.

2 – **ghalq** : traduction de « fermer », proposée par 15% de l'échantillon témoin. Ces sujets sont toujours dans le sens de quitter car à notre égard pour quitter une opération lancée sur le « Word », il faut fermer le lieu où nous travaillons.

3- **nehedfou** : traduction de (nous éliminons) 5% de l'échantillon propose cette réponse. Le terme employé n'est pas vraiment un substitut de « quitter ». Une fille de la zone rurale se ressaisit en proposant une autre réponse plus correcte « nekhroudjou » (traduction de : nous sortons). Nous pouvons avancer que cette réponse peut être valide si les sujets pensent qu'en utilisant « quitter » ils éliminent la boîte de dialogue apparue sur l'écran.

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **tbelae** : traduction de (tu fermes ou elle ferme) avancée par 5% de l'échantillon témoin. Il s'agit de fermer le lieu du travail ou la boîte de dialogue lancée.

III- Les réponses en français :

5% proposent « sortir », 5% proposent « fermer », et 5% proposent le mot « dossier » qui est une fausse réponse.

Nous avons relevé que 25% des sujets témoins déclarent ne pas connaître la signification du mot en question alors que 5% des sujets proposent des réponses en arabe classique, 5% en arabe dialectal et 15% en français. Enfin, nous estimons que le mot « Quitter » est maîtrisé à 70% au niveau de la définition et à 75% au niveau de la compréhension et de la fonction.

8- Annuler :

Le mot proposé : Annuler	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
annuler ce qu'on a fait	1	0	0	0
Ghalq	1	0	0	0
Nbelaae	1	0	1	0
Quitter	1	0	0	0
Ilghaae	0	4	3	5
Aucune réponse	1	1	1	0

Analyse :

Généralement, le mot « Annuler » est utilisé pour désigner l'action de supprimer. En informatique il est utilisé lorsqu'on renonce à l'opération qu'on avait l'intention d'effectuer.

A propos de ce que signifie ce terme, nous avons récolté différentes réponses.

I- Les réponses en arabe classique :

1- **ghalq** : traduction de « fermer », proposée par 5% des sujets témoins. Nous remarquons que le sujet a mal traduit le mot, mais au niveau de la compréhension, l'élève reste dans le contexte car pour annuler une opération effectuée sur le Word il faut fermer la fenêtre ou la boîte de dialogue ouverte.

2- **ilghaae** : 60% proposent la traduction exacte de « Annuler ». Nous constatons que la majorité de ces sujets sont des élèves de la zone rurale.

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **nbelaae** : traduction de (je ferme). Cette réponse est proposée par 10% issus de la zone urbaine. L'analyse de cette réponse est similaire à la réponse précédente avec le mot « ghalq ».

III- Les réponses en français :

1- 5% (une fille de la zone urbaine) propose l'expression (**Annuler ce qu'on a fait**), donc cette élève nous explique le mot dans son contexte.

2- **quitter** : réponse de 5% des sujets qui peut être acceptée comme équivalant du mot « Annuler » car il s'agit de quitter la tâche qu'on a voulu effectuer.

NB :

15% de l'échantillon témoin déclarent ne pas savoir ce que signifie le mot « Annuler » avec des pourcentages égaux entre les trois premières zones.

65% des sujets proposent des réponses en Arabe classique, 10% en Arabe dialectal et 10% en Français. Enfin, nous estimons que ce mot est maîtrisé à 65% au niveau de la définition et à 75% au niveau de la compréhension et de la fonction.

9Marges :

Le mot proposé : Marges	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
hamiche	1	4	2	1
Hawamiche	1	0	0	0
ħachia	0	1	1	1
Les détails en haut,bas , cotés On laisse de côté un espace	1	0	1	0
Itar	1	0	0	0
Bordure	1	0	0	0
Aucune réponse	0	0	1	3

Analyse :

Avant d'analyser les résultats du tableau si dessus, il semble primordial de souligner que le mot « Marge » signifie l'espace blanc d'une page écrite. Sur le logiciel « Word », il s'agit des marges de la page qu'on peut ajuster au niveau du bouton « Mise en page ».

I- Les réponses en arabe classique :

1- **hamiche** : traduction de « marge », proposée par le plus grand pourcentage des sujets témoins 40% .Les filles optent pour cette réponse plus que les garçons, elles sont en majorité issues de la zone rurale. Nous reprochons à ces sujets de ne pas prendre en considération le nombre car le mot est au pluriel et la réponse est au singulier.

2- **hawamiche** : c'est la bonne traduction du mot « Marges », proposée par une fille de la zone urbaine (5%).

3-itar : traduction de « cadre ».C'est 5% qui proposent cette mauvaise traduction. Si nous analysons cette réponse en profondeur nous dirons que les marges dans une page Word forment une sorte de cadre blanc pour le texte traité.

II- Les réponses ne arabe dialectal :

1hachia : qui a le même sens que le mot « Marge ».Cette réponse est proposée par 15% des sujets témoins qui ne prennent pas en compte le pluriel dans leur traduction.

III- Les réponses en français :

- 10% de l'échantillon témoins déclarent qu'il s'agit des (**détailles en haut, bas, côtés.) ou (on laisse de côté un espace).**Ce sont deux élèves de la zone urbaine.

- 5% déclarent qu'il s'agit de la « **bordure** » nous pensons que le mot marge a évoqué chez ce sujet les limites de l'écriture qui forment une barrière comme une bordure.

NB :

20% des sujets témoins déclarent ne pas connaître la signification du mot « Marges ».

50% proposent des réponses en arabe classique, 15% en arabe dialectal et 15% en français.

Enfin, nous considérons que le mot « Marges » est maîtrisé au niveau de la définition à 75% alors qu'au niveau de la compréhension et de la fonction il l'est à 80%.

10-Papier :

Le mot proposé : papier	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Réponses des élèves				
Safha	1	0	0	0
Waraq,awraq	1	0	2	1
Waraq	1	2+1	2	3
Wraqi,	0	1	0	0
papier sur quoi on va imprimer	1	0	0	0
Feuille	1	1	0	0
Aucune réponse	0	1	1	1

Analyse :

En informatique, le mot « Papier » a la même signification que celle utilisée en français courant. Les réponses de nos sujets témoins à propos de la signification du terme sont résumées dans le tableau ci -dessus.

I- Les réponses en arabe classique :

1- **safha** : traduction de « page » proposée par 5% des sujets témoins.

2- **waraq** : traduction de « feuille », « awraq » traduction de « feuilles », réponses de 20% des sujets.

Nous supposons que pour ces deux premières réponses les sujets témoins sont concentrés sur l'image qui apparaît sur la boîte de dialogue où apparaît ce mot.

3- **awraq** : la bonne traduction de « papier », proposée par 45 % des sujets témoins.

II- Les réponses en arabe dialectal :

1- **wraqi** : traduction de « papier ».proposée par 5%, il s'agit d'un garçon qui a donné une autre réponse en Arabe classique.

III- Les réponses en français :

1- **feuille** : réponses proposée par des filles (10%) à égalité entre les deux zones géographiques.

2- **Papier sur quoi on va imprimer** : réponse d'une fille (5%) de la zone urbaine.

Nous constatons que 40% des sujets témoins proposent les mots « feuille, page », nous supposons qu'ils se réfèrent à l'image apparue sur la boîte de dialogue où apparaît le mot feuille.

15% des sujets avancent qu'ils ne savent pas ce que signifie le mot « Papier ».En résumé 65% des sujets proposent des réponses en arabe classique, 5% en arabe dialectal et 15% en français. Le mot « papier » est maîtrisé au niveau de la définition à 45% et à 85% au niveau de la compréhension.

Les résultats des entretiens confirment que le cours d'informatique contribue à l'apprentissage d'un lexique en français.

Comme nous nous intéressons à la compréhension, nous déclarons que 84.25% de l'échantillon témoin comprennent le lexique présenté. A notre avis ceci est dû à différents facteurs tels, l'adaptation des sujets avec le milieu d'apprentissage, un point important dans l'opération d'apprentissage comme nous le montrent les cognitivistes Piaget et Vygotski.

Nous constatons que nos sujets sont très motivés, ils participent activement à l'apprentissage. Aucun cas d'indiscipline n'est relevé ; tout l'échantillon s'investi et ce qui favorise l'apprentissage comme nous le signale Bruner.

Le milieu technologique motive les élèves car le lexique du logiciel « Word » est souvent accompagné d'image qui aident forcément les apprenants à mémoriser leur apprentissage, ce qui nous rappelle les théories du traitement de l'information ainsi que le rôle de la mémoire dans l'apprentissage.

Différentes stratégies d'apprentissages sont utilisées en cours d'informatique, ce qui permet aux apprenants d'améliorer leur apprentissage comme nous le signale J P Cuq et I Gruca.

Nous remarquons qu'en cours d'informatique les apprenants travaillent en groupes, ils s'entraident et se comportent avec une certaine liberté de communication. Dans cette discipline l'apprentissage se réalise par conditionnement comme nous le signalent Pavlov et Skinner. Certains apprenants préfèrent la stratégie du tâtonnement par essai et erreurs signalé par le béhavioriste Thorndike.

En cours d'informatique trois codes sont utilisés dans la formation (l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français). Les résultats des entretiens montrent que les apprenants utilisent ses trois codes.

1- 69.37% des réponses sont en arabe classique. C'est la langue de la scolarisation en Algérie, donc les sujets sont conscients du statut de cette langue et ils respectent les consignes.

2- 11.5% des sujets répondent en français. Ils essayent de trouver des substituts ou des expressions similaires au lexique présenté.

3- 7.87% des sujets répondent en arabe dialectal. C'est la langue maternelle de la majorité des sujets. Ce code n'a pas de place officielle dans la situation scolaire en Algérie. Il nous semble que les sujets l'utilisent tout en étant concentrés sur l'action de trouver le sens des mots présentés.

Enfin, nous constatons que les filles maîtrisent le vocabulaire présenté mieux que les garçons, en effet le taux de réussite de cette tranche apparaît dans les différents niveaux scolaires. Puis les élèves de la zone urbaine 58% maîtrisent le lexique mieux que ceux de la zone rurale 42%, ceci peut être dû aux conditions sociales qui font que les apprenants de la zone urbaine soit en contact plus fréquent avec l'outil informatique en dehors de l'école.

5.5 Le test de vérification d'apprentissage

Afin de vérifier l'apport du cours d'informatique pour le cours du Français nous avons choisi de présenter un test de 15 minutes à tout l'échantillon en cours de Français. Le test consiste à un exercice à trous où l'élève est appelé à placer des mots déjà abordés en cours d'informatique.

Pour élaborer ce test, nous avons choisi un groupe de mots appartenant au logiciel de traitement de texte et nous avons essayé de proposer de les placer dans des phrases où ces termes ne seront pas dans un contexte informatique.

Pour choisir les mots du test, nous proposons au début de l'année la liste des quarante mots à tout l'échantillon. Nous leur demandons de nous les expliquer oralement. D'après les réponses des élèves et leur participation, nous choisissons les mots que nous jugeons les plus difficiles. Ce test a été proposé aux élèves comme exercice au début de l'année puis reproposé à la fin de la formation au logiciel de traitement de texte « Word ».

Voici le test ainsi que sa correction.

5.5.1 Exercice de test¹

Complétez les phrases par les mots suivants : **recherche, modifier, insertion, interlignes, fusionnées, affichage, colonnes, ligne, fractionné, disposition.**

Les deux sociétés Pepsi et Coca ont été....

La policeles témoins de l'accident.

Le travail estsur les employés

Je n'aime pas trop la.....des fauteuils dans ce salon.

L'.....de notre article dans le journal a été acceptée.

Les étudiants sont très stressés lors de l'.....des notes.

Il est interdit de doubler lorsqu'il y a la Continue.

Cet article de presse est écrit en deux.....

Ce texte est écrit avec de grandes

Tu devraisla fin de ton histoire.

5.5.2 Correction de l'exercice

Complétez les phrases par les mots suivants : **recherche, modifier, insertion interlignes, fusionnées, affichage, colonnes, ligne, fractionné, disposition.**

Les deux sociétés Pepsi et Coca ont été...**fusionnées**.....

La police**recherche**.....les témoins de l'accident.

Le travail est ...**fractionné**....sur les employés.

¹Voir Annexe VII

Je n'aime pas trop la**disposition**....des fauteuils dans ce salon.
 L'...**l'insertion**.....de notre article dans le journal a été acceptée.
 Les étudiants sont très stressés lors de l'.....**affichage**.....des notes.
 Il est interdit de doubler lorsqu'il y a la**ligne**..... Continue.
 Cet article de presse est écrit en deux**colonnes**
 Ce texte est écrit avec de grandes**interlignes**.....
 Tu devrais**modifier**.....la fin de ton histoire.

5.5.3 L'échantillon du test

Description de l'échantillon :

Pour notre enquête qui s'est effectuée durant l'année scolaire 2006-2007 notre échantillon concernant le test de vérification d'apprentissage se compose de 160 élèves de première année secondaire filière lettre. Leurs âges varient entre 15 ans et 19 ans.

Sexe féminin	Sexe masculin
80 élèves	80élèves

Nous avons choisi d'effectuer notre enquête dans deux lycées, le premier c'est l'établissement où nous travaillions situé au centre de la wilaya de Relizane « Le lycée colonel Othmane » et le second c'est le lycée « Benhmed Ben Khada » dans la Daïra de Zemoura située à 20 Km de la wilaya de Relizane.

Nous travaillons donc sur deux variables : le sexe (féminin /masculin) et la zone géographique (urbaine /rurale).

-Le nombre d'élève dans :

Zone urbaine	Zone rurale
80 élèves	80 élèves

-Dans la zone urbaine nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
40 filles	40 garçons

-Dans la zone rurale nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
40 filles	40 garçons

5.5.4 Analyse des résultats du test

1-Les deux sociétés Pepsi et Coca ont été.....

Le mot à introduire fusionnées	Pré -test				Post -test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	0	0	8	16	40	32	24	4
Mauvaise introduction du mot	24	32	24	16	0	8	16	8
Aucune introduction du mot	16	8	8	8	0	0	0	0

Analyse :

Le mot « fusionnées » est le participe passé du verbe « Fusionner » que notre échantillon rencontre lors de sa formation en Word. Les élèves étaient censés l'intégrer dans l'énoncé N° 01 du test présenté : « Les deux sociétés Pepsi et Coca ont été.....**fusionnées**..... ». Les résultats du pré- test et du post -test sont résumés dans le tableau ci- dessus.

Dans le pré- test nous remarquons que 15% des sujets ont bien introduit le mot, 60% l'ont mal introduit et 25% ne l'ont pas introduit du tout.

En revanche, dans le post –test, 80% des sujets ont bien introduit le mot avec une égalité de pourcentage entre les deux sexes de la zone rurale et 20% l'ont mal introduit. Tous les sujets ont introduit le mot dans le test.

À travers la comparaison des résultats nous constatons qu'il y a une amélioration de 65% de sujets qui ont su introduire le mot « fusionner », donc on déduit qu'il y a eu apprentissage du mot et ceci peut être grâce au cours d'informatique .Ils sont arrivés à reconnaître son sens malgré le changement de contexte et de catégorie grammaticale.

2- La policeles témoins de l'accident.

Le mot à introduire Recherche	Pré -test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	32	8	16	24	40	40	40	40
Mauvaise introduction du mot	8	16	8	8	0	0	0	0
Aucune introduction du mot	0	16	16	8	0		0	0

Analyse :

Le mot « recherche » est la conjugaison du verbe « rechercher » au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier. Nos sujets étaient censés l'introduire dans l'énoncé N° 02 : « La police**recherche**.....les témoins de l'accident. »

Les résultats du pré- test et post -test sont résumés dans le tableau ci- dessus. Nous constatons que dans le pré test 50% ont bien introduit le mot, 25% l'ont mal introduit et 25% ne l'ont pas introduit du tout. En revanche, dans le post- test tout l'échantillon (100%) a bien introduit le mot « recherche ». Nous relevons une égalité entre les deux sexes dans les deux zones.

Nous constatons une amélioration de 50% de sujets qui ont appris le mot car ils l'ont bien introduit dans le post -test.

3- Le travail estsur les employés.

Le mot à introduire Fractionné	Pré- test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	0	0	0	0	32	24	24	32
Mauvaise introduction du mot	8	8	24	24	8	8	16	8
Aucune introduction du mot	32	32	16	16	0	16	0	0

Analyse :

Le mot « fractionné » est le participe passé du verbe « Fractionner »; un mot que rencontre les élèves en cours d'informatique lors de la formation en Word.

Le tableau ci- dessus nous présente l'introduction de ce mot. Ils étaient censés l'insérer dans l'énoncé N°03 : « Le travail est ... **fractionné**....sur les employés. »

Au début 40% ont mal introduit le mot, 60% ne l'ont pas introduit du tout. Aucun sujet n'a bien introduit le mot dans le pré- test. Par contre, dans le post- test 80% ont su l'introduire, 25% l'ont mal introduit et seulement 5% ne l'ont pas introduit du tout.

Enfin, nous concluons qu'entre le pré- test et le post- test il y a une amélioration de 80% pour l'apprentissage du mot « fractionné ». Ainsi, nous déclarons que grâce au cours d'informatique nos sujets ont appris le mot « fractionner », car ils sont arrivés à reconnaître son sens dans un contexte différent que celui présenté en informatique.

4- Je n'aime pas tropdes fauteuils dans ce salon.

Le mot à introduire Disposition	Pré -test				Post -test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	8	0	16	0	32	32	32	32
Mauvaise introduction du mot	16	24	16	16	0	8	0	0
Aucune introduction du mot	16	16	8	24	8	0	8	8

Analyse :

Le mot « disposition » que nos sujets étaient censés l'introduire dans l'énoncé N°04 : « Je n'aime pas tropdes fauteuils dans ce salon. », est l'un des mots abordés en informatique pendant la formation au logiciel « Word ».

Les résultats du tableau ci-dessus nous permettent d'analyser l'apport du cours d'informatique pour l'apprentissage de ce mot. Nous remarquons qu'au début de l'année en proposant le test à nos sujets, 15% l'ont bien introduit, 45% l'ont mal introduit et 60% ne l'ont pas introduit du tout.

En revanche, dans le post- test 80% des sujets ont bien introduit le mot, avec une égalité de pourcentage 20% chez les deux sexes et zones. 5% ont mal introduit le mot et 15% ne l'ont pas introduit du tout.

Nous estimons que grâce au cours d'informatique il y a une amélioration de 65% pour l'apprentissage du mot « disposition ».

5-L'.....de notre article dans le journal a été acceptée.

Le mot à introduire Insertion	Pré- test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	8	0	8	0	32	32	32	32
Mauvaise introduction du mot	16	32	24	32	0	8	8	8
Aucune introduction du mot	16	8	8	8	8	0	0	0

Analyse :

Le mot « insertion » fait partie du lexique « Word », dans le test nos sujets étaient censés l'introduire dans l'énoncé N° 05 : « L'..... **insertion**de notre article dans le journal a été acceptée. ». Les résultats du tableau ci-dessus, nous permettent d'analyser l'apport du cours d'informatique pour l'apprentissage de ce mot.

Nous remarquons que dans le pré -test 10% ont bien introduit le mot, 65% l'ont mal introduit et 25% ne l'ont pas introduit. Les résultats du post- test montrent que 80% des sujets ont bien introduit le mot avec une égalité de pourcentages entre les sexes dans les deux zones. 5% ont mal introduit le mot et 15% ne l'ont pas introduit. Malgré le changement de contexte entre le cours d'informatique et l'énoncé présenté en cours de français, nos sujets ont réalisé une amélioration de 70% pour l'apprentissage du mot « insertion ».

6-Les étudiants sont très stressés lors de l'.....des notes.

Le mot à introduire : Affichage	Pré- test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	16	8	16	16	40	40	40	32
Mauvaise introduction du mot	24	24	24	16	0	0	0	8
Aucune introduction du mot	0	8	0	8	0	0	0	0

Analyse :

Le mot affichage est l'un des mots que rencontre notre échantillon en cours d'informatique. Nos sujets étaient censés l'introduire dans l'énoncé N°06 : « Les étudiants sont très stressés lors de l'.....des notes. »

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent s'il y a eu amélioration dans l'apprentissage de ce mot.

Nous relevons que dans le pré – test, 35% ont bien introduit le mot,55% l'ont mal introduit et 10% ne l'ont pas introduit dans l'exercice. En parallèle, 95% l'ont bien introduit lors du post-test, et seulement 5% qui n'ont pas su l'introduire. Il s'agit d'un garçon de la zone rurale.

Ainsi, nous pouvons confirmer que malgré le changement de contexte, la majorité de nos sujets ont réemployé le mot affichage. Donc, il y a eu apprentissage du mot en cours d'informatique, car nous relevons une amélioration de 60% dans son introduction.

7-Il est interdit de doubler lorsqu'il y a la continue.

Le mot à introduire : Ligne	Pré -test				Post -test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	24	8	8	8	40	32	32	40
Mauvaise introduction du mot	8	32	24	32	0	8	8	0
Aucune introduction du mot	8	0	8	0	0	0	0	0

Analyse :

Le mot « ligne » est l'un des mots que rencontrent les sujets en cours d'informatique. Dans notre test, ils étaient censés l'introduire dans l'énoncé N° 07. « Il est interdit de doubler lorsqu'il y a la **ligne** Continue. »

Les résultats du tableau ci-dessus nous montrent le degré d'amélioration de l'apprentissage de ce mot.

Nous relevons dans le pré-test 30% des sujets qui ont bien introduit le mot, alors que 60% l'ont mal introduit et 10% ne l'ont pas introduit du tout.

Dans le post- test nous remarquons une progression dans le pourcentage de la bonne introduction du mot (90 %) et seulement 10% qui n'ont pas introduit le mot.

Nous constatons que toutes les filles de la zone urbaine ainsi que tous les garçons de la zone rurale ont su introduire le mot ligne. En revanche une fille de la zone rurale et un garçon de la zone urbaine n'ont pas su introduire le mot.

Enfin, nous confirmons que malgré le changement de contexte entre le cours d'informatique et l'exercice de test, nos sujets ont réalisé une amélioration de 60% dans l'introduction du mot « ligne ». Donc, nous déduisons que grâce au cours d'informatique, il y a eu apprentissage du mot « ligne ».

8-Cet article de presse est écrit en deux

Le mot à introduire Colonnes	Pré- test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	24	8	24	24	32	40	32	40
Mauvaise introduction du mot	0	24	16	8	0	0	8	0
Aucune introduction du mot	16	8	0	8	8	0	0	0

Analyse :

Nos sujets ont abordé le mot « colonnes » en cours d'informatique avec le logiciel « Word ». Dans le test présenté, nos sujets étaient censés l'insérer dans la phrase N° 08. « Cet article de presse est écrit en deux **colonnes** ». Les résultats du tableau ci-dessus nous présentent l'amélioration de l'apprentissage de ce mot durant l'année scolaire.

Dans le pré-test nous relevons 30% des sujets qui ont bien introduit le mot, 60% l'ont mal introduit et 10% ne l'ont pas introduit. Alors que, dans le post-test la majorité des sujets (90%) ont bien introduit le mot « colonnes » et seulement 5% qui l'ont mal introduit. En plus des 5% qui n'ont pas introduit le mot, il s'agit de sujets de la gent féminine.

Enfin, nous trouvons qu'entre le pré-test et le test il y a une amélioration de 60% dans l'apprentissage et la maîtrise du mot « colonnes ». Nous estimons qu'en grande majorité cette amélioration est due au cours d'informatique.

9-Ce texte est écrit avec de grandes

Le mot à introduire Interlignes	Pré -test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	0	0	8	0	40	32	32	40
Mauvaise introduction du mot	16	24	32	24	0	0	0	0
Aucune introduction du mot	24	16	0	16	0	8	8	0

Analyse :

Le mot « interlignes » est le pluriel du mot « interligne » qui fait partie du vocabulaire abordé en cours d'informatique pendant la formation au « Word ».

Dans le test le mot devait être placé dans l'énoncé N° 09 : « Ce texte est écrit avec de grandes**interlignes** ».

Les résultats résumés dans le tableau ci-dessus nous montrent la comparaison de l'introduction du mot entre le pré-test et le post-test.

Nous relevons que dans le pré-test seulement 5% des sujets qui ont su introduire le mot « interlignes », alors que 60% l'ont mal introduit et 25% ne l'ont pas introduit.

Dans le post-test nous repérons 90% des sujets qui ont bien introduit le mot et seulement 10% ne l'ont pas introduit, ce qui nous fait penser que peut être ces sujets n'ont pas eu le temps de l'introduire.

Ainsi, nous constatons qu'il y a eu une amélioration de 85% des sujets qui ont appris le mot interlignes et l'ont bien introduit. Donc, nous supposons que le logiciel « Word » a contribué à l'apprentissage de ce mot.

10-Tu devraisla fin de ton histoire.

Le mot à introduire Modifier	Pré- test				Post- test			
	S F		S M		S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR	ZU	ZR
Bonne introduction du mot	8	0	0	0	40	32	24	24
Mauvaise introduction du mot	24	32	32	24	0	8	16	8
Aucune introduction du mot	8	8	8	16	0	0	0	16

Analyse

Le mot « modifier » est l'un des termes utilisés dans le logiciel Word. Nous l'avons proposé à nos sujets dans le test de vérification de l'apprentissage du lexique d'informatique. Nos sujets étaient censés l'introduire dans l'énoncé N°10 : « Tu devrais ...**modifier**.....la fin de ton histoire. »

Les résultats, résumés dans le tableau ci –dessus, nous présentent la comparaison de l'introduction du mot entre le pré-test et le post-test.

Nous discernons que lors du pré-test seulement 15% des sujets ont bien introduit le verbe « modifier », par contre 70% l'ont mal introduit et 25% ne l'ont pas inséré du tout. Une amélioration très remarquable est relevée lors du post-test, car 75% l'ont bien introduit, 20% l'ont mal inséré et 5% ne l'ont pas introduit du tout.

Ainsi, nous déclarons qu'il y a une amélioration de 60% dans l'introduction du mot « modifier ». Donc, nous supposons que grâce au cours d'informatique nos sujets ont appris le mot et ont su l'introduire dans un contexte autre que celui de l'informatique.

Enfin, l'analyse des résultats du pré-test et post-test montrent que le cours d'informatique a forcément un impact sur l'apprentissage du lexique de FLE pour les élèves de 1AS. Ceci nous rappelle la théorie d'AUSUBEL qui affirme que l'apprentissage repose sur des connaissances déjà acquises.

En effet, lorsque nous avons mis le lexique français abordé en cours d'informatique dans un autre contexte en cours de français un grand pourcentage de sujets reconnaissent son sens.

Entre le pré- test et le post- test nous relevons une amélioration de 65.5%. À notre égard c'est due aux bonnes stratégies d'apprentissage et aux effets de la mémoire dans l'action d'apprentissage. Les résultats du test révèlent que l'amélioration dans la maîtrise du vocabulaire est due en grande partie au contact permanent avec le logiciel WORD, sans pour autant négliger les effets de l'environnement de travail. En revanche, nous reconnaissons que les résultats du test ne peuvent garantir l'assimilation totale du vocabulaire, dans d'autres situations. Comme notre objectif n'est pas l'apprentissage du vocabulaire, mais plutôt l'apport du cours d'informatique pour l'apprentissage du FLE, nous retenons les résultats du test comme preuve de contribution.

5.6 Questionnaire aux élèves de 1AS

5.6.1 Description de l'échantillon

Pour notre enquête qui s'est effectuée durant l'année scolaire 2006-2007, notre échantillon concernant le questionnaire de vérification d'apprentissage se compose de 160 élèves de première année secondaire filière lettre. Leurs âges varient entre 15 ans et 19 ans.

Sexe féminin	Sexe masculin
80 élèves	80 élèves

Nous avons choisi d'effectuer notre enquête dans deux lycées, le premier situé au centre de la wilaya de Relizane « Le lycée colonel Othmane » et le second c'est le lycée « Benhmed Ben Khada » dans la Daïra de Zemoura située à 20 Km de la wilaya de Relizane.

Nous travaillons donc sur deux variables : le sexe (féminin /masculin) et la zone géographique (urbaine /rurale).

-Le nombre d'élève dans :

Zone urbaine	Zone rurale
80 élèves	80 élèves

-Dans la zone urbaine nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
40 filles	40 garçons

-Dans la zone rurale nous avons :

Sexe féminin	Sexe masculin
40 filles	40 garçons

Voir le model du questionnaire dans l'annexe IV.

5.6.2 Analyse du questionnaire

Le but des questions 1, 2, 3,4 est de voir l'utilisation et l'adaptation avec l'outil chez nos sujets.

1-J'ai à la maison un ordinateur.

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Oui	16	0	16	0
Non	24	40	32	40

Analyse :

La majorité des sujets (85%) déclarent qu'ils ne possèdent pas d'ordinateur à domicile. Seulement 15% déclarent la possession d'un micro-ordinateur à la maison.

D'après les résultats du tableau nous constatons que tous ces sujets sont issus de la zone urbaine, puis le pourcentage des filles est plus élevé que celui des garçons.

Nous soulignons que le prix d'un micro-ordinateur en Algérie varie entre 40.000 et 10.000 dinars algérien. Ce qui est extrêmement cher pour le pouvoir d'achat d'un simple citoyen algérien. Ajoutant à cela les préjugés que peuvent avoir les parents sur les inconvénients des nouvelles technologies sur l'apprentissage. Ils peuvent penser qu'il s'agit d'une machine qui ne sert qu'à perdre le temps des enfants, en plus du risque de la dépendance. Des préjugés tirés de la réalité, où les parents ont connu ou entendu parler de personnes qui ont perdu la maîtrise de l'éducation et les études de leurs enfants avec l'introduction des nouvelles technologies dans les maisons. Beaucoup d'enfants sont devenus des obsédés de jeux « Playstation » et de navigation sur Internet. D'autant plus que, les adolescents ont une tendance à s'attacher rapidement à ces outils.

En Algérie, un projet a été lancé par la société « Ostratec » en convention avec « Algérie Télécom » qui a pour objectif de voir « un ordinateur dans chaque foyer », en proposant d'acheter un PC par facilité. Nous pouvons déclarer que le projet a échoué car ne sont pas nombreux les citoyens qui ont adhéré, à cause des conditions d'accès.

2-Je vais au Cyber café :

Sexe	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Jamais	0	16	0	0
Rarement	24	16	0	16
Souvent	16	8	40	24

Analyse :

Nous avons posé cette question afin de voir la source de contact des élèves avec l'outil en dehors du cours d'informatique. Nous remarquons qu'aucun garçon ne déclare qu'il ne part jamais au Cyber café. En revanche, 10% des filles de la zone rurale déclarent qu'elles ne sont jamais parties au cyber café.

35% des sujets déclarent qu'ils vont « rarement » au cyber café. Cette réponse apparaît beaucoup plus chez les filles 25% contre 10% chez les garçons.

55% des sujets déclarent qu'ils y vont « souvent », 40% sont des garçons. Nous remarquons que dans la zone urbaine la totalité des garçons proposent cette réponse.

Ainsi, nous déduisons que dans la zone urbaine les sujets vont au Cyber café plus que les sujets de la zone rurale. Nous pensons que c'est dû au nombre de Cyber café dans chaque Zone, car dans la zone rurale (Commune de Zemoura) il n'existe qu'un seul Cyber. Alors que, dans le centre de la Wilaya de Relizane, il en existe plusieurs.

Aussi, nous soulignons que les filles y vont moins que les garçons. À notre égard, ceci peut être dû à la logique des traditions sociales, qui présente le cyber café comme lieu réservé aux garçons comme une cafétéria.

3-Au début de l'année je savais allumer et éteindre un ordinateur.

Sexe	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Oui	8	0	24	16
Non	32	40	16	24

Analyse :

Cette question a été posée afin de compléter nos observations faites auprès de 14 élèves dans la zone urbaine chez qui nous avons constaté qu'effectivement six sur dix ne savaient pas allumer et éteindre correctement un ordinateur. Sur les 15 sujets observés nous avons constaté que neuf ne savaient pas allumer et éteindre correctement un micro au début de l'année. Nous signalons que d'après les observations faites auprès du groupe d'élèves de la zone urbaine que les résultats du tableau sont justes car au début de l'année nous avons demandé à ces élèves d'allumer et d'éteindre l'ordinateur.

D'après le tableau ci- dessus, il s'avère que 70% des sujets déclarent qu'au début de l'année, ils ne savaient pas allumer et éteindre un ordinateur correctement. Le nombre de fille est plus élevé que celui des garçons. Nous pensons que c'est parce que les garçons sont plus branchés sur la question des nouvelles technologies que les filles. Nous vérifierons cela avec la question relative à la motivation.

Si nous comparons ces résultats avec ceux des questions 1et 2, nous constatons que le même nombre de filles qui affirment qu'elles possèdent un ordinateur à la maison et qu'elles vont souvent au cyber café, savaient allumer et éteindre un ordinateur.

4-Au début de l'année je savais utiliser « Word » :

Sexe	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Bien	0	0	0	0
Moyen	16	8	32	24
pas du tout	24	32	8	16

Analyse :

Aucun sujet ne déclare que son utilisation du logiciel était bonne au début de l'année. 50% affirment que leur utilisation du logiciel « Word » était à un niveau moyen au début de l'année.

Le pourcentage des garçons (35%) est plus élevé que celui des filles (15%) concernant cette réponse. Nous relevons 30% dans la zone urbaine et 20% dans la zone rurale.

Parallèlement à la deuxième réponse, nous avons 50% des sujets qui déclarent qu'au début de l'année, ils ne savaient pas du tout se servir du logiciel de traitement de texte « Word ». Le plus grand pourcentage apparaît chez les sujets de la zone rurale (30%), avec 20% de filles et 10% de garçons. Alors que dans la zone rurale nous relevons 20% (divisés entre 15% de filles et 5% de garçons).

En plus de ces résultats, nous avons effectué au début de l'année (2006-2007) des observations sur les groupes d'élèves de la zone rurale. Nous avons remarqué qu'il y avait sur les 10 élèves choisis, cinq qui ne savaient pas du tout utiliser « Word » contre quatre qui se débrouillaient. En réalité nous avons observé quinze éléments dont nous jugeons que les sujets qui savaient utiliser moyennement « Word » étaient au nombre de cinq. Donc, c'est seulement un garçon de la zone urbaine qui au début de l'année ne faisait que tâtonner, et déclare que sa maîtrise du logiciel était moyenne au début de l'année.

5- Ce qui m'aide à manipuler le Word c'est beaucoup plus

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Tout se trouve sur la fenêtre	24	16	40	32
Je révise mes cours	16	24	0	8

Analyse :

Le but de cette question est de vérifier la stratégie d'apprentissage du logiciel de traitement de texte « Word ».

Il s'avère que 70% des sujets déclarent que ce qui les aide à manipuler le logiciel Word c'est beaucoup plus que « tout ce trouve sur la fenêtre Word ».Le pourcentage est plus élevé chez les garçons45% que chez les filles25%.Aucun garçon de la zone urbaine ne déclare qu'il révise ses cours pour apprendre à manipuler le logiciel, une différence d'un seul sujet 5% est mentionnée chez les garçons de la zone rurale.

Contrairement aux garçons, cinq filles sur dix déclarent qu'elles révisent leurs cours pour la bonne maîtrise du logiciel. Ceci nous emmène à déduire que pour les garçons, le cours d'informatique n'est pas considéré comme un cours d'histoire ou de philosophie ,l'apprentissage dans une telle discipline se base sur la pratique et l'utilisation de l'ordinateur (outil d'apprentissage) et non sur les cours théoriques. Ils pensent qu'il n'est pas nécessaire de réviser les cours pour maîtriser le « Word » du moment que c'est un logiciel où tout se trouve sur la fenêtre et que les apprenants n'ont besoin que de chercher la bonne stratégie de découvrir ce dont ils ont besoin. Cette idée n'est pas vraiment partagée avec le sexe féminin.

6- Le vocabulaire français utilisé dans le logiciel « Word » est :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Facile	32	32	40	32
Difficile	8	8	0	8

Analyse :

Le but de cette question est de voir le point de vu des apprenants sur le vocabulaire Français utilisé dans le logiciel Word.

Les résultats regroupés dans le tableau si dessus nous délivre que la majorité des sujets (85%) déclarent que ce vocabulaire est « facile » avec une résistance de 15%. Nous constatons que les garçons de la zone urbaine le trouve facile à l'unanimité.

Les résultats de ce tableau nous emmène à déduire que psychologiquement nos sujets sont motivés, ils ont des jugements très positifs sur leur apprentissage. Les idées de l'échec et de la difficulté sont éloignées, malgré la présence d'un vocabulaire en langue étrangère, dans laquelle ils n'ont pas tous de bons résultats. Ainsi nous pensons que le vocabulaire présenté en français ne forme pas vraiment un obstacle d'apprentissage pour nos sujets.

Les résultats des questions suivantes complèteront cette analyse. Nous cherchons ce qui rassure nos sujets sur la question de la présence d'un vocabulaire en français.

7 – Sur le logiciel « Word », quand je ne comprends pas un mot, la première des choses que je fais :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Je demande au professeur	8	16	0	8
je demande à un de mes camarades	24	16	32	32
J'utilise le dictionnaire de l'ordinateur	8	8	8	0

Analyse

Le but de cette question est de vérifier les stratégies d'apprentissage en cours d'informatique et plus précisément le logiciel « Word ». Nous précisons qu'il est question de choisir la première action réalisée lors d'une rencontre d'un problème, comme la non compréhension d'un mot utilisé sur le logiciel.

La majorité des sujets (65%) ont opté pour la deuxième proposition qui est de demander à l'un des camarades. Le pourcentage des garçons (40%) est plus élevé que celui des filles (25%). Ce résultat nous fait déduire que ces sujets préfèrent le travail de groupe. Ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils demandent de l'aide à un camarade plutôt que de demander aux professeurs. Donc, le travail de groupe reste l'une des stratégies d'apprentissage en cours d'informatique. Ces sujets ont choisi cette stratégie parce qu'à notre égard, l'environnement dans lequel se déroule le cours invite les élèves à s'entraider et pour travailler en petits groupes de deux élèves ; même lorsqu'il existe des micro-ordinateurs en plus dans la salle. Par conséquent le travail de groupe reste l'une des stratégies utilisées dans la discipline.

Nous avons relevé un pourcentage de 20% qui préfèrent demander l'aide du professeur, 15% d'entre eux sont de la gent féminine. Ceci nous rappelle le rôle du professeur dans la classe multimédia, où l'enseignant n'est plus le distributeur du savoir même si sa présence reste encore nécessaire, car il peut être choisi comme une issue de secours pour certains éléments de la classe.

Nous ajoutons que lors des séances où nous avons assisté aux différents cours d'informatique, dans les deux zones géographiques, les professeurs se comportaient comme des chefs de groupe ou des sources de résolution de problèmes. Ainsi, nous concluons que le

professeur dans la classe multimédia a un rôle qui diffère de celui que prend un professeur dans une classe ordinaire. 20% d'élèves déclarent qu'ils font recours au professeur lors d'un problème. Il nous semble que la question d'avoir une classe où le pôle enseignant est carrément remplacé par la machine, n'est pas le cas dans le cours d'informatique. Par conséquent, sa présence reste essentielle.

À propos de l'utilisation du dictionnaire nous avons relevé 15% des sujets qui préfèrent d'abord chercher le mot dans le dictionnaire, ceci nous donne une idée sur la conscience de ces sujets sur la possibilité de l'auto apprentissage que permet le logiciel avec la présence de différents dictionnaires (dictionnaire des définitions, traducteur, dictionnaire des synonymes). Nous vérifierons le point de l'auto apprentissage avec les deux questions qui suivent.

8- Quand je travaille sur le Word j'utilise le dictionnaire :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Souvent	16	8	8	0
De temps à autre	24	24	24	24
Jamais	0	8	8	16

Analyse :

A travers cette question nous voudrions vérifier si le logiciel « Word » offre, à un certain degré, un auto-apprentissage aux élèves.

Nous relevons que 60% de l'échantillon à des pourcentages égaux selon le sexe et la zone qui déclarent l'utilisation du dictionnaire « de temps à autre », en parallèle nous avons 20% de sujets qui l'utilisent souvent. Ainsi nous déduisons que le « Word » favorise l'auto apprentissage des apprenants avec ce qu'il offre comme possibilité de définir un mot, de proposer son synonyme ou de le traduire dans différentes langues.

Cette question d'auto-apprentissage reste un point sensible et délicat car elle ne reste pas sans limites. Comme nous l'avons constaté dans la question précédente ; en cours d'informatique la présence et le rôle du professeur s'imposent avec un pourcentage non négligeable. Concernant cette question qui concerne l'utilisation des dictionnaires nous trouvons un pourcentage assez important de sujets 20% qui déclarent ne jamais utiliser le

dictionnaire. Ceci nous emmène à supposer deux raisons, la première est que ces sujets ne connaissent pas la méthode d'utilisation du dictionnaire et la deuxième raison peut être que ces sujets préfèrent d'autres stratégies telles que demander de l'aide à un des camarades ou à l'enseignant.

9- J'aime apprendre à découvrir la méthode de manipuler le Word tout seul :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Oui	40	40	40	40
Non	0	0	0	0

Analyse

Comme pour la question précédente le but de cette question est de vérifier le point de l'auto apprentissage.

Nous constatons que notre échantillon est d'accord à l'unanimité 100% sur l'idée d'apprendre à découvrir la méthode de manipuler le logiciel « Word » tout seul. Il apparaît clairement que les apprenants réclament leur autonomie. N'oublions pas que ce sont des adolescents en âge des aventures. Nous avons observé ce goût chez notre échantillon surtout en début de contact avec l'ordinateur en général et le logiciel en particulier. Beaucoup de sujets se précipitaient pour terminer la tâche demandée afin de pouvoir tâtonner et découvrir les fonctions que permettent les différents boutons et icônes.

Le goût de la découverte apparaît clairement dans la classe multimédia. Les élèves s'intéressaient beaucoup plus à ce qui est dessin photos, sons, musique, etc. Ainsi, le cours d'informatique est pris pour une discipline d'apprentissage, de distraction et de découverte. Ils se permettent d'être libres et autonomes.

10- En cours d'informatique je préfère :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Le théorique	0	0	0	0
Le TD	40	40	40	40

Analyse :

Cette question a été posée afin de vérifier l'importance de la séance des travaux dirigés. Rappelons que le cours d'informatique contient normalement deux séances la première théorique et la deuxième pratique (TD).

Les résultats exposés dans le tableau ci-dessus montrent que l'échantillon est d'accord à l'unanimité sur la préférence de la séance des travaux dirigés. Lors de cette séance les élèves utilisent les ordinateurs pendant toute la séance alors que pendant la séance théorique, comme son nom l'indique, tout devrait être théorique. Donc c'est le cas où le rôle du professeur est primordial. Il doit transmettre le savoir aux apprenants qui en général se mettent en situation de réception. C'est pour cette raison que les sujets préfèrent le TD.

Nous avons noté cette préférence même chez les enseignants qui nous ont déclaré dans une pré-enquête qu'en majorité du temps, ils transforment les séances théoriques en séances de TD, car ils pensent que cette discipline ne fonctionne pas sans présence du matériel.

L'ordinateur reste donc un outil de base en cours d'informatique. Les apprenants doivent voir ce qu'explique le professeur sur le support multimédia. La séance de travaux dirigés reste une séance de renforcement où les élèves appliquent ce qu'ils ont acquis en séance de théorie.

L'importance de la séance de travaux dirigés en cours d'informatique nous rappelle qu'avec la réforme du système éducatif algérien la séance de TD qui existait en cours de français a été supprimée. De ce fait, nous nous posons la question sur les raisons pour lesquelles cette séance a été supprimée, alors qu'on estime que c'est une séance où les enseignants travaillaient à renforcer les connaissances transmises en théoriques. C'était l'occasion où ils se permettaient de proposer des activités collectives afin de favoriser les travaux de groupes. Par conséquent, la séance de TD reste une séance primordiale en informatique comme en séance de français. Elle est très admirée par notre échantillon.

11- En TD j'applique ce que j'ai appris pendant le cours :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
Oui	40	40	40	40
Non	0	0	0	0

Analyse

Cette question a pour but de vérifier le rôle de la séance des travaux dirigés. Comme pour la question précédente, les sujets avouent à l'unanimité que la séance de TD, sert à appliquer ce qui a été abordé en séance théorique ; d'où son rôle de renforcement. Donc, elle reste une séance importante et nécessaire.

12- Ce que je préfère en cours d'informatique :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
la méthode du professeur	0	8	0	0
Le programme qui est facile	0	0	0	0
L'utilisation des ordinateurs	40	32	40	40

Analyse

Le but de cette question est de voir ce qui motive les élèves en cours d'informatique.

La majorité des élèves 95% déclarent qu'ils préfèrent en cours d'informatique l'utilisation de l'ordinateur. 5% seulement déclarent qu'ils préfèrent la méthode du professeur.

Nous déduisons que l'ordinateur est un support qui motive les élèves. Il peut les stimuler, mais aussi faciliter l'individualisation de l'enseignant à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers.

Nous supposons que certains éléments peuvent trouver dans l'ordinateur un moyen de distraction et de stimulation (rappelons la question du jeu chez les adolescents). Nous insistons sur l'apport du matériel pédagogique notamment en ce qui concerne la question de motivation.

13- Je suis plus à l'aise en cours :

Sexe	S F		S M	
Zone géographique	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix				
d'informatique	40	40	40	40
de Français	0	0	0	0

Analyse

Comme nous avons fait passer les questionnaires à travers les conseillers d'orientation, nous avons pensé à mettre les élèves en situation de choisir la discipline où ils se sentent le plus à l'aise. Les élèves avouaient à l'unanimité qu'ils se sentent plus à l'aise en cours d'informatique.

Il semble que le cours d'informatique motive les élèves beaucoup plus que le cours de français d'où la grande différence dans les résultats trimestriels dans les deux disciplines. Par conséquent, lorsqu'on assistait à des séances d'informatique nous avons constaté qu'aucun élève n'a demandé de quitter le cours, c'est peut-être la preuve du degré de motivation.

Enfin, nous déclarons que nos élèves sont attirés par la classe multimédia. L'environnement dans lequel se déroule le cours d'informatique, les relations entre le groupe classe et le mode d'évaluation sont autant de raisons qui mettent les élèves à l'aise en cours d'informatique plus qu'en cours de français.

14-Sur une page Word, les boutons les plus faciles à apprendre sont ceux qui contiennent :

Sexe	S F		S M	
	ZU	ZR	ZU	ZR
Choix Zone géographique				
des images	40	40	40	40
des mots	0	0	0	

Analyse

Le support multimédia offre aux apprenants la possibilité de voir et d'écouter en même temps. Sur la page Word certains boutons sont présentés sous formes d'images, ce sont les icônes.

Nous enregistrons que tout l'échantillon est d'accord sur l'idée que les boutons qui contiennent des images sont plus faciles à apprendre que ceux qui sont présentés par des mots seulement. Soulignons que les icônes sont accompagnées de mots qui expliquent leurs fonctions.

Tout l'échantillon préfère l'apprentissage par les images. Ceci peut être l'une des raisons de motivation mais aussi un bon moyen qui aide les élèves à apprendre. Enfin, apparaît ici l'un des avantages de l'outil multimédia qui semble très apprécié par les élèves de première année secondaire.

5.7 Analyse des questionnaires aux enseignants

5.7.1 Analyse du questionnaire aux enseignants d'informatique¹

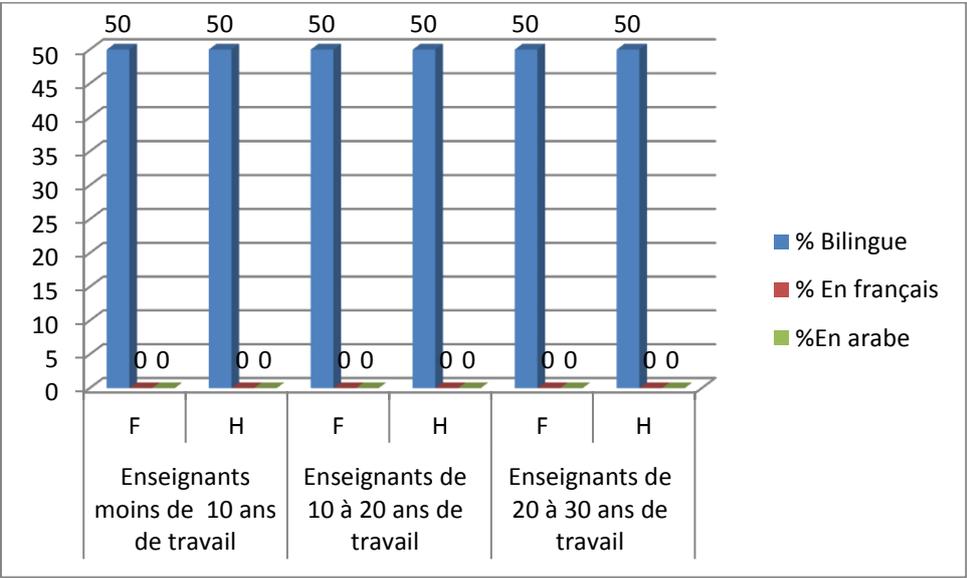
¹ Voir le questionnaire des enseignants d'informatiques dans l'annexe V.

1-Votre formation universitaire était : en arabe

 en français

 bilingue

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Bilingue	10	10	10	10	10	10
En français	0	0	0	0	0	0
En arabe	0	0	0	0	0	0

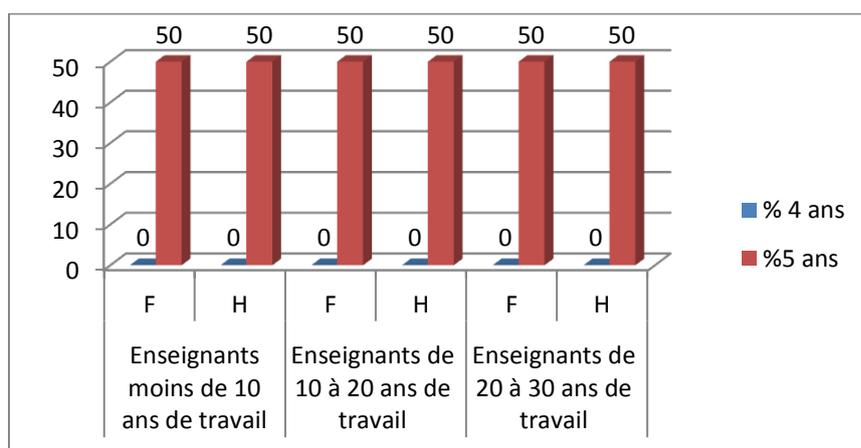


Analyse :

L’objectif de cette question est de vérifier la présence de la langue française dans la formation universitaire des enseignants d’informatique. Les enseignants sondés ont eu à l’unanimité une formation bilingue (arabe /français). Durant leur cursus l’alternance codique est présente au niveau de l’oral, par contre ils rédigent en langue française.

2- quel est le nombre d'années de la formation?.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
4 ans	0	0	0	0	0	0
5 ans	10	10	10	10	10	10



Analyse :

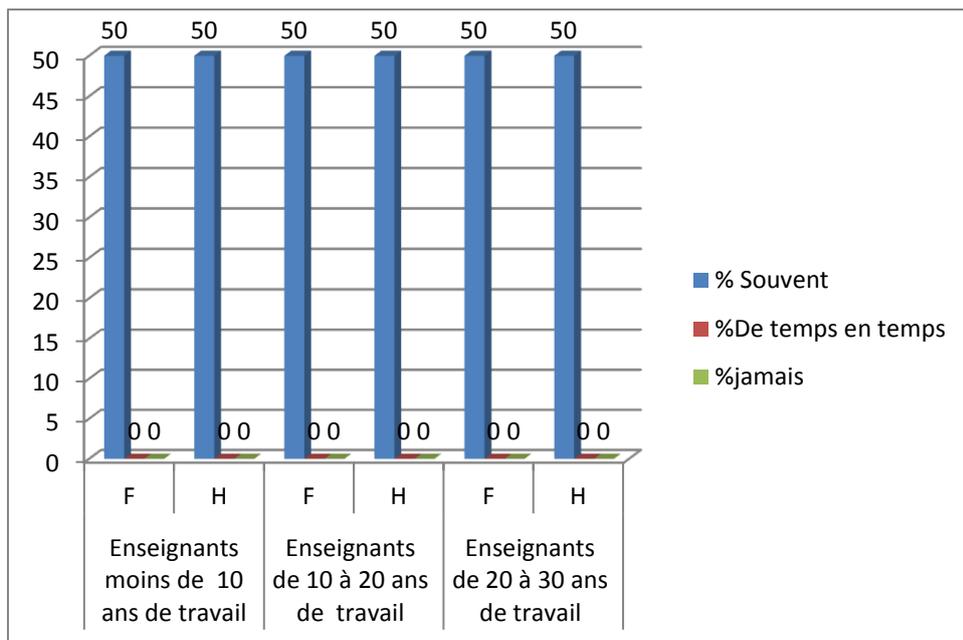
L'objectif de cette question est de vérifier le type de diplôme universitaire obtenu. Tous les enseignants sondés ont eu une formation de cinq ans, ce sont des ingénieurs d'état en informatique.

3- Utilisez-vous le français dans vos cours ? Souvent

De temps en temps

Jamais

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Souvent	10	10	10	10	10	10
De temps en temps	0	0	0	0	0	0
jamais	0	0	0	0	0	0



Si souvent, dans quelles situations de classe ?

Réponses des enseignants	Nombre d'enseignants
Cours, explication des cours	60

Analyse :

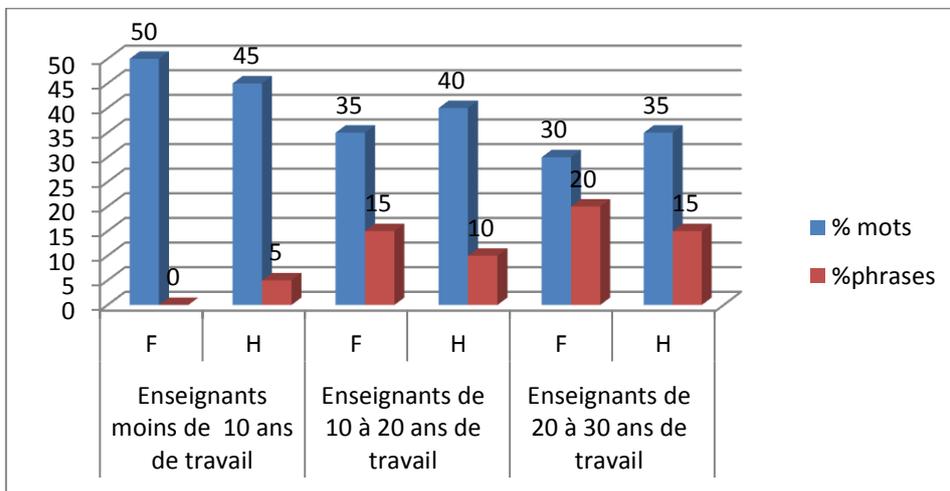
L'objectif de cette question est de vérifier la présence du français dans un cours d'informatique.

Les enseignants sondés déclarent à l'unanimité qu'ils utilisent souvent le français dans leurs cours. Généralement c'est dans le cadre d'annoncer les fonctions des différents logiciels.

4- Le français utilisé dans un cours d'informatique est sous forme de : mots

Phrases

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
mots	10	9	7	8	6	7
phrases	0	1	3	2	4	3



Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier la forme que prend le français présent en cours d'informatique.

Les enseignants sondés optent pour l'usage d'un lexique en langue française plus que les phrases. Ceci nous permet d'avancer que le cours d'informatique contribue à l'apprentissage d'un vocabulaire de FLE.

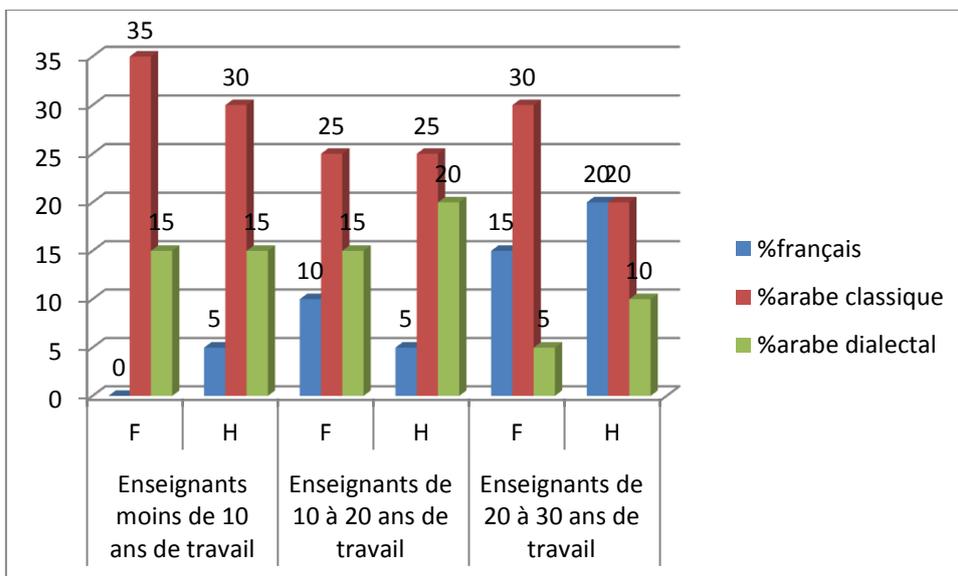
5- Généralement vous expliquez le lexique informatique en : français

arabe classique

arabe dialectal

Pourquoi ?.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
français	0	1	2	1	3	4
arabe classique	7	6	5	5	6	4
arabe dialectal	3	3	3	4	1	2



Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier comment le lexique informatique est expliqué. Les résultats attestent que l'explication se déroule en grand pourcentage en arabe classique puis en arabe dialectal et enfin en français.

Les raisons avancées par les sondés sont :

- Pour que les élèves comprennent
- pour que le message soit transmis
- pour transmettre les informations
- pour expliquer les cours

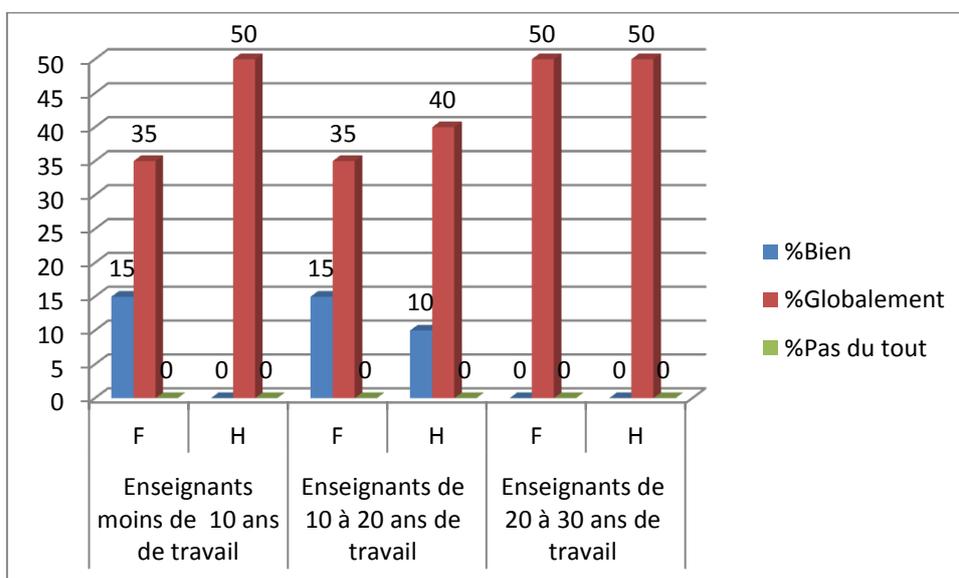
6 -Les élèves comprennent le vocabulaire français nécessaire à l'apprentissage des notions de base en informatique.

Bien

Globalement

Pas du tout

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Bien	3		3	2		
Globalement	7	10	7	8	10	10
Pas du tout	0	0	0	0	0	0



Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier l'évaluation de la compréhension du lexique informatique en langue française.

Les résultats attestent que le plus grand pourcentage des enseignants sondés affirme que les élèves comprennent bien le vocabulaire français nécessaire à l'apprentissage des cours en informatique.

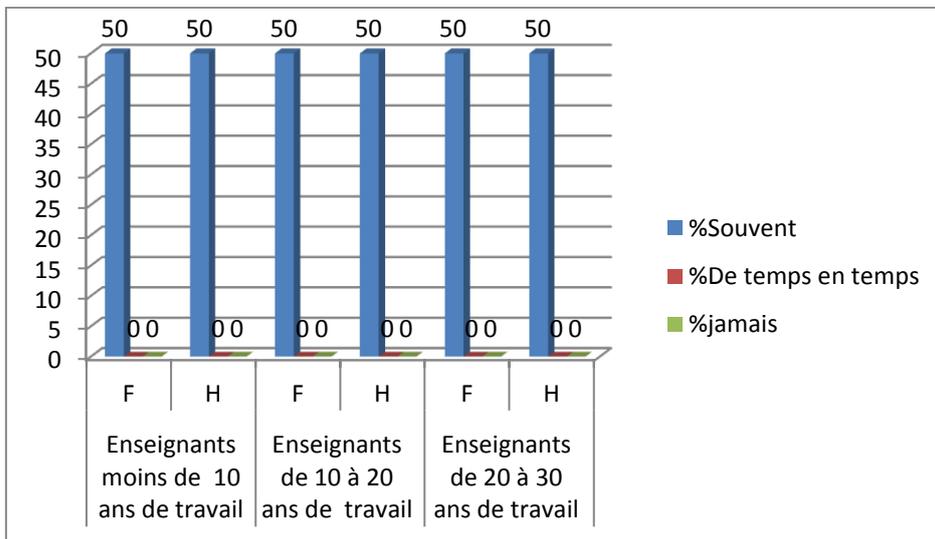
7-Les élèves utilisent ce vocabulaire dans leurs activités d'informatique :

Souvent

De temps en temps

Jamais

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Souvent	10	10	10	10	10	10
De temps en temps	0	0	0	0	0	0
jamais	0	0	0	0	0	0



Analyse :

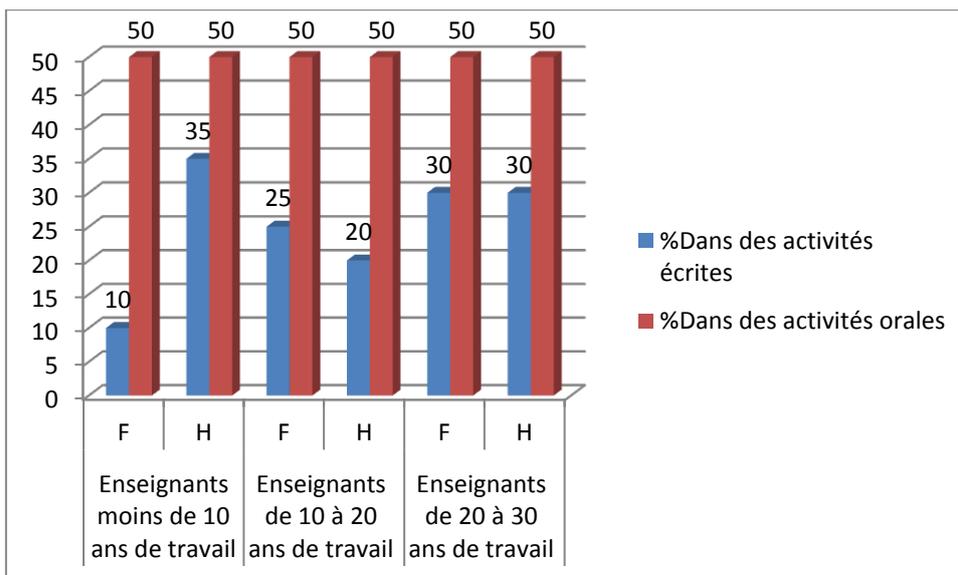
L'objectif de cette question est de vérifier si le vocabulaire abordé est réinvesti dans les différentes activités.

Les réponses des enseignants sondés attestent à l'unanimité ce vocabulaire est souvent réinvesti dans les activités du cours d'informatique.

8-Comment les élèves sont-ils amenés à utiliser ce vocabulaire ?

Dans des activités écrites	<input type="text"/>
Dans des activités orales	<input type="text"/>

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Dans des activités écrites	2	7	5	4	6	6
Dans des activités orales	10	10	10	10	10	10



Analyse :

L'objectif de cette question est de comparer le réinvestissement de ce vocabulaire au niveau de l'oral par rapport à l'écrit. Les résultats attestent à l'unanimité que le vocabulaire est utilisé au niveau de l'oral, en parallèle, le vocabulaire est utilisé à l'écrit avec un pourcentage inférieur.

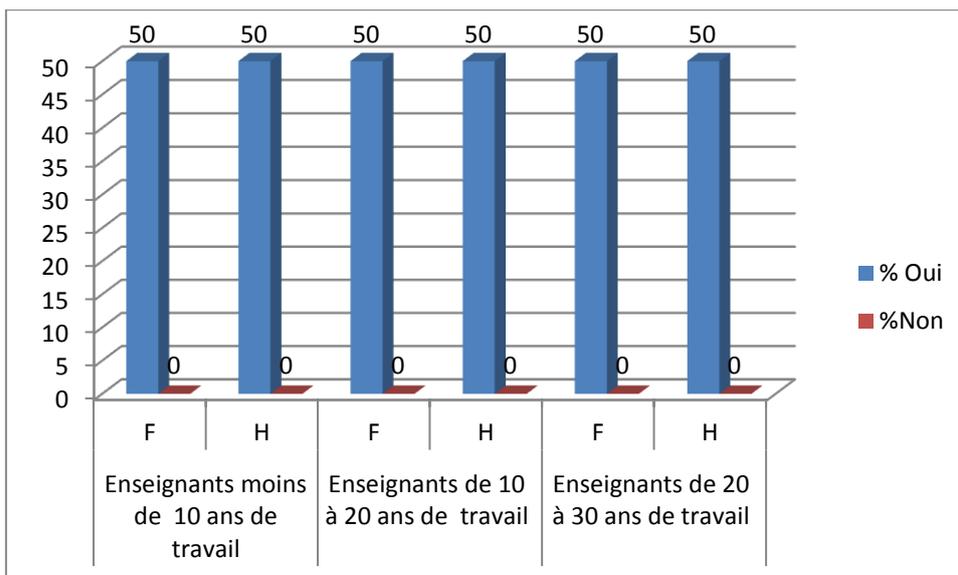
9 - Autorisez-vous les élèves à utiliser des mots ou des expressions en langue française dans des échanges oraux ?

Oui

Non

Pourquoi ?

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0



Analyse

L'objectif de cette question est de vérifier si les enseignants d'informatique sont pour l'usage du français dans leurs cours.

Les résultats attestent que les enseignants sont d'accord à l'unanimité sur la question de l'usage du français dans des échanges oraux. Ils avancent les raisons suivantes :

- ça aide à l'apprentissage.
- Pour mieux comprendre.
- C'est nécessaire à l'apprentissage.
- Pour maîtriser les cours.

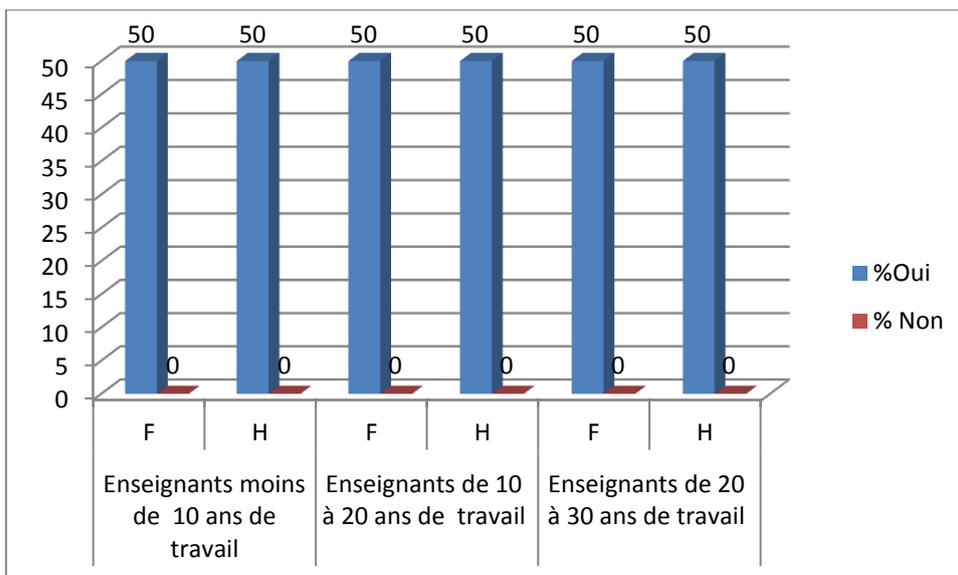
10 -Êtes- vous pour l'utilisation du français dans le cours d'informatique ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0



Analyse :

L'objectif de cette question est de connaître les représentations des enseignants d'informatique sur le français et l'enseignement de leur discipline. Les résultats de cette question attestent que tous les enseignants sondés sont d'accord pour l'usage du français dans leur cours et cela pour les raisons suivantes :

- Le français c'est la langue des sciences
- C'est mieux d'utiliser la langue du logiciel
- Ça aide les élèves à améliorer leur français
- Pour mieux comprendre les cours

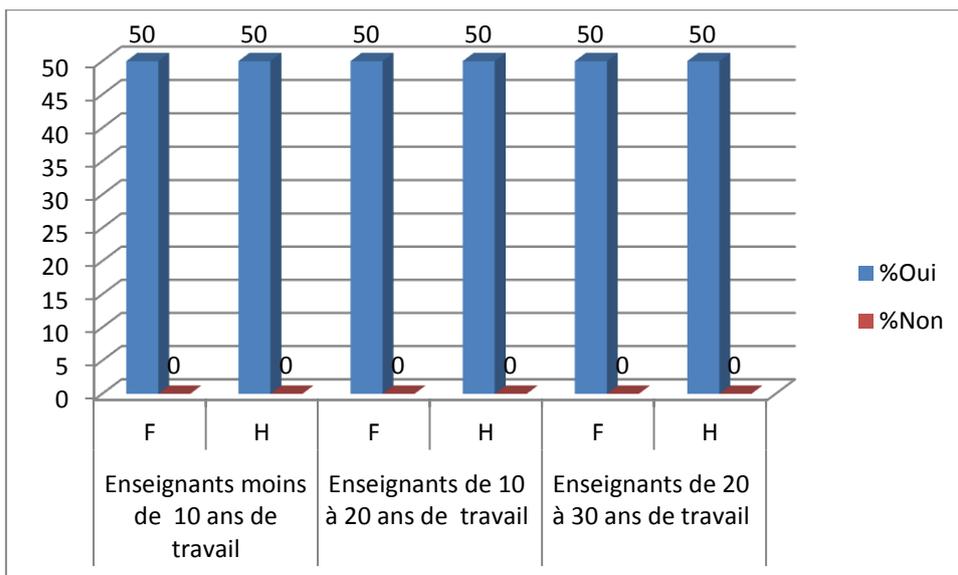
11 -Aimeriez-vous que le lexique informatique soit abordé dans le cours de français ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0



Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier si les enseignants sont conscients de l'idée de l'interdisciplinarité qui s'impose dans les nouveaux programmes. Les résultats attestent que les enseignants sondés sont d'accord à l'unanimité sur les apports du français pour l'enseignement de l'informatique et cela pour les raisons suivantes :

- Le français c'est la langue des sciences ;
- C'est mieux d'utiliser la langue du logiciel ;
- Ça aide les élèves à améliorer leur français ;
- Pour mieux comprendre les cours.

12 -Un travail en collaboration avec le professeur de français est-il selon vous envisageable ?

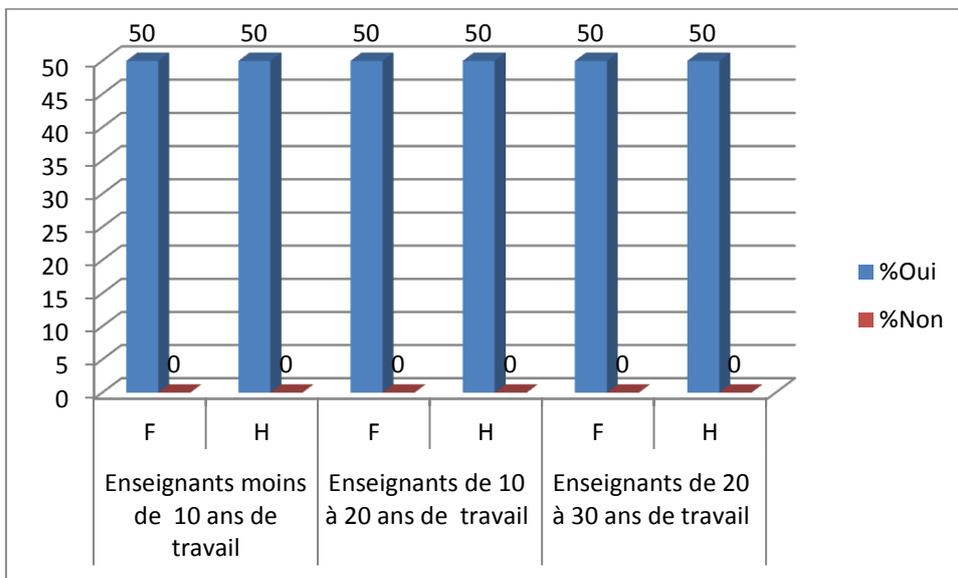
Oui

Non

Si oui, quelle forme cette collaboration pourrait-elle prendre ?

.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0



Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier l'avis des enseignants sondés sur l'idée de collaboration entre les enseignants de français et les enseignants d'informatique.

Les résultats attestent que les sondés sont d'accord à l'unanimité sur l'idée de collaboration entre les enseignants des deux disciplines pour les raisons suivantes :

- Le professeur de français peut aborder le lexique de l'informatique sous forme d'exercices
- Le professeur de français peut demander à l'enseignant d'informatique d'insister sur l'explication du lexique et des expressions françaises.
- Explication des mots français
- Réinvestir les compétences.

5.7.2 Analyse du questionnaire aux enseignants de français¹

1-Avez-vous eu une formation en informatique ?

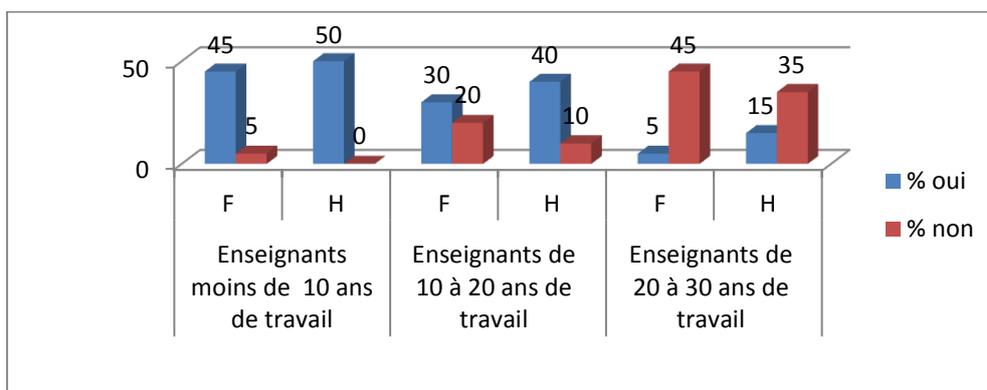
Oui

Non

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	9	10	6	8	1	3
Non	1	0	4	2	9	7

Si oui, précisez le niveau et la période de la formation reçus

.....



Niveau de formation :

Niveau de formation	Nombre d'enseignants
Agent de saisie	31
Technicien supérieur	7

¹ Voir le questionnaire dans l'annexe VI.

Agent de saisie :

Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
F	H	F	H	F	H
7	8	4	6	1	4

Technicien supérieur :

Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
F	H	F	H	F	H
2	2	2	2	0	0

Analyse :

L'objectif de cette question est de vérifier si les enseignants ont eu une formation initiale en informatique. A propos de cette formation nous avons 37 enseignants qui déclarent avoir eu une formation, et 23 sujets qui déclarent ne pas en avoir eu.

Parmi les 37 sujets qui représentent 61,66% des enseignants de français enquêtés, nous avons 19 enseignants moins de 10 ans d'expérience professionnelle. 95% des sujets de cette catégorie (9 de la gente féminine et 10 de la gente masculine). Pour les enseignants de 10 à 20 ans de travail, nous avons 14 sujets. 70% de cette catégorie qui déclare avoir eu une formation en informatique (6 femmes et 8 hommes). Concernant les enseignants de 20 à 30 ans de travail, nous avons 4 sujets, soit 20% de cette catégorie qui déclare avoir eu une formation en informatique (1 femme et 3 hommes).

Pour le niveau de la formation, parmi les 37 enseignants qui déclarent avoir eu une formation, nous avons 30 qui ont eu une formation d'agents de saisie (81,08%) et 7 de techniciens supérieurs (18,91%).

D'après les résultats, nous constatons qu'il existe des enseignants qui n'ont jamais eu de formation en informatique. La formation diminue avec l'augmentation des années de service. Ceci pourrait avoir une relation avec l'âge des enseignants. Ces derniers avancent les raisons suivantes :

- * Ils ne voient pas l'importance de la formation.
- * Ils ne sont pas assez motivés pour suivre une formation.
- * Ils trouvent qu'ils ont dépassé l'âge de la formation (pas de patience).
- * C'est des enseignants qui attendent la retraite.

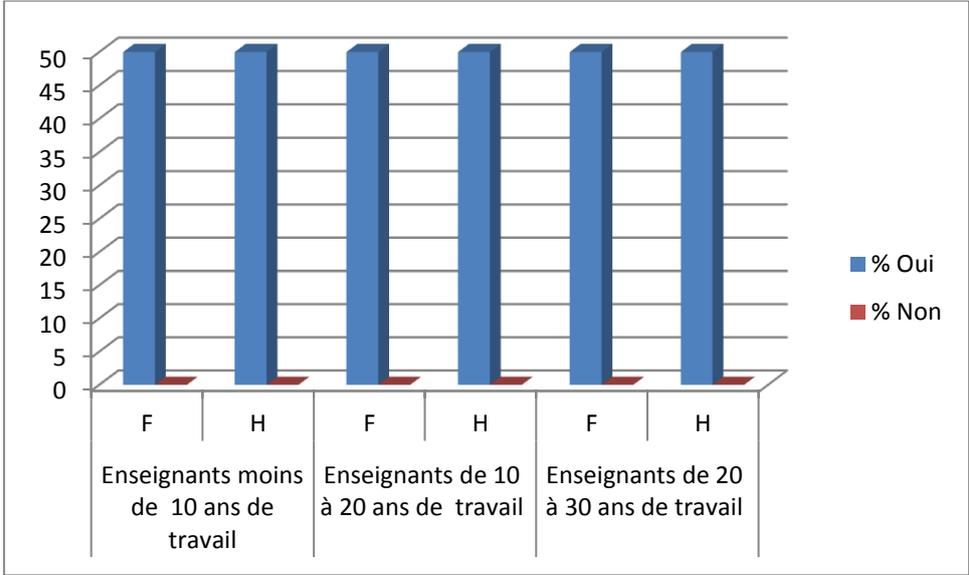
Pour la bonne intégration des TICE dans la classe de FLE, il est nécessaire de sensibiliser, voir obliger les enseignants à suivre une formation initiale en informatique. On parle ici des enseignants qui ont plus de dix ans de travail. Car pour les moins anciens le problème ne se pose pas vraiment, du moment qu'aujourd'hui, avec le système LMD à l'université algérienne, les étudiants suivent obligatoirement une formation en TIC.

2-Avez-vous un ordinateur personnel ?	Oui	45	<input type="checkbox"/>
	Non	15	<input type="checkbox"/>

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0

L'objectif de cette question est de vérifier si tous les enseignants possèdent un ordinateur personnel.

Les enseignants sondés déclarent à l'unanimité avoir un ordinateur personnel. Les résultats sont représentés dans le graphe ci-dessous :



La possession d'un ordinateur personnel ne signifie pas que les sondés maîtrisent son utilisation comme support pédagogique. En effet la formation initiale en informatique n'est pas suffisante pour pouvoir intégrer les TICE en classe de FLE.

3-Dans votre établissement l'outil informatique est à votre disposition Oui 17

Non 43

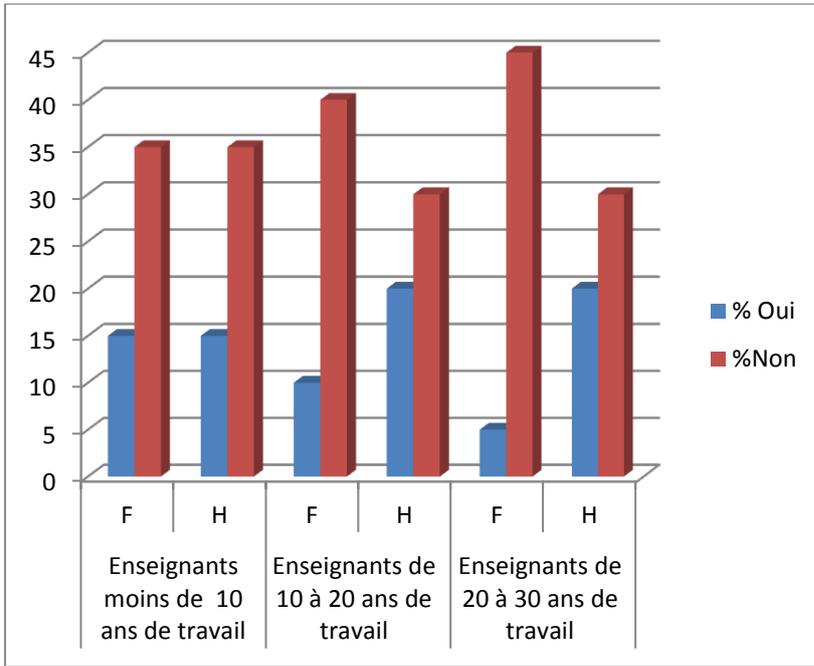
-Si oui :

Dans votre salle ?

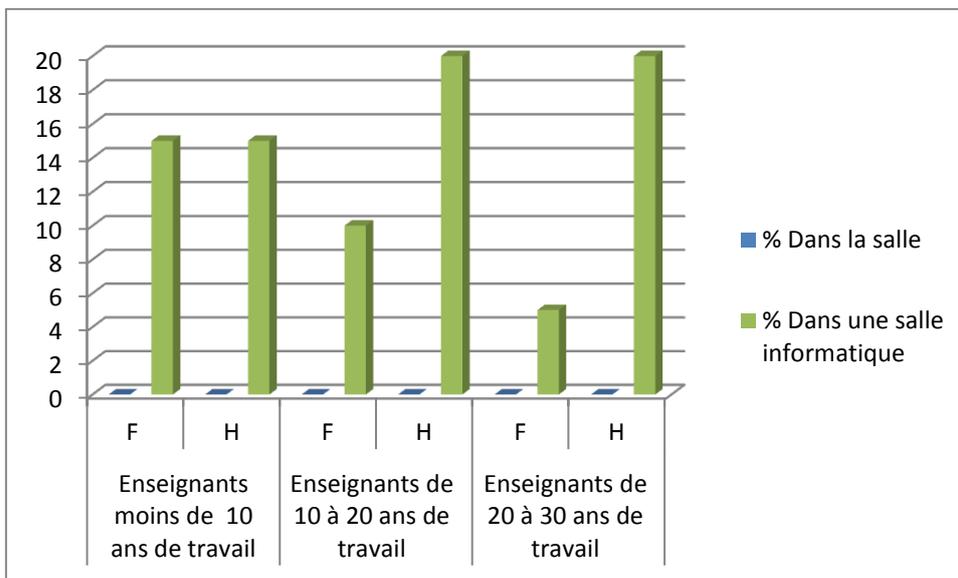
Dans une salle informatique à laquelle vous avez accès ?...

Si non pourquoi ?

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	3	3	2	4	1	4
Non	7	7	8	6	9	6



	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Dans votre salle	0	0	0	0	0	0
une salle informatique à laquelle vous avez accès ?...	3	3	2	4	1	4



Analyse :

A travers cette question, nous tentons de connaître la disponibilité de l'outil informatique dans les classes de FLE. Les résultats sont représentés dans les graphes ci-dessus.

Les enseignants de français n'ont pas l'outil informatique à leur disposition. Aucun enseignant ne déclare avoir le matériel dans sa classe de cours. Généralement, les cours où l'enseignant fait appel à l'outil informatique se déroulent dans les salles de TIC. Il arrive où l'enseignant est appelé à demander le matériel (PC, Data Chow, etc.) auprès de l'administration. En effet, les enseignants n'ont pas accès aux outils informatiques pour les raisons que nous avons recensés dans le tableau ci-dessus.

Réponses des enseignants pour le non
-la salle multimédia est généralement occupée par l'enseignant d'informatique.
Les salles sont tout le temps occupées
Les salles sont tout le temps occupées par les matières scientifiques
Mon emploi du temps coïncide avec des salles occupées.
Il n'y a qu'une seule salle dans l'établissement.
- Il est difficile de prendre la responsabilité du matériel.
- les procédures pour y accéder sont ennuyantes.
-Il faut demander l'autorisation du directeur
- le directeur donne la priorité aux matières scientifiques.
-Il n'y a pas assez de matériel pour tous les enseignants.

4- Utilisez-vous l'outil informatique dans la préparation de vos cours ? Oui

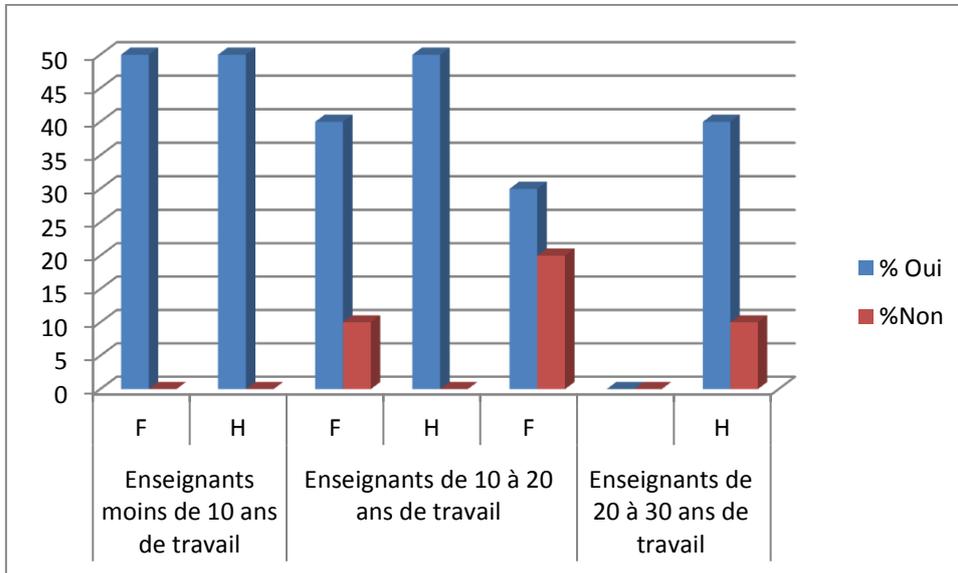
Non

Si oui Pouvez-vous préciser dans quel cadre vous utilisez l'informatique ?

.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	8	10	6	8
Non	0	0	2	0	4	2

L'objectif de cette question est de connaître si les enseignants préparent leurs cours à l'aide de l'outil informatique. Les résultats attestent que parmi les enseignants sondés, les plus jeunes utilisent l'outil informatique plus que les anciens. Le graphe ci-dessus résume nos propos.



Les enseignants qui répondent positivement à la cette question proposent les domaines de préparation suivants :

Réponses des enseignants
préparation des fiches
se documenter d'Internet
consulter les encyclopédies (encarta)
faire les moyennes
exercices de morphosyntaxe
utiliser l'Excel comme cahier de notes.
L'évaluation
Écrire des textes qui ne sont pas sur le livre
Préparer les devoir et les compositions
pour les examens
pour préparer les exercices de consolidation

Donc, nous constatons que l'outil informatique peut être un support intéressant qui aide les enseignants dans la préparation de leur cours.

5-Utilisez-vous Pour la mise en œuvre de vos cours :

Traitement de texte

Tableur

Diaporama

CD rom

Internet

Si oui à quelle occasion ?

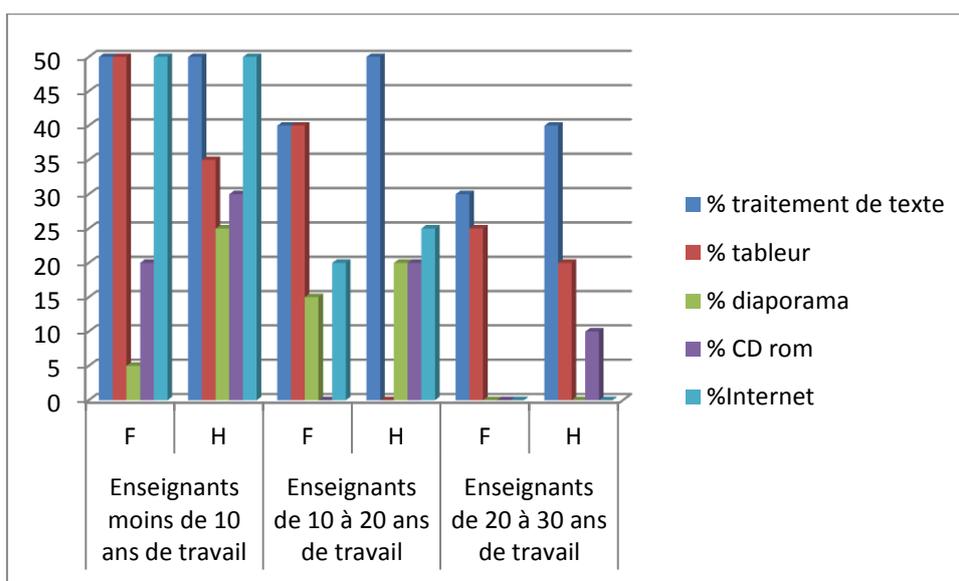
.....

...

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
traitement de texte	10	10	8	10	6	8
tableur	10	7	8	0	5	4
diaporama	1	5	3	4	0	0
CD rom	4	6	0	4	0	2
Internet	10	10	4	5	0	0

L'objectif de cette question est de connaître la fonction de l'outil informatique la plus utilisée.

Les résultats sont résumés dans le graphe suivant



Nous constatons que le traitement de texte est la fonction la plus utilisée, les réponses des sondés concernant les situations d'utilisation de cette fonction sont :

Traitement de texte
Lecture de texte
Exercice de grammaire et de lexique
Expressions écrites

Rédaction d'une lettre
Écrire un article de journal

Les réponses des sondés concernant les situations d'utilisation des tableurs sont :

Tableur
moyennes
Listes des élèves
Étude des textes scientifiques

Les réponses des sondés concernant les situations d'utilisation des diaporamas sont :

Diaporama
Présenter des images ou des photos
Présenter des exposés
Présenter un cours d'expression orale

Les réponses des sondés concernant les situations d'utilisation des CD ROM sont :

CD ROM
J'utilise encarta pour le reportage et le texte scientifique

Les réponses des sondés concernant les situations d'utilisation de la toile sont :

Internet
Apprendre aux élèves à se présenter sur le net
Apprendre aux élèves à communiquer
Pour les 2 ^e AS il y a une unité qui apprend aux élèves à connaître la toile
Pour les exercices de grammaire et de lexique

sur le site « Francis. ex. »

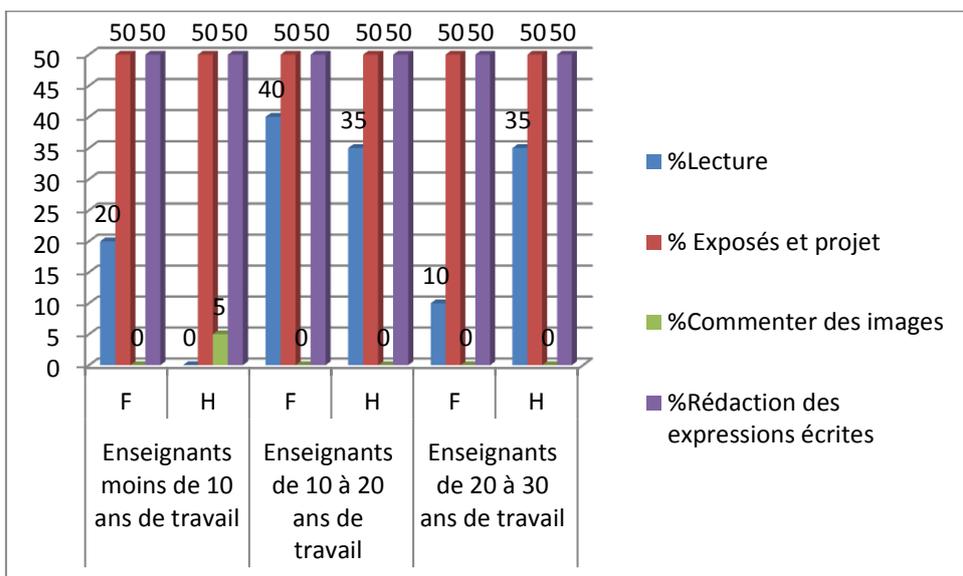
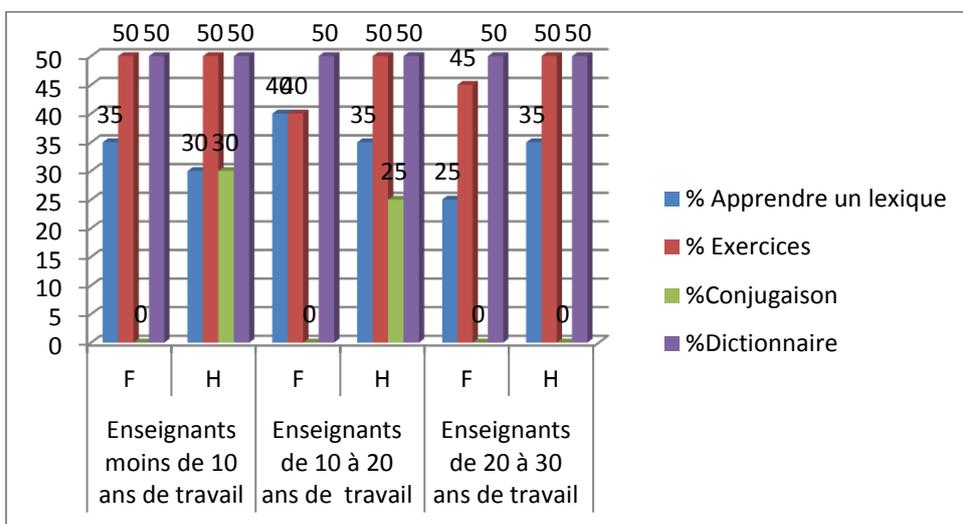
En séance de lexique pour utiliser les dictionnaires car les dictionnaires disponibles ne donne pas les synonymes ou leur explication n'est pas suffisante

6- Dans quel genre d'activités de classe l'outil informatique pourrait être bénéfique à votre avis ?

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Apprendre un lexique	7	6	8	7	5	7
Exercices	10	10	8	10	9	10
Conjugaison		6		5		
Dictionnaires synonymes antonymes Correction des fautes d'orthographe et autocorrection	10	10	10	10	10	10
Lecture	4	0	8	7	2	7
Exposés et projet	10	10	10	10	10	10
Commenter des images	0	1	0	0	0	0
Rédaction des expressions écrites	10	10	10	10	10	10

L'objectif de cette question est de recenser l'avis des enseignants sur les différentes activités de classe qui pourraient bénéficier des apports de l'outil informatique.

Les résultats sont représentés dans les graphes suivants :



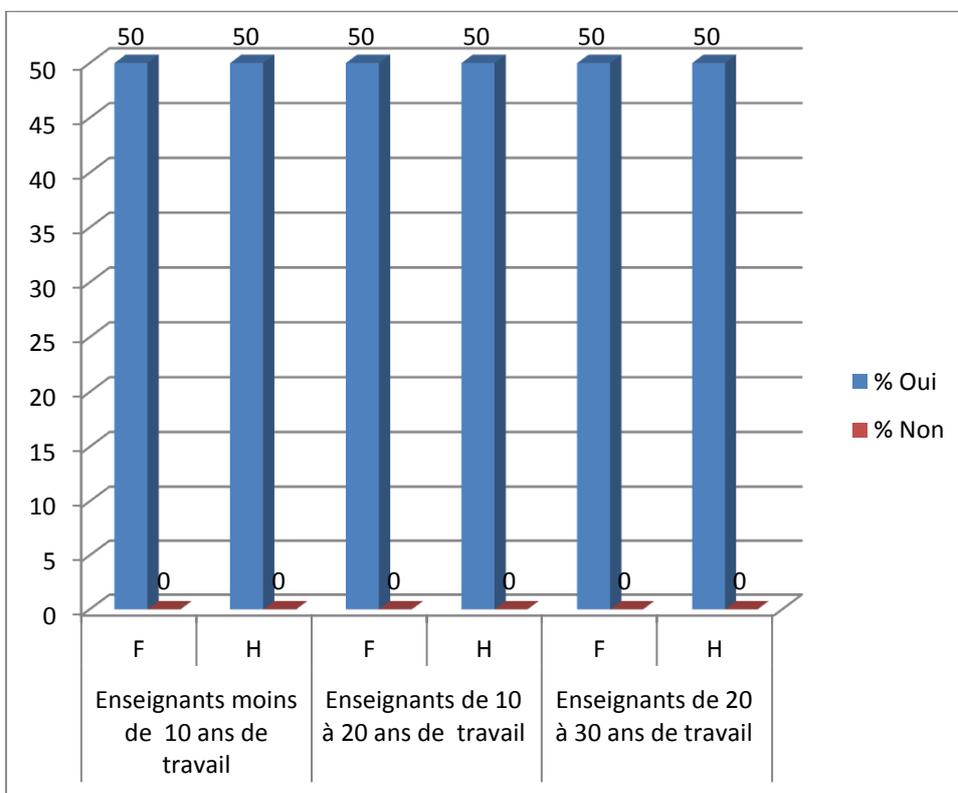
D'après le graphe, nous constatons que les sondés avancent à l'unanimité que l'outil informatique pourrait être bénéfique dans les activités suivantes : exposés, projets, recherches dans le dictionnaire, correction des fautes, et rédaction d'expressions écrites, exercices, apprentissage du vocabulaire, lecture, conjugaison et enfin le commentaire des images.

7-Pensez-vous que le lexique français abordé dans le cours d'informatique peut aider les apprenants à maîtriser ce lexique ?

Oui
 Non

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0

L'objectif de cette question est de connaître l'avis des enseignants sur l'impact du cours d'informatique sur l'apprentissage du français. Les réponses des sondés sont représentées dans le graphe suivant.



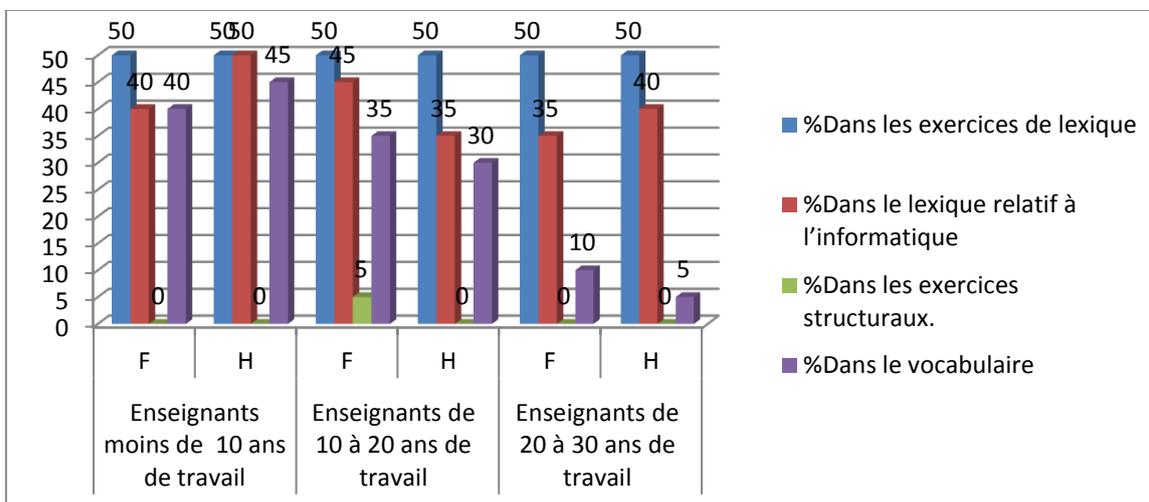
L'unanimité des enseignants sondés trouvent que le lexique français abordé en séance d'informatique est bien maîtrisé par les apprenants, ce qui prouve l'impact du cours d'informatique sur l'apprentissage du français.

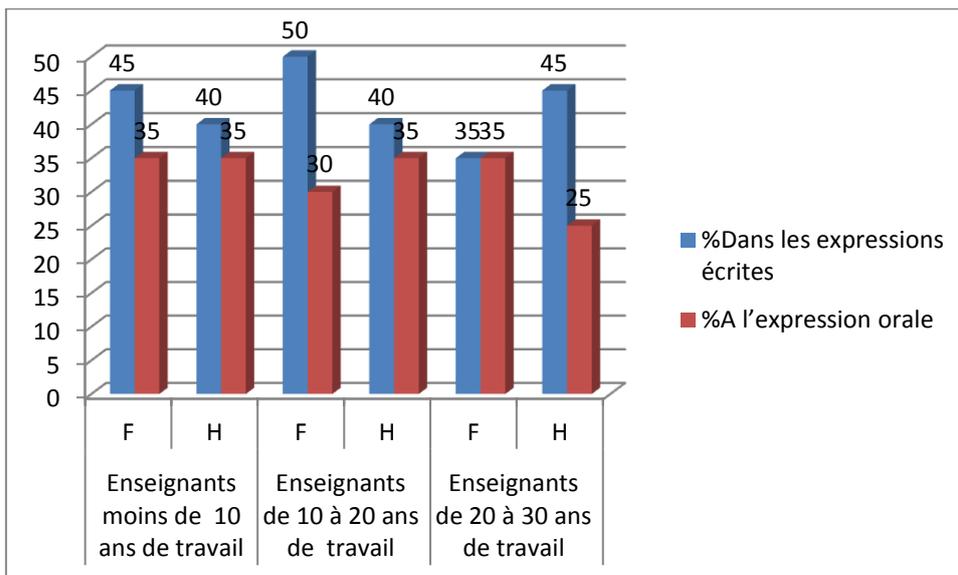
8- Dans quelle mesure cet apprentissage peut-il, selon vous, être réinvesti dans le cours de français ?.....

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Dans les exercices de lexique	10	10	10	10	10	10
Dans le lexique relatif à l'informatique	08	10	09	07	07	8
Dans l'étude des textes scientifiques	02	0	01	0	0	1
Dans les exercices structuraux.	0	0	1	0	0	0
Dans le vocabulaire	8	9	7	06	02	1
Dans les expressions écrites	9	8	10	08	07	9
A l'expression orale	07	07	06	07	7	5

L'objectif de cette question est de dévoiler les pistes de réinvestissement du vocabulaire relatif à l'informatique dans un cours de FLE.

Les réponses des enseignants sondés sont représentées dans les graphes suivant :





Nous constatons que les enseignants sondés approuvent que les compétences acquises en cours d'informatique puissent être réinvesties dans différentes activités du cours de français. Concernant l'activité de production écrite, elle est évoquée par l'ensemble des enseignants.

9-Un travail en collaboration avec le professeur d'informatique est-il selon vous envisageable ?

Oui

Non

Si oui, quelle forme cette collaboration pourrait-elle prendre ?

.....

.....

.

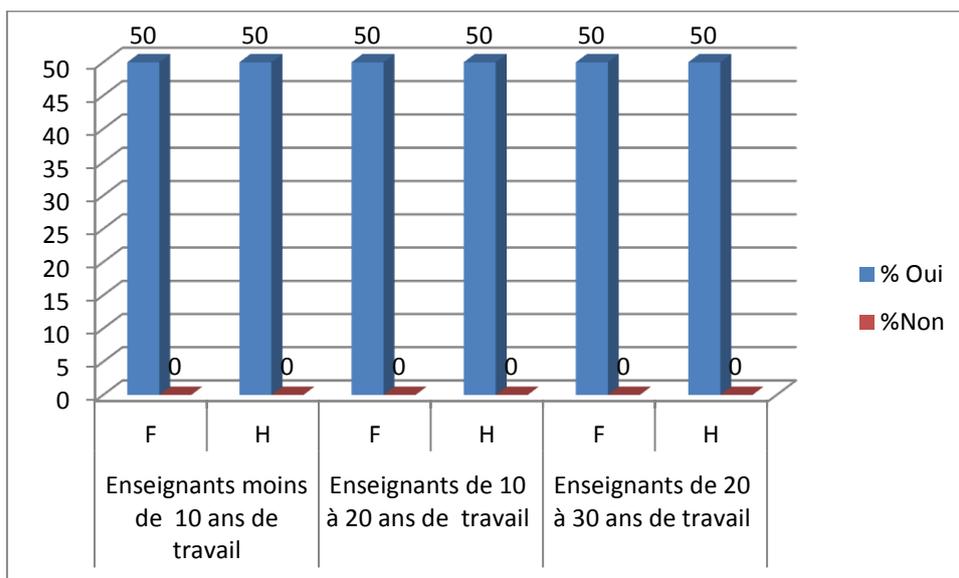
L'objectif de cette question est de vérifier si les enseignants de français sont prêts à collaborer avec les enseignants d'informatique à fin de discuter comment bénéficier de l'outil informatique pour l'apprentissage du FLE.

En effet, les enseignants sondés sont d'accord à l'unanimité sur la question de la collaboration entre l'enseignant de français et celui de l'informatique. Pour eux cette collaboration peut prendre les formes suivantes :

- Le professeur de français peut assister au cours d'informatique pour expliquer le lexique.
- Le professeur de français peut demander à l'enseignant d'informatique d'insister sur l'explication du lexique et des expressions françaises.

-Le professeur d'informatique peut demander la consolidation des informations de son cours en utilisant les logiciels abordés en séance d'informatique.

-Aborder le lexique relatif à l'informatique en séances de lexique, expression orale, expression écrite.



Il ressort de cette étude que tous les enseignants d'informatique sont des francophones de formation. Ils autorisent leurs apprenants à utiliser la langue française dans leurs cours. Pour aider leurs apprenants à assimiler le lexique français relatif au

	Enseignants moins de 10 ans de travail		Enseignants de 10 à 20 ans de travail		Enseignants de 20 à 30 ans de travail	
	F	H	F	H	F	H
Oui	10	10	10	10	10	10
Non	0	0	0	0	0	0

logiciel WORD, ils recourent à la langue arabe. Ces enseignants apprécient l'idée de coopération avec les enseignants de langue française, pour réinvestir les compétences des apprenants en cours de français. En parallèle, les enseignants de français qui n'ont pas tous eu une formation en informatique, déclarent qu'ils n'ont pas souvent accès au matériel informatique. La majorité utilise les outils informatiques pour la préparation de leurs cours. Ils avancent que les compétences des apprenants en TIC pourraient être réinvesties dans

toutes les séances de langue française ; essentiellement dans des activités pratiques, telles que les expressions écrites. Les enseignants de français approuvent à leur tour, l'idée de coopérer avec les enseignants d'informatique afin de pouvoir exploiter les compétences des apprenants en informatique pour atteindre les objectifs d'enseignement attendus.

Conclusion

En cours de TIC, l'apprentissage se fait en grande partie par essais et erreurs. En effet, les apprenants recourent au tâtonnement pour maîtriser le logiciel de traitement de texte « Word ». Cette technique contribue à faire acquérir des compétences en informatique et en langue française. À chaque fois qu'ils ont besoin d'une fonction, ils tâtonnent sur des icônes qui se présentent généralement sous forme de mots en langue française. Par conséquent, la maîtrise de ces fonctions entraîne la maîtrise d'un vocabulaire en langue française. L'apprentissage se fait comme le signalé PAVLOV par conditionnement. En se confrontant à plusieurs reprises aux mêmes mots, les apprenants arrivent à maîtriser l'outil informatique, ainsi que le lexique relatif au logiciel WORD. Au cours de l'apprentissage en séance d'informatique, le fait de cliquer sur un même mot et obtenir les mêmes résultats augmente la possibilité de mettre en relation le mot et sa fonction chez les apprenants. C'est l'adaptation au milieu comme nous le signale SKINNER.

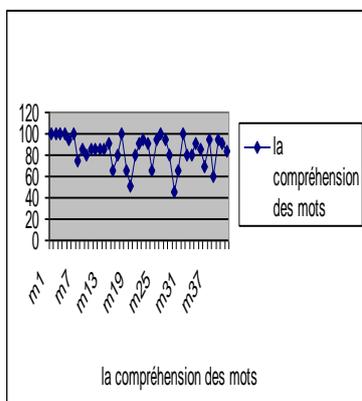
En séance d'informatique, les apprenants font preuve d'un intérêt pour la discipline. Par conséquent, ils participent activement à leur apprentissage. Ils acquièrent des compétences, qui peuvent être ancrées dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Les entretiens, test de vérification et questionnaires, éclaircissent certains points qui peuvent participer à l'apprentissage de nos sujets. D'abord, nous relevons que leur acquisition provient en grande partie de la formation scolaire où le milieu est très favorable et l'outil est très maniable. Ceci met les sujets dans une situation confortable. En plus de leurs préjugés positifs sur la facilité de manipuler l'outil multimédia.

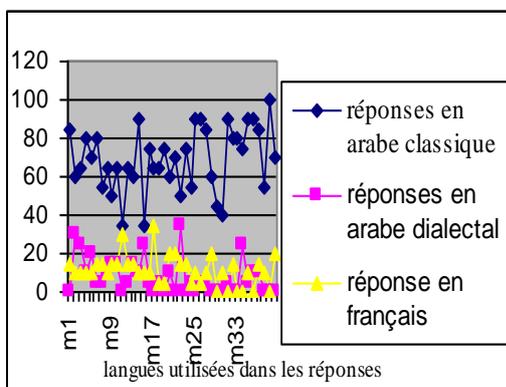
Le questionnaire adressé aux élèves nous délivre aussi les avantages du logiciel de traitement de texte « Word », au niveau des stratégies d'apprentissages comme la possibilité de l'auto apprentissage. De plus, nous relevons les points de vue sur le vocabulaire français utilisé. En mettant les apprenants en situation de choisir la discipline où ils se sentent le plus à l'aise, il s'avère que tous les sujets choisissent le cours

d'informatique car ils sont motivés et captés par l'environnement multimédia qui les aide dans leur apprentissage.

L'analyse des entretiens que nous avons menés avec notre échantillon où nous avons présenté 40 mots du vocabulaire appartenant au logiciel de traitement de texte « Word » est résumée dans les deux graphes suivants :



Graphe N°01



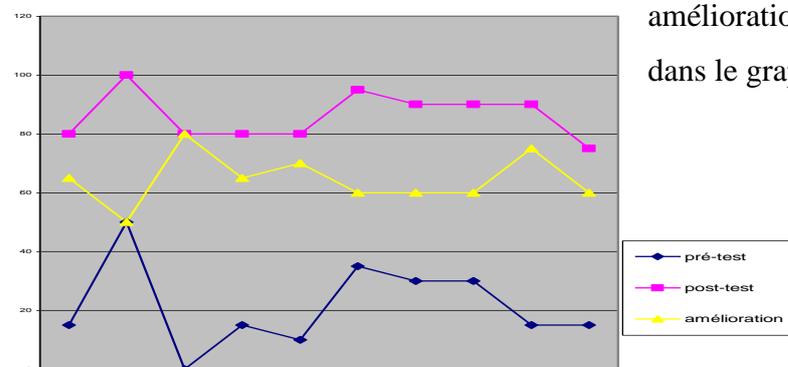
Graphe N°02

En effet, nous constatons que les 40 mots sont maîtrisés à 84.25% au niveau de la compréhension (graphe N°01). De plus, les réponses des élèves sont partagées en trois catégories 69.37% de réponses sont en arabe classique, 7.87% en arabe dialectal et 11.5% en français.

En général, les filles maîtrisent ce vocabulaire mieux que les garçons. Dans la zone urbaine, c'est la gent féminine qui maîtrise les mots plus que la gent masculine. En revanche, dans la zone rurale c'est les garçons qui maîtrisent les mots plus que les filles. Ceci peut être dû à des raisons socio idéologiques.

A propos du test qui contient 10 mots du logiciel « Word », nous constatons une moyenne d'amélioration de 65.5 % dans l'apprentissage, entre le post-test et le pré-test.

Cette
représentée



amélioration est
dans le graphe N° 03.

Le
nous

amélioration de l'apprentissage entre le pré-test et le post-test

graphe

confirmé que le cours d'informatique contribue à la maîtrise d'un lexique en FLE qui permet de

manipuler le logiciel de traitement de texte Word. Enfin, l'analyse des questionnaires nous révèle que les élèves sont très motivés en cours d'informatique et que grâce à l'outil multimédia, cette discipline permet l'utilisation de certaines stratégies qui favorisent l'apprentissage de la langue française pour les élèves algériens de 1 année secondaire.

Les questionnaires adressés aux enseignants confirment l'idée d'une nécessité de coopération entre le cours d'informatique et le cours de français, afin de réinvestir des compétences qui peuvent avoir un impact sur l'amélioration de l'enseignement / apprentissage du FLE chez les élèves algériens de 1 AS.

Nous tenons à signaler que les résultats de cette recherche nous confirment que, ce n'est pas uniquement l'outil informatique « logiciel Word » qui a contribué à l'apprentissage, c'est aussi les conditions que favorisent l'enseignement avec les TICE qui participent à ce changement (travail de groupe, interactivité, le rôle de l'erreur, « apprentissage par conditionnement », etc.)

**Troisième partie : Utilisation d'outils informatiques
dans des séances d'expression écrite en FLE**

6 Chapitre VI : L'usage du logiciel WORD en séances de production écrite

Dans ce chapitre, nous comparons des productions écrites sur papiers avec des productions réalisées à l'aide du logiciel « Word », afin de dégager les écarts observés entre les productions écrites sans le recours au logiciel et celles réalisées avec le traitement de texte. Nous consolidons les résultats de cette recherche avec l'analyse des cours présentés par les enseignants et les procédés rédactionnels des apprenants pour mesurer les changements des pratiques d'enseignement/ apprentissage de l'écrit dans les classes de FLE, notamment lors de l'introduction d'un outil numérique.¹

6.1 La séance de production écrite dans le programme de 1AS

Selon les directives de 1 AS, pour la compétence de l'écrit

il s'agit de Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle. Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.²

6.2 Résumer un texte

La technique du résumé est intégrée dans le cadre de l'objet d'étude « le discours de vulgarisation scientifique ». Selon le document d'accompagnement :

Le résumé de texte, appelé aussi contraction de texte, est souvent l'épreuve essentielle de nombreux examens.

Par rapport à d'autres types d'exercices, il présente l'avantage :

- De permettre une évaluation complète des qualités de l'élève (sa compréhension des textes, ses aptitudes à la réflexion et à l'analyse, sa logique, sa maîtrise de la langue...),

¹ Voir la transcription des cours et des procédés rédactionnels dans les annexes IX.

² Selon le programme de 1AS :

http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_seco ndaire.htm

- De développer la capacité de discerner rapidement l'essentiel d'un texte,
- D'attirer l'attention sur les structures logiques d'un exposé et d'habituer l'esprit à l'objectivité.

Le volume du résumé d'un texte sera proportionnel à la densité informative de ce dernier.

Définition des règles de base d'un résumé :

- Il suit le fil du développement.
- Il donne du texte, dans le même ordre, une version condensée mais fidèle.
- Il ne change pas le système de l'énonciation : il reformule le discours du texte initial sans prendre de distance (c'est-à-dire en s'abstenant d'indications telles que : « l'auteur déclare que..., montre que... »).
- Il s'interdit un montage de citations. Le candidat exprime dans son propre langage les assertions du texte. Il peut cependant, lorsqu'il s'agit de mots clés qu'il serait absurde de remplacer par de mauvais équivalents, reprendre les mots du texte et, par exception, citer entre guillemets une formule particulièrement significative.
- L'évaluation sera attentive à l'effort accompli pour rédiger avec correction et concision. Elle tiendra compte du respect des limites indiquées.
- Elle appréciera surtout la compréhension du texte. Un bon résumé ne saurait être le résultat d'une opération mécanique de réduction. Il implique une lecture et une analyse intelligente. Il transmet sans la fausser le contenu initial. Il met en lumière les articulations de la pensée. Sous une forme réduite, il restitue dans sa force le sens du texte.¹

6.2.1 Sujet de la production écrite : Résumez le texte suivant.

L'urbanisation est un phénomène qui a accompagné la croissance de toutes les civilisations, à chaque époque de l'histoire, et dans tous les pays du monde. Cependant, malgré l'existence de grandes villes, la population de la terre habitait majoritairement à la campagne en 1850 : la population était rurale.

L'urbanisation s'est d'abord accélérée en Europe, au XIX^{ème} siècle, avec la révolution industrielle. Elle s'est ensuite intensifiée au XX^{ème} siècle, en gagnant surtout les

¹francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/doc-d-acc-francais.doc

grandes villes de l'hémisphère sud. Aujourd'hui, la population urbaine continue d'augmenter à un rythme très rapide, et les villes ne cessent de grandir. Sur 10 habitants de la terre 5 vivaient en ville en 2004 et 6 y vivront en 2025.

Les hommes choisissent de s'installer en ville car ils accèdent plus facilement à l'eau, l'électricité, le gaz etc. Il est en effet beaucoup plus facile de mettre en place ces infrastructures pour 100 personnes réparties dans plusieurs habitations éparpillées. De plus, habiter en ville permet aux nouveaux citoyens l'accès aux services d'urgence, maternités et services hospitaliers spécialisés. Aussi l'agglomération permet de trouver un emploi : l'offre est plus diversifiée, plus abondante et plus souvent renouvelée. En outre, la ville offre diverses opportunités comme les écoles et universités et l'achat des livres et des journaux ou visiter les bibliothèques, les musées et les salles de concerts, etc. *Microsoft Encarta 2008 (233 mots)*

6.2.2 Cours de production écrite « résumé » sans TICE¹

Le 01 /12/2009 nous avons assisté à une séance d'expression écrite avec des élèves de première année secondaire (1L2 au lycée Intissar Relizane). L'enseignant a présenté la séance dans la salle de cours habituelle. Nous avons occupé une table vide au fond de la classe où nous nous sommes servie de téléphone portable pour enregistrer le cours.

L'enseignant commence par calmer les élèves en leur rappelant que ce n'est pas encore la fin de l'année : *«silence, j'ai dit silence, bon ce n'est pas parce que vous avez terminé les devoirs que vous avez le droit de parler à tort et à travers, ça y est le programme continue et la vie scolaire continue. »*

Il annonce que c'est la séance d'écriture, il s'agit de rédiger un résumé : *« Attention nous sommes dans la phase d'écriture, activité d'écriture ça veut dire expression écrite, bien, l'expression écrite ça va donner sur le résumé. »*

L'enseignant opte pour la technique « questions réponses », afin de rappeler les étapes pour réaliser un bon résumé. Il insiste sur un point très important : *« ne pas recopier les phrases entières du texte, on peut prendre des mots mais pas des phrases. »*. Concernant la longueur du résumé, l'enseignant informe les apprenants qu'il s'agit de réduire le texte au quart : *«généralement en Algérie le baccalauréat, même au baccalauréat pardon, c'est résumé au quart. Deux cent trente-trois divisé par quatre.»*

¹ Voir annexe IX pour l'intégralité de la transcription des cours et des procédés rédactionnels.

La lecture du texte est faite par deux élèves, ensuite l'enseignant procède au rappel de la consigne et aux différentes étapes d'un bon résumé. Puis, il passe aux points de langue relatifs au résumé :

Prof : il faut qu'il y est premièrement des paragraphes, il faut qu'il soit reliaer, reliaer les phrases et les paragraphes, il faut utiliser un temps dominant, quel est le type de texte que vous avez ici ?

Elève : explicatif

Prof : le texte explicatif donc quel est le temps dominant ?

Elève : présent.

Prof c'est le présent. Quels sont les termes qui vont revenir à chaque fois.

Elève : scientifique.

Prof : des mots d'ordre scientifique. Oui le lexique scientifique.

-Utilisez les articulations entre les phrases et entre les paragraphes et utilisez un temps dominant en principe ici, c'est en principe ?

Elève : présent de l'indicatif.

Prof : de l'indicatif et des fois c'est le passé composé.»

L'enseignant rappelle le temps accordé pour réaliser la tâche, il demande de relire le texte, faire un plan et enfin rédiger le résumé.

6.2.3 Cours de production écrite « résumé » avec TICE

Le 03/12/2009 nous avons assisté à une séance d'expression écrite avec des élèves de première année secondaire (1L1 au lycée Intissar Relizane). L'enseignante a présenté la séance dans une salle appelée « salle d'informatique », dotée de 13 ordinateurs. Nous étions assise près de deux élèves qui occupaient la place du coté, précisons que les tables étaient disposées en forme de L, nous avons essayé de passer inaperçue dans la classe. Nous avons utilisé un téléphone portable pour enregistrer le cours.

En interaction avec les élèves, l'enseignante a commencé avec un rappel sur la définition du résumé, pour préciser qu'il s'agit d'une activité de contraction et de condensation, en plus d'un effort de reformulation :

« Prof : oui quand on parle de résumer on parle de contraction de réduction.

E¹ : condensation.

¹ E : Élève

Prof : oui de condensation.

E : reformulation.

Prof : de reformulation, oui bien ».

En second lieu il y'a eu rappel des trois qualités d'un bon résumé (la clarté, la brièveté et la fidélité aux idées de l'auteur) : puis on a parlé des qualités d'un bon résumé :

Prof : Qu'est ce qu'on avait dit ?

E : la clarté

Prof : très bien la clarté.

E : la heu, brièveté, bref(...)

E : la fidélité.

Prof : la fidélité aux idées de... ?

E : de l'auteur.

Par ailleurs, ils rappellent la méthode à suivre pour réussir un résumé :

« *Prof : Maintenant pour la méthode si on rappelle la méthode du résumé, la technique. »*

Des points de langues nécessaires à la rédaction d'un bon résumé sont évoqués :

« *Prof : remplacer les mots par leurs synonymes, voilà, transformer des phrases si elles sont des phrases verbales on peut les transformer en phrases nominales ou bien le contraire.*

-voilà, remplacer par des substituts.

-heu... ! Concernant l'enchaînement des idées, non.

E : articulation.

En somme ils arrivent à l'idée qu'un bon résumé c'est un texte personnel qui divise le texte de l'auteur au quart :

« *Prof : Donc vous avez un texte d'environ 233 mots, si vous, heu...,*

-La règle générale, en Algérie, heu..., enfin appliquée en Algérie dit qu'un bon résumé, c'est un résumé, enfin c'est un texte qui résume le texte original au quart, d'accord ? Il le résume au quart ! donc...

E : 120.

Prof : enfin peut être moins dans les environs d'une soixantaine de mots, voilà soixante mots,.

D'un autre côté l'enseignante rappelle les apports du logiciel « Word » afin d'obtenir un bon résumé, et cela concernant la mise en page, comment trouver des synonymes, comment souligner les mots clés, comment déplacer et supprimer un mot ou

une expression et enfin comment corriger des fautes : voici quelques exemples extraits du cours mis en annexe IX.

« - Il faut savoir que le logiciel « Word » vous permettra d'effectuer certaines opérations qui amélioreront votre résumé. »

« -vous pouvez commencer votre paragraphe en retrait avec les deux flèches. »

« -si dans le texte à résumer vous ne comprenez pas un mot vous pouvez chercher ?..... »

Elève : son synonyme. »

« -vous pouvez travailler sur le texte original en supprimant tout ce qui vous semble détail, comme les exemples. »

L'enseignante demande à une élève de lire le texte qui n'est pas expliqué par la suite. Les élèves ont le texte à résumer sur ordinateur, ils ont la possibilité de travailler dessus. Ils travaillent sur un tableau en deux colonnes l'une contient le texte de l'auteur et l'autre le résumé à produire.

6.2.4 Procédés rédactionnels « résumé » sans TICE¹

Les deux élèves proposent l'idée générale du texte : « *le texte parle de l'urbanisation n'est-ce pas ?* », elles cherchent la traduction de l'urbanisation en arabe ; puis elles décident de lire pour dégager les idées afin de résumer le texte.

Pour faire le plan, elles décident de relire le texte : « B : choufi nakkraou kbalbache nkhardjou elafkaar elassassia wmenbaade ndirou elrésumé.

-regarde nous lisons le texte pour dégager les idées et après nous ferons le résumé. ». La première idée dégagée est « l'urbanisation dans le monde ». Les apprenants ont fait attention à ne pas reprendre les phrases du texte :

« B : neketbou elfikra ellouela, l'urbanisation c'est un phénomène ?

-On écrit la première idée l'urbanisation c'est un phénomène ?

A : la haka rakki taoudi fi eldjoumella ntaae el nasse.

-Non comme ça tu recopie la même phrase du texte.

B :saha ndirou l'urbanisation dans le monde ?

-d'accord nous écrivons « l'urbanisation dans le monde ?

A : aya wah eketbiha

¹ A et B renvoie aux deux élèves.

-oui tu l'écris. »

La deuxième idée dégagée est : « B : ndirou elfikra elzawdja, la population rurale dans les grandes villes ?

-nous mettons la deuxième idée la population rurale dans les grandes villes ?

A : aya wah hadichabaa.

-allez ça c'est une bonne idée».

Elles procèdent à l'explication des phrases qui leur permet d'ajouter dans leur production : « *la population urbaine aujourd'hui* », « *l'urbanisation dans le monde elle devenu un phénomène* ». Les deux élèves font attention au temps qui passe : « *allez on écrit le temps passe* », elles cherchent à remplacer le mot phénomène, elles décident d'écrire « *qui accompagne toutes les civilisations* ». Finalement elles réfléchissent à la conclusion, elles écrivent : « les *hommes choisissent de s'installer en ville car ils accèdent plus facilement à l'eau, électricité, le gaz...* ».

Nous constatons que les deux élèves sont conscientes de l'importance de la lecture pour leur production écrite. Concernant le processus rédactionnel, nous constatons la présence de la planification et la mise en texte, en revanche nous relevons l'absence de la révision. À notre avis cela est dû à une mauvaise gestion du temps.

6.2.5 Procédés rédactionnels « résumé » avec TICE

Les apprenants se dirigent vers le fichier qui leur est spécifié. Ils déclarent que la présence du texte sur ordinateur leur facilite le travail en soulignant les phrases importantes. Ils cherchent une méthode de travail, en outre ils décident de lire pour comprendre puis souligner et travailler sur le texte :

« A : haali lfichier ntaana, rouhhi mes fichiers wcopi fih el texte.

Ouvre notre fichier, et copie le texte.

B : wah nekhedmou *direct* mzia liraz kayene el *texte* nekraouah nssatrou allal ldjournels li neshakouha.

-Oui on travaille directement, heureusement qu'il y'a le texte. On le lit, puis on souligne les phrases dont on a besoin.

A : Copi, copi.

-Copies, copies.

Elles ont souligné les phrases et mots suivants : phénomène, civilisation, à chaque époque de l'histoire et dans tous les pays du monde, l'urbanisation est un phénomène, à

chaque époque, la population était rurale, la population urbaine continue d'augmenter à un rythme très rapide...2025, les hommes choisissent de s'installer...éparpillées, facile de mettre ces infrastructures, aussi l'agglomération permet de trouver un emploi, la ville offre diverses opportunités.

Les deux élèves ont cherché les synonymes de rurale elles ont choisi **campagnard** car elles ont trouvé sa traduction en arabe. Aussi, ils ont cherché les équivalents des mots infrastructures et agglomération.

Les mots traduits sont : phénomène, infrastructure et agglomération.

Les idées dégagées sont : « *l'urbanisation est un phénomène* », « *accélérer en Europe au vingtième siècle* », « *la population urbaine continue d'augmenter à un rythme très rapide et les villes ne cessent de grandir* ».

Concernant les idées, elles décident de mettre : la première idée : « *l'urbanisation est un phénomène qui accompagne la croissance de toutes les civilisations.* », la deuxième idée : « *accélérer en Europe au vingtième siècle* ». La troisième idée : « *La population urbaine continue d'augmenter à un rythme très rapide et les villes ne cessent de grandir.* » et la quatrième : « *La population urbaine continue d'augmenter à un rythme très rapide et les villes ne cessent de grandir. Enfin , « la ville offre diverses opportunités. »*

En rédigeant le résumé, les deux élèves remarquent que le logiciel souligne les fautes d'orthographe et de grammaire, elles décident d'écrire puis revenir pour corriger les fautes. Elles décident de lire leur production afin de l'améliorer :

« A : *qui marchait avec les civilisations dans l'histoire. Satarlek alla phénomène.*
- *qui marchait avec les civilisations dans l'histoire. Il t'a souligné phénomène*
B : *neketbou wmenbaade nessahou l akhtaa. Avec les civilisations dans l'histoire.*
-*On écrit et après on corrige les fautes. Avec les civilisations dans l'histoire. »*

Concernant le processus rédactionnel de ces deux élèves, nous trouvons qu'il y a eu les trois moments de rédaction : planification, mise en texte et révision. En effet, cette dernière apparaît dans différents moments de la rédaction.

6.3 Rédiger une lettre

6.3.1 Sujet de la production écrite

Rédigez une lettre administrative au directeur de votre établissement à fin de lui demander, l'enrichissement de la bibliothèque de votre lycée.

6.3.2 Cours de la lettre sans TICE

Le 13 /04/2010 nous avons assisté à une séance d'expression écrite avec des élèves de première année secondaire (1L2 au lycée Intissar Relizane). L'enseignant a présenté la séance dans la salle de cours habituelle. Nous avons occupé une table vide au fond de la classe où nous nous sommes servie d'un téléphone portable pour enregistrer le cours.

En début de séance, l'enseignant essaye de calmer les élèves :

« *asseyez-vous rapidement allez-y, allez-y. Silence, silence, j'ai dit silence !* » Puis il passe au rappel de l'intitulé du projet, et de la séance : « *Alors rappelez-moi notre projet ? L'intitulé du projet.* »

Avant d'annoncer le sujet, l'enseignant opte pour un rappel des points de langue abordés durant la séquence. Enfin, il annonce le sujet de la production écrite : « *Aujourd'hui vous allez rédiger une lettre administrative.* » Ils abordent la différence entre une lettre administrative et une lettre personnelle : « *-On a vu dans les cours quelle différence y'a-t-il entre la lettre administrative et la lettre personnelle. On n'écrit pas une lettre à sa mère comme on écrit une lettre à un responsable. Élèves : Non !* ».

Après avoir détaillé la différence entre les deux types de lettre, l'enseignant annonce le sujet de la production écrite : « *prof : Vous écrivez le sujet en même temps que moi. Rédigez une lettre administrative au directeur de votre établissement à fin de lui demander, l'enrichissement de la bibliothèque de votre lycée. Donc, dans cette lettre vous allez essayer de convaincre le directeur sur la nécessité de l'enrichissement de la bibliothèque.* »

Une discussion sur les arguments qui peuvent être avancés est ouverte :

« *Prof : vous lui présenter des arguments convaincants bien sûr.*
-Qu'est-ce que vous lui demanderez pour l'enrichissement de la bibliothèque ?
E : les livres. »

Enfin, l'enseignant rappelle la nécessité de faire attention à la forme de la lettre administrative, en séparant les idées en paragraphes : « *il faut surtout ne pas oublier de mettre ça dans des paragraphes, deux ou trois paragraphes. Et puis respecter la forme de la lettre, il s'agit ici de la lettre administrative.* » Les élèves travaillent en binôme, l'enseignant leur rappelle le temps accordé : « *Allez-y, vous commencer, travaillez en groupe de deux, je ramasserai quand ça sonne.* »

6.3.3 Cours de lettre avec TICE

Le 15/04/2010 nous avons assisté à une séance d'expression écrite avec des élèves de première année secondaire (1L1 au lycée Intissar Relizane). L'enseignante a présenté la séance dans la salle d'informatique, dotée de 13 ordinateurs. Nous étions assise près de deux élèves choisis au hasard ; ils occupaient la place du coté, précisant que les tables étaient disposées en forme de L et que nous avons jugé que c'est l'endroit qui nous permettait de passer inaperçu dans la classe. Nous nous sommes servie d'un téléphone portable pour enregistrer le cours.

L'enseignante demande aux élèves de se calmer pour allumer leurs ordinateurs : « *Prof : tout le monde a allumé son micro, personne n'a de problème ? Bien, un peu de silence s'il vous plait.* »

Elle annonce l'activité du jour, en rappelant qu'elle s'inscrit dans le projet à étudier : « *Alors aujourd'hui vous allez rédiger une lettre. Rappelez-vous que notre projet c'est bien ? Quel est l'intitulé de notre projet ?* »

E : rédiger une lettre à une autorité.

P : Donc vous voyez que l'expression écrite d'aujourd'hui s'inscrit bien dans le cadre du projet d'étude. ».

Ensuite, nous relevons une focalisation sur les éléments de la lettre administrative : « *Prof : alors comme vous êtes appelé à rédiger une lettre, heu ! Une lettre administrative, rappelez-moi ce que vous allez mettre dans votre lettre.* ». L'enseignante précise l'importance de l'argumentation : « *prof : Alors ! Vous allez commencer par demander l'enrichissement, mais il ne faut pas oublier à chaque fois d'argumenter ; c'est-à-dire si vous demandez des Atlas ou des dictionnaires, il faut préciser à quoi ça peut vous servir ou vous aider.* ».

Elle annonce aux apprenants que le logiciel Word peut les aider à rédiger leurs lettres :

« prof : Il faut savoir que le logiciel « Word » vous propose des formules de politesse qu'on va voir par la suite.

-Pour « Word » vous avez des icônes qui vous aident dans la rédaction de votre lettre.

Alors en plus de ce que vous avez l'habitude d'utiliser comme copier, coller, enregistrer ouvrir etc. »

« -Il y'a les formules qui concernent la lettre personnelle et d'autres qui concernent la lettre administrative. »

En dernier lieu, l'enseignante insiste sur la forme de la lettre administrative ainsi sur la langue et la cohérence textuelle :

« Maintenant vous allez commencer votre lettre et n'oubliez pas de faire attention à la forme de la lettre administrative, mais aussi à la langue et à la cohérence textuelle. Allez ! Commencez rapidement.....Allez-y. »

6.3.4 Procédés rédactionnels « lettre » sans TICE

Les deux élèves commencent leur lettre par la date et les coordonnées :

« A : neketbous la date ntaa elyoume.

-On écrit la date d'aujourd'hui.

B: el maaloumate el chakhssia, el issme, el ounwene, el hatife, el mail.

-Les coordonnées, le nom, l'adresse, le téléphone, le mail.

A : ketbi el maaloumate el chakhssia.

- Écris-les coordonnées. »

Elles s'arrêtent pour formuler le sujet de leur lettre : «B : madame la directrice de lycée intissar. El mawdouee talabe koutoube djadida. Demander nouveaux livres.

- madame la directrice du lycée intissar. L'objet, demande de nouveaux livres,

A- demander nouveaux livres. »

Après avoir annoncé leur demande les deux élèves avancent quelques arguments pour essayer de convaincre la directrice de leur établissement :

« B : Madame la directeur, nahtadje li koutoube djadida lildirassa wa taslia.

-Madame la directeur, on a besoin de nouveaux livres pour étudier et se distraire.

A : Ouvrages nouveaux, la lecture, le passe-temps.

Elles décident de lire leur lettre pour enfin passer à la correction :

« B : carte géographique etc. haki krayha.

-Cartes géographiques etc. tien tu lis. »

Pour la formule de politesse elles décident de revenir au cours de préparation à l'écrit :

« B : cha ndire felkhatima.

-Qu'est-ce que je mets dans la conclusion.

A : mes respects.

Concernant le processus rédactionnel nous constatons que pour chaque point de la lettre les deux élèves procédaient à la planification puis à la mise en texte. La phase de révision ne figure qu'à la fin de la rédaction.

6.3.5 Procédés rédactionnels « lettre » avec TICE

Les deux élèves commencent par chercher leur dossier sur ordinateur afin de créer un nouveau fichier :

« B : ndire fichier lettre.

-Tu mets fichier lettre.

A : hawssi kbele alla dossier ntaana.

-Cherche d'abord notre dossier. »

Ensuite, elles écrivent les coordonnées, elles s'arrêtent sur les corrections proposées par Word pour se rendre compte que le logiciel ne connaît pas forcément tous les mots :

« B : Rilizane kima haka ?

-Relizane c'est comme ça ?

Puis, elles passent aux idées à mettre dans le corps de la lettre en faisant attention aux corrections et aux aides que leur propose le logiciel de traitement de texte Word :

« A : ngoulou belli makanche les livres. Noksse fi lkoutoube.

-On dit qu'il n'y a pas de livre. Un manque de livres.

B : naarfou rwahna kbale, je suis élève dans le lycée. Elève bel é

-On se présente d'abord, je suis élève dans le lycée. Elève avec é.

Nous constatons que les deux élèves ont fait recours à leur enseignante lorsque le logiciel ne leur a pas proposé de correction :

« A et B : madame connexion ki tenktebe ?

-Madame comment on écrit connexion ?

Prof : Vous avez, cliquez à droite.

A : il n'y a pas.

Les deux élèves décident de relire leur production écrite, afin de réviser leur travail :

« A : *corrige li rahoume blahmar.*

-Corrige ceux qui sont en rouge.

Concernant le processus rédactionnel de ces deux élèves, nous constatons que les trois phases : planification, mise en texte et révision se présentent pour la rédaction de chaque point de la lettre.

6.4 Analyse des productions écrites¹

6.4.1 Analyses des productions écrites « résumé » sans TICE

Analyse de deux productions :

GI

Au niveau pragmatique : Le type décrit demandé est respecté, le groupe présente un résumé assez condensé. En revanche, nous relevons une déficience au niveau de la reformulation.

La cohérence thématique est satisfaisante (pas d'ambiguïté). Les phrases sont déclaratives adéquates avec le texte informatif.

Au niveau sémantique : Une pertinence est relevée au niveau de l'information, car le groupe relève les deux idées principales. Pas de contradiction dans la production. Le lexique est relatif au thème de l'urbanisation. Le seul connecteur employé est « Aussi ».

Au niveau morphosyntaxique : Le temps dominant est le présent, pas de problèmes au niveau de la cohérence temporelle. Pour la syntaxe de la phrase, nous relevons une phrase verbale sans verbe : « La population l'existance de grandes villes »

Les erreurs sont regroupées dans le tableau suivant :

fautes détectées par l'enseignant	Contexte des fautes	correction du groupe	Fautes non détectées par l'enseignant
La pouplation	-La pouplation l'existance de grandes villes.	-population	-l'existance de grandes villes La pouplation... -continue daugmenter a un rythme très rapide.
-La ville permet			- La ville permet au nouveaux citadins l'accès aux services durgence

¹ Les productions écrites figurent dans l'annexe IX. Nous présentons seulement l'analyse de deux productions afin d'éviter la redondance dans les résultats.

au nouveaux citadins l'accès -les école	- La ville permet au nouveaux citadins l'accès aux services Comme les école	-l'accès aux services... aucune	-service hospitaliers -Aussi lagglomération –trouver en emploi -diverses opportunités -comme les école
---	---	---	--

Au niveau typo et topographique :

Une bonne segmentation du texte en deux paragraphes.

L'organisation de la phrase est non satisfaisante : « *la population l'existence de grandes villes* ». Problème de majuscules : « *Aussi lagglomération permet de trouver en emploi La ville offre diverses opportunités comme les écoles* ». Enfin le deuxième paragraphe ne commence pas par un retrait.

G2

Analyse :

Au niveau pragmatique :

La situation d'énonciation est prise en compte, le résumé produit est un texte informatif. Pour la cohérence thématique, il y a respect du thème de l'urbanisation. Les informations se présentent progressivement. Les phrases sont déclaratives.

Au niveau sémantique :

Nous relevons une cohérence au niveau de l'information.

Le choix du type de texte est approprié (texte informatif).

Le vocabulaire est relatif au thème de l'urbanisation.

Absence de contradiction entre les idées.

L'articulation est existante : (et, cependant, d'abord, ensuite, car, en outre).

Le choix des connecteurs est correct.

Le lexique utilisé est adéquat avec le thème de l'urbanisation.

Les phrases sont sémantiquement acceptables, pas d'incohérence notée.

Au niveau morphosyntaxique :

La cohérence temporelle est assurée. Le temps dominant est le présent adéquat avec le texte informatif.

La cohérence temporelle est assurée.

Les erreurs relevées figurent dans le tableau ci-dessous :

fautes détectées par l'enseignant	Contexte des fautes	correction du groupe	Fautes non Corrigées par le groupe	Fautes non détectées par l'enseignant
Pouplation	La pouplation	Aucune correction		l'existence
Au nouveau	La ville permet au nouveau citoyens	Correction de l'enseignant La population	Au nouveau	a un rythme lagglomération
l'accès	L'accès aux services	L'accès+ Correction de l'enseignant		diverses opportunités comme les
Les écoles	comme Les écoles	Aucune correction Correction de l'enseignant Les écoles	Les écoles	

Au niveau typo et topographique :

L'organisation de la page est non satisfaisante.

Le texte est un peu long, pour être qualifié de résumé.

Absence de segmentation, le résumé se présente en un seul paragraphe.

Les paragraphes ne sont pas séparés. Le deuxième paragraphe ne commence pas par une majuscule.

6.4.2 Analyse des productions écrites résumé avec TICE¹

G1

Résumé

Dans tout les pays du monde on trouve que la **Croissance** de toutes les civilisations est suivie par un phénomène de l'urbanisation.

urbanisation L'urbanisation, provoque des **augmentations** en villes ce qui est en relation avec les éléments *essentiels* de la vie, et de **rassembler** plusieurs personnes dans un seul **lieu** mieux que de l'éparpillé

¹ Nous présentons seulement l'analyse de deux productions afin d'éviter la redondance dans les résultats. Les autres productions sont présentées dans l'annexe XI.

Enfin la ville donne au **Sitoyen** les **Multiservisse** multiservices nécessaires de sa *vi*.

Résumé après révision :

Dans tout les pays du monde **en trouvent** que la croissance de toutes les civilisations est suivie par un phénomène de l'urbanisation.

L'urbanisation, provoque des augmentations en villes ce qui est en relation avec les éléments essentiel de la vie, et de rassembler plusieurs personnes dans un seul immeuble mieux que de l'éparpillé

Enfin la ville donne au citoyen les multiservices nécessaires de sa *vi*.

Au niveau pragmatique

Le groupe est conscient qu'il s'agit de condenser le texte original. Au niveau de la mise en page, le groupe présente un texte de trois paragraphes bien séparés, seulement la ponctuation n'est pas souvent respectée, par exemple le deuxième paragraphe ne se termine pas par un point.

Au niveau sémantique

Le lexique utilisé est adéquat aucune contradiction n'est repérée, toute fois on repère une défaillance au niveau de la règle d'isotopie, il existe un manque d'articulateurs logiques

Au niveau morphosyntaxique

Le logiciel « Word » détecte 10 fautes d'orthographe et de grammaires. Parmi les corrections proposées par « Word » le groupe choisi les bonnes propositions à l'unanimité .Sur les 03 erreurs non détectées par le logiciel Word, le groupe n'effectue aucune correction. Il s'agit d'erreurs d'homophonie : « **entrouvent** » de conjugaison « **en trouvent** que la croissance », « de l'**éparpillé** »,et une erreur d'orthographe : « les multiservices nécessaires de sa **vi** »,

En ce qui concerne la relation entre les phrases on constate une cohérence au niveau thématique.

fautes détectées par le logiciel	Contexte des fautes	correction proposée par le logiciel	choix du groupe	Fautes non détectées par le logiciel
Croicanse	Dans tout les pays du monde en trouve que la Croisanse de toutes	Croisasse Coinçasse Croisas Ricanes Ricanés	Croissance	-entrouvent que la croissance -de
civilisassion	de toutes les civilisassion	civilisation civilisassions civilisations	civilisations	l'éparpillé -les éléments essentiel de la vie
urabanisation	l'urabanisation, provoque	urbanisation urbanisations	urbanisation	-les multiservices nécessaires de sa vi
ogmentation	provoque des ogmentation en villes	augmentation, augmentations	augmentations	-dans tout les pays
<i>éssentiel</i>	les éléments <i>éssentiel</i> de la vie	essentiel essentiels	essentiels	
rassembler	de rassembler plusieurs personnes	rassembler rassemblera	rassembler	
Imeuble	dans un seul imeuble	immeuble immeubles	immeuble	
Mieu	mieu que de l'éparpillé	Mieux Mie	mieux	

		Meu Miel mien		
Sitoyien	Enfin la ville donne au Sitoyien	simonien, citoyen, mitoyen, stygien, styrien	citoyen	
Multiservisse	les Multiservisse nécessaire	multiservice, multiservices, multi servisse	multiservice	

Au niveau typo et topographique

On dira que le mode d'organisation correspond au type de texte, mais la ponctuation n'est pas respectée ex : « l'urbanisation, provoque des augmentations ».

G2

Résumé :

L'urbanisation est un phénomène qui a paraître **l'ogmentation** l'augmentation de tout les civilisation. **ojourdhuit**

la population urbain est augmenté à un rythme très rapide.

Les gens **préfèrent** de **viver** en ville quand il **ya** les différentes choses facilement. L'**agglomération**

permet de trouver un plan qui a diversifié, abondante et plus souvent renouvelé **enoutre** la vie offre diverses **Oportinité** .

Résumé après révision

L'urbanisation est un phénomène qui a paraître l'augmentation de tout les civilisation. Aujourd'hui, la population urbain est augmenté à un rythme très rapide.

Les gens préfèrent de vivre en ville quand il y a les différentes choses facilement. L'agglomération permet de trouver un plan qui a diversifié, abondante et plus souvent renouvelé en outre la vie offre diverses opportunité.

Au niveau pragmatique

Le groupe a respecté le type de texte demandé, il existe un effort de condensation et une fidélité aux idées de l'auteur. Le résumé présenté traite le sujet de l'urbanisation, Aucune contradiction n'est à noter donc il existe une cohérence thématique.

Au niveau sémantique

La majorité des mots utilisés appartiennent au texte de l'auteur : « la population urbain est augmenté à un rythme très rapide » « L'agglomération permet de trouver un plan qui a diversifié » L'articulation entre les phrases n'est pas efficacement utilisée ex : « Les gens préfèrent de vivre en ville **quand** il y a les différentes choses facilement.» l'articulateur logique quand est utilisée pour exprimer la cause.

Au niveau morphosyntaxique

Le temps utilisés est le présent de l'indicatif, le même temps du texte à résumer. Le logiciel Word a aidé à la correction de certaines fautes commises par les deux élèves. (Les corrections effectuées ainsi que les fautes non détectées sont précisées dans le tableau ci-dessous) :

fautes détectées par le logiciel	Contexte des fautes	correction proposée par le logiciel	choix du groupe	Fautes non détectées par le logiciel
l'ogmentation	L'urbanisation est un phénomène qui a paraître ogmentation de tout les civilisation.	Augmentation augmentations	augmentation	diverses opportunité.
ojourd'hui	ojourd'hui la population urbain est augmenté	aujourd'hui	aujourd'hui	la population urbain est augmenté
viver	de viver	vive, viveur, vivier, vivrai.	vivre,	un phénomène qui a paraître
préfèrent :	Les gens préfèrent	préfèrent, préférant	préfèrent	les différentes choses facilement
agglomération :	L'agglomération	agglomération, agglomérations	agglomération,	
enoutre :	enoutre la vie offre	entre ,en outre	en outre	
Oportinité	diverses Oportinité .	Opportunité Opp ortunisme Opportuniste Op portunément	Opportunité	
les civilisation	de tout les civilisation	les civilisation	aucun	
la population urbain	la population urbain est augmenté	la population urbain est augmenté	aucun	

Le logiciel détecte dix fautes, huit concernent l'orthographe d'usage, elle sont corrigées avec succès par le groupe (l'ogmentation, ojourd'hui, viver ya préfèrent agglomération enoutre Oportinité), en plus de deux fautes d'accord non corrigées par le groupe (les civilisation, la population urbain).

Pour les fautes non détectées par le logiciel Word et non corrigées par le groupe, nous relevons un problème de conjugaison « qui a paraître », une faute d'orthographe « il ya » Puis des fautes d'accord : « tout les civilisation, la population urbain, est augmenté, abondante et plus souvent renouvelé, diverses opportunité. »

Au niveau de la typo et topographie

La présentation et la segmentation du texte sont satisfaisantes, le groupe présente deux paragraphes bien séparés. Un problème de ponctuation est relevé au niveau de la dernière phrase : « L'agglomération permet de trouver un plan qui a diversifié, abondante et plus souvent renouvelé en outre la vie offre diverses opportunité ».

6.4.3 Analyse des productions écrites lettre sans TICE¹

G1

Au niveau pragmatique

La situation d'énonciation est prise en considération. Il s'agit d'une lettre administrative. Le lecteur n'est pas bien guidé, car les organisateurs textuels sont absents. La cohérence thématique est satisfaisante. Les marques d'énonciation sont présentes (je pour l'émetteur et vous pour le récepteur.)Ex : « je suis élève littérature de votre école. »

Au niveau sémantique

Nous ne relevons pas de contradiction entre les phrases. Les articulateurs utilisés accomplissent leurs fonctions : « aidé les élèves pour organisé les projets. » Expression du but avec pour. Le vocabulaire dans son ensemble est relatif au thème demandé. Les phrases sont sémantiquement acceptables.

Au niveau morphosyntaxique

Nous distinguons un problème de cohérence temporelle, la concordance des temps et des modes n'est pas respectée. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée : « pour évité....oubligé ramné... ».

Les erreurs relevées figurent dans le tableau ci-dessous :

¹ Nous présentons seulement l'analyse de deux productions afin d'éviter la redondance. Les autres productions sont présentées dans l'annexe IX.

fautes détectées par l'enseignant	Contexte des fautes	correction du groupe	Fautes Corrigées par l'enseignant	Fautes non détectées par l'enseignant
- l'enrichissement -élève littérature -Pour évité -organisé Pour développé -puis -d'ager	-demande de lenrichesemnt de la bibliotheque -je suis élève littérature -pour évité les problèmes -pour organisé les projets -pour développé la culture -je vous puis je vous puis d'ger	Aucune correction	Aucune correction -agrérer	-bibiotheque - litalblissement Bibliotheque De les élèves Les dictioners -Pour vous ramné -problèmes de les élèves. -Oubligé ramné. -cette lenrichissement aidé les élèves.

Au niveau typo et topographique

L'organisation de la page n'ai pas satisfaisante. La lettre se présente en deux paragraphes. Concernant la ponctuation, nous constatons que les paragraphes commencent par des tirets. Nous relevons un problème de majuscule au milieu de la phrase : « ...et pour Developé la culture... ».

G2

Au niveau pragmatique

La situation de communication est prise en compte. Il s'agit d'une lettre administrative rédigée par une élève au directeur de son établissement pour lui demander l'enrichissement de la bibliothèque du lycée. La cohérence thématique est acceptable, la construction des phrases est en accord avec le type d'écrit par contre nous constatons l'absence de la formule de politesse.

Au niveau sémantique

Le vocabulaire dans son ensemble est relatif au sujet demandé. Aucune contradiction n'est relevée. Pour le choix du lexique nous relevons quelques imprecisions : « pour nous **cultues**. revise leçons » « prendre en **change** » « velier avec internet ». L'articulation entre les phrases est assurée par deux articulateurs : (et, pour).

Au niveau morphosyntaxique

Le temps des verbes n'est pas toujours adéquat : « de vous demondons », un problème de cohérence temporelle est relevé : « pour nous **cultues,revise** leçons prepar pour les examé et pour **facilite**... ». La cohérence syntaxique n'est pas bien assurée : « de vous demondons ».

Les erreurs relevées figurent dans le tableau ci-dessous :

fautes détectées par l'enseignant	Contexte des fautes	correction du groupe	Fautes Corrigées par l'enseignant	Fautes non détectées par l'enseignant
-une demond	-une demande linrichissement de bibliotheque	Aucune correction	-demande -bibliothèque	Linrichissement -le divectuer du notre lycée
-Mousier	-mousier le divectuer du notre lycée -			-Tout les domenes
Lhonneur - De bin	Nous avons lhonneur -de bin vouloir	-l'honneur -De bien	-de bien	-examé
- bibilotheque	- d'enrichir la bibilotheque	-Aucune correction	- bibilotheque	
	-tout les domenes -quelque micro		-quelques	

-domenes	ordinatur	Aucune	micros	
-quelque	-cultues revise	correction	ordianateurs	
micro	leçons			
ordinatur				
-cultues	-prepar pour les			
revise	examé			
-prepar	-pour facilite		-pour	
-facilite	-la realisations		faciliter	
-la			-la réalisationd	
realisations	-nos projets			
-projet				

Au niveau typo et topographique

Au niveau de l'organisation de la page la lettre n'est pas bien présentée. Pas de segmentation en paragraphes. La ponctuation des phrases n'est pas souvent respectée.

6.4.4 Analyse des productions écrite lettre avec TICE¹

G1 :

Au niveau pragmatique

La situation de communication est prise en compte. C'est une lettre où tous les éléments sont présents (nom du destinataire, nom du destinataire, formule d'appellation, corps de la lettre, formule de politesse). La progression est respectée. Les marques de l'énonciation sont présentes : « j'ai l'honneur », « je vous prie ».

Au niveau sémantique

Le vocabulaire utilisé est dans son ensemble relatif au thème. La cohérence sémantique est acceptable. Aucune contradiction n'est relevée.

¹ Nous présentons seulement l'analyse de deux productions afin d'éviter la redondance. Les autres productions sont présentées dans l'annexe XI.

Pour la règle d'isotopie, mauvais enchaînement entre les idées. Confusion relevée dans la phrase suivante : « ...me ramener de livres... ». Répétition du mot « bibliothèque ». Phrases incohérentes : « Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous présenter me ramener de livres à la bibliothèque. » « Des livres français et arabe pour étudier se cultiver... ».

Au niveau morphosyntaxique

Le mode d'organisation correspond au type de texte demandé (lettre qui contient des arguments).

Le temps utilisé c'est le présent de l'indicatif.

Le seul articulateur utilisé est **pour** : « Des livres français et arabe pour étudier se cultiver... »

Problème relatif au choix des mots : « **A partir** de la demande des livres à la bibliothèque de lycée Intissar. », « ramener **de** livres **a** la bibliothèque ».

Le choix des pronoms est adéquat : « je » pour l'émetteur, « vous » pour le récepteur.

Les erreurs corrigées par le logiciel sont regroupées dans le tableau suivant :

fautes détectées par le logiciel	Contexte des fautes	correction proposée par le logiciel	choix du groupe	Fautes non détectées par le logiciel
Relizane	Relizane le 12 Avril 2010	Relief Relire Reliage Relieur Relimer	aucun	Me ramener de livres à la bibliothèque
l'icole Side	19 de l'icole Side Hadj	l'isole SID Site Stde Sise	aucun	La bibliothèque de lycée Intissar
Monsieue	Monsieue le directeur de lycee nouveau Intissar	Monsieur Monsigny Monsignor	Monsieur	
Lycee	de lycee nouveau Intissar	lycée	lycée	

Intissar	de lycee nouveau Intissar	Intis sar Inti sar	aucun	
Honneur	, j'ai l'honneur de vous présenter	honneur honneurs	honneur	
Partire	A partire de la demonde des livres à la bibliothèque de lycée Intissar.	Partirez partirai partir partie partira	partir	
Demonde	A partire de la demonde des livres à la bibliothèque de lycée Intissar.	d'émonde démode démone demande démodé	demande	
Francais	Des livres francais et arabik	Français française	français	
arabik	Des livres francais et arabik	Arabie araba arabe arabo atabek	arabe	
cultuver	pour étudier se cultuver	cultiver cultural culturelle cultureaux culturisme	cultiver	

Parmi les erreurs soulignées nous relevons des noms propre que Word ne connaît pas (Zohra, Relizane, side hadj, Intissar).

Nous constatons que le groupe a corrigé toutes les erreurs soulignées par le logiciel.

Pour les erreurs non corrigées par Word nous relevons une erreur de confusion : « directeur de lycée ».

Au niveau de la typo et topographie

Pour la présentation de la lettre nous trouvons que le corps de la lettre est trop court, le groupe ne présente que deux arguments.

Le texte se présente en deux paragraphes.

Problème de ponctuation : « qui aident à chercher les mots difficiles Je vous prie d'agréer mes salutations les meilleures ».

Problème de majuscule : « qui aident à chercher les mots difficiles **Je** vous prie d'agréer mes salutations les meilleures ».

G2 :

Au niveau pragmatique

La situation de communication est prise en compte. Tous les éléments de la lettre sont présents ainsi que les marques de l'énonciation. La progression thématique (demande+ arguments).

Au niveau sémantique

Cohérence dans la présentation de l'information. Le vocabulaire dans son ensemble est adéquat avec la lettre administrative et la demande en question. Pas de contradiction relevée.

Enchaînement entre les phrases assuré. En revanche, nous relevons des imprécisions : « les livres votre bibliothèque ». « ...en plus utilisez pour préparation les projets. »

Certaines phrases sont incohérentes : « Je demande les livres, parce que Il n'existé pas Beaucoup, en plus utilisez pour préparation les projets. » « Et recherche sur au profit l'élèves, enfin je vous prie d'agréer Madame mes salutations distinguées. »

Au niveau morphosyntaxique

Le système des temps verbaux est adéquat, le temps dominant est le présent.

Problème de cohérence temporelle : « je demande les livres parce qu'il n'existé pas. »

Mauvaise coordination : « mathématiques et science...etc. Et recherche sur au profit l'élèves ».

Les erreurs corrigées par le logiciel sont regroupées dans le tableau suivant :

fautes détectées par le logiciel	Contexte des fautes	correction proposée par le logiciel	choix du groupe	Fautes non détectées par le logiciel
Mademoisel	Mademoisel Meriem Nedder	Mademoiselle	Mademoiselle	-il n'existé pas.
Nedder	Mademoisel Meriem Nedder	Nader	Aucun	le directrice
Mosqué	Rue de la mosqué Ibrahim Khalil	Mosquée moque moqué masqué musqué	Mosquée	En : elmoufid
Relizane	Rue de la mosqué Ibrahim Khalil Relizane	Reliage Reliant Éliane Reillanne Relisant	Aucun	Parce que il n'existe...
Directeure	Madame le directeure	directeur directeurs	directeur	-en plus utilisez.
Intissar	Lycée nouveau Intissar	Intis sar Inti sar	Aucun	-pour préparation.
ramnai	demande de ramnai les livres	ramenai ramai ramonai rampai rainai	ramenai	au profit l'élèves
bibliothèqye	demande de ramenai les livres à votre bibliothèqye	Bibliothèque bibliothèques	bibliothèque	

	.			
Parceque	parceque Il n'existé pas Beaucoup	parce que pacque pacqué parqueuse parvenue	parce que	
Utlisez	en plus utlisez pour preparation les projets.	utilisez	utilisez	
l'eleves	au profit l'eleves	élèves élevés élevées élevais enlèves	élèves	
rechere	rechere sur au profit l'eleves ,	recherche rechampi rechange recharge	recherche	
sientifiques	je demande les livres sientifiques en	scientifiques	scientifiques	
preparation	pour preparation les projets.	préparation	préparation	
Moufid	En suite : El moufid dans (fizique,	Moud moufle mouflon moufeter moufette	Aucun	
Fizique	En suite : El moufid dans (fizique,	physique	physique	
Etc	mathématiques et	etc.	etc.	

	science...ect , e	et tec		
elevés	au profit l'elevés	élevas élevés élèves élevez	élèves	

Nous relevons qu'en général les erreurs soulignées par Word sont d'ordre d'orthographe d'usage. Pour les erreurs non corrigées par Word nous relevons :

Des erreurs de conjugaison : « il n'existé pas. », « en plus utilisez. », « pour préparation. ».

Des erreurs d'accord : « le directrice », « l'élèves ». Une erreur de confusion : « en elmourfid », et une erreur d'élision : « parce que il n'existe »

Au niveau typo et topographique

La forme de la lettre administrative est respectée. Le corps de la lettre est divisé en deux paragraphes. La longueur est satisfaisante. Les signes typographiques ne sont pas toujours respectés : « dans (physique, mathématiques et science...etc. Et recherche sur au profit l'élèves, enfin je vous prie d'agréer Madame mes salutations distinguées. »

6.4.5 Analyse synthétique des productions écrites

L'analyse des productions écrites nous a permis de dégager les écarts entre les écrits numériques et les écrits sur papier pour dégager les points sur lesquels les enseignants doivent concentrer leur travail après l'aide de l'outil informatique.

Dans l'analyse des productions écrites nous nous sommes référée au modèle de Hayes et Flower qui s'intéresse :

1-Au contexte de la tâche. Il répond aux différentes questions concernant, le destinataire, le thème et l'enjeu de la production écrite.

2-Aux différentes connaissances concernant le thème et la situation de la production. En plus de la maîtrise de la langue.

Apports dans la planification

Le suivie de l'échantillon qui nous a permis de travailler sur le processus rédactionnel, nous révèle que lors de la rédaction avec l'outil informatique nos apprenants

ont commencé par écrire leurs idées sur le même document de la production écrite sous forme de points.

Voici un extrait du processus rédactionnel des deux élèves qui rédigeaient le résumé sur ordinateur :

A :likelna ndirou plan , choufi ana naaoued nekraa wenti teketbi elafkaar.

(il nous faut faire un plan. Regarde je vais relire et toi tu écris les idées)

B : haya

(allez-y.)

Lecture :.....

B : neketbou elfikra ellouela, l'urbanisation c'est un phénomène ?

(On écrit la première idée l'urbanisation c'est un phénomène ?)

Certaines phrases ont été insérées automatiquement, dans le texte de la rédaction. Grace à la facilité du déplacement, le logiciel a permis une hiérarchisation plus facile des mots ou des phrases retenus au moment de la conception. Le déplacement et la suppression étaient plus rapides et plus propres que sur papier.

En revanche, pour le cadrage des buts, le logiciel de traitement de texte « Word », n'est utilisé qu'au niveau formel où les apprenants ont écrit le sujet de la rédaction en tête de leur document, ce qui a permis de cadrer leurs buts : (résumer un texte, rédiger une lettre administrative). Voici deux exemples relevés de notre corpus (voir l'annexe XI).

Résumé : résumez le texte.

Dans tout les pays du monde **en trouvent** que la croissance de toutes les civilisations est suivie par un phénomène de l'urbanisation.

L'urbanisation, provoque des augmentations en villes ce qui est en relation avec les éléments essentiel de la vie, et de rassembler plusieurs personnes dans un seul immeuble mieux que de l'éparpillé

Enfin la ville donne au citoyen les multiservices nécessaires de sa vi

Lettre : Rédigez une lettre administrative au directeur de votre établissement à fin de lui demander, l'enrichissement de la bibliothèque de votre lycée.

G1 Mokhtari Zohra	Relizane le 12 Avril 2010
19 de l'icole Side Hadj	A
	Monsieur le directeur
	De lycée nouveau Intissar
Objet : ramener de livres a la bibliothèque	
Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous présenter me ramener de livres à la bibliothèque.	
À partir de la demande des livres à la bibliothèque de lycée Intissar.	
Des livres français et arabe pour étudier se cultiver et des dictionnaires qui aident à chercher les mots difficiles Je vous prie d'agréeer mes salutations les meilleures.	
	Signature
	MOKHTARI Z

Apports dans la mise en forme

	Productions sur papier	Productions avec Word
Taux de réussite de la mise en forme du résumé	2groupes sur10	7groupes sur 10
Taux de réussite de la mise en forme de la lettre	Aucun groupe	8 groupes sur 10

Tableau 05. Réussite de la mise en texte

Grâce aux fonctions de suppression, déplacement et copie, le traitement de texte a permis un remaniement plus facile des phrases. Les apprenants n'ont pas hésité à apporter des modifications sans se soucier des problèmes de ratures et de surcharge. Ceci a permis d'avoir des productions plus propres et plus faciles à réviser par rapport aux productions sur papier. Nous prenons comme exemple la production suivante : (voir l'annexe XI des productions écrites, G4 résumé avec TICE).

Résumé avant la phase de révision

Lurbanisation c'est action touché tout le monde qui a accompagné principalement avec la révolution industriel a partir le 19 siecle est insifie à partir le 20 siècle jusqu'a cette phenomene d'agmenté avec une rythme rapid pour le moment car il y a beaucoup des hommes trouvent un goute confortable dans les villes.touse'est motives aide les hommes et possé pour entré le monde de la ville.

Résumé après la phase de révision:

L'urbanisation c'est action touché tout le monde qui accompagné principalement avec la révolution industriel à partir le 19 siècle est insifie à partir le 20 siècle jusque cette phénomène d'augmenté avec une rythme rapide pour le moment.

Il y a beaucoup des hommes trouvent un goûté confortable dans les villes. Tous c'est motives aide les hommes et posé pour entrer le monde de la ville.

Apports au niveau de la révision

Les apprenants ont révisé leurs productions sur écrans, leurs positions corporelles face à ces derniers leurs permettaient de prendre du recul pour bien réviser leurs textes. Mais comme ils n'avaient pas leurs productions complètes sous les yeux, cela a pu affecter la révision de la cohérence textuelle qui s'avère plus difficile que sur papier. De plus, ils n'avaient pas la chance d'imprimer leurs textes.

	Production sur papier	Production sur Word (enseignante non formée)
Pourcentage de révision	2 groupes sur 10 ont consacré un temps à la révision finale (20%)	7 groupes sur 10 ont consacré un temps à la révision finale (40%)

Tableau 06. Comparaison de l'engagement des apprenants dans la révision

Il semble que la correction orthographique et syntaxique des phrases, s'effectue plus facilement sur écran que sur papier. Quoique le logiciel WORD reste un outil relativement performant concernant la correction morphosyntaxique, nous ne pouvons nier sa valeur pédagogique. C'est un moyen rassurant pour les apprenants, avec son correcteur orthographique et grammatical. Même s'il existe sur le marché des logiciels plus compétents dans ce domaine, à notre avis il faut tirer profit des moyens disponibles dans les écoles algériennes.

La mise en forme du texte se révèle nettement plus rapide et plus facile avec l'usage du logiciel de traitement de texte. Les apprenants avaient une facilité à manipuler la mise en forme des caractères (la taille, italique, gras, souligné etc.) ainsi que la mise en forme des paragraphes (titres, espaces, alinéas, marges etc.). L'apport du logiciel Word est remarquable à ce niveau surtout pour le respect de la forme de la lettre administrative.

Prenant comme exemple les deux productions suivantes relevées de notre corpus
(voir l'annexe X)

Une production écrite sur papier :

Lycée Suisse Tunis 19.04.2017

salutations distinguées

Bilal

Bilal el Wajaci
Boudaoud.
07.74.75.44.36

demande de l'enrichissement
de la bibliothèque

Madame la directrice
de l'établissement.

je suis élève littéraire de votre
école, j'ai demandé pour vous ramener
plusieurs l'enrichissement de la bibliothèque
de notre lycée, pour éviter les problèmes
de les élèves, obliger ramener les dictionnaires
et les annales, les livres, internet. Cette
l'enrichissement aide les élèves pour
organiser les projets, les exposés, et pour
developper la culture de chaque élève.

je vous présente ^{avec} cordialement mes

Une production écrite numérique

Mademoiselle Meriem Nedder	Relizane: le13 Avril 2010
mosquée	
Lycée nouveau Intissar	
A	
Madame le directeur	
Objet : demande de ramenai les livres à votre bibliothèque.	
J'ai l'honneur de vous présenter ma demande de ramenai les livres à votre bibliothèque.	
Je demande les livres, parce que Il n'existé pas Beaucoup, en plus utilisez pour préparation les projets.	
En suite je demande les livres scientifiques en : El moufid dans (physique, mathématiques et science...etc. Et recherche sur au profit l'élèves, enfin je vous prie d'agrèer Madame mes salutations distinguées.	
Signature	
Meriem	

L'enseignante avait la possibilité de revenir sur des versions précédentes des productions d'élèves, afin de faire une analyse du processus rédactionnel qui aurait été considérée comme une évaluation formative, quant à l'évaluation sommative, elle s'est faite en analysant la version finale des productions. Cette souplesse dans le contrôle nous a aidée dans l'analyse des processus rédactionnels des productions écrites numériques en enregistrant les versions successives d'une même production.

Dans le tableau suivant nous présentons un corpus ayant servi à l'évaluation des performances du logiciel Word en comparant les productions écrites sur papier avec les productions rédigées avec Word. Nous présentons dans les annexes X et XI les tableaux qui nous ont permis de présenter ces pourcentages.

	<i>Résumé sans TICE</i>	<i>Résumé avec TICE (enseignante non formée)</i>
Nombre de mots	486	539
Moyenne nombre de mots	48.6	53.9
Moyenne nombre d'erreurs détectées	2.1	9.9
Taux d'erreurs détectées	4.30%	18.36%

**Tableau07.comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs détectées
(résumé)**

Selon le tableau 07 les résumés rédigés sur Word sont plus longs que les résumés rédigés sur doubles-feuilles. En dépit du nombre élevé des erreurs détectées dans les résumés avec TICE, nous vérifierons la relation entre la longueur des productions d'élèves et l'usage de l'outil informatique à travers le deuxième type d'écrit (la lettre)

	Lettre sans TIC	Lettre avec TICE (enseignante non formée)
Nombre de mots	738	1154
Moyenne nombre de mots	73.8	115.4
Moyenne Nombre d'erreurs détectées	8.2	15.8
Taux d'erreurs détectées	11.11%	13.69%

Tableau08. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs détectées (la lettre)

Les résultats du tableau 08 Attestent que le nombre de mots dans les lettres rédigées sur Word est plus élevé que le nombre de mots dans les lettres sur papier. Malgré le taux d'erreurs qui augmente avec la longueur des textes, nous déduisons une relation entre l'usage de l'outil informatique et la longueur des productions écrites.

	Résumé sans TIC	Résumé avec TIC (enseignante non formée)
Nombre de mots	486	539
Moyenne nombre de mots	48.6	53.9
Moyenne nombre d'erreurs non détectées	6.7	3.7
Taux d'erreurs non détectées	13.78%	6.67%

Tableau 09. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs non détectées (résumé)

La lecture du tableau 09 nous permet de voir qu'au mépris de la longueur des résumés avec Word, la moyenne des erreurs non détectées est plus faible dans les productions avec le logiciel 3.7, contre 13.78 pour les productions sur papier.

	Lettre sans TIC	Lettre avec TIC (enseignante non formée)
Nombre de mots	738	1154
Moyenne nombre de mots	73.8	115.4
Moyenne Nombre d'erreurs non détectées	7.3	4
Taux d'erreurs non détectées	9.89%	3.46%

Tableau 10. Comparaison de la longueur du texte et le taux d'erreurs non détectées (la lettre)

Les résultats du tableau 09 sont confirmés par le tableau 10, car même pour la lettre la moyenne des erreurs non détectées dans les productions sur Word est plus faible que la moyenne des erreurs non détectés sur les lettres rédigées sur papier. Ainsi, nous déduisons que le logiciel a détecté les erreurs plus que l'enseignant.

	Taux d'erreurs dans le résumé sans TICE	Taux d'erreurs dans le résumé avec TICE	Taux d'erreurs dans la lettre sans TICE	Taux d'erreurs dans la lettre avec TICE
Production initiale	18.08%	25.03%	21%	17.15%
Production finale après correction	16%	17.62%	19.60%	10.74%

Tableau 11. Comparaison du taux d'erreurs entre la production initiale et la production finale

Les résultats du tableau précédent sont calculés à partir des erreurs détectées et non détectées puis prises en considération par les élèves. Ces dernières figurent dans les pages qui suivent. Pour les productions sans TICE, nous présentons les résultats à partir des copies d'élèves corrigées par l'enseignant et consultées par les apprenants.

En substance, le tableau précédent permet d'avancer que les erreurs dans les productions écrites avec Word ont diminué entre la production initiale et la production finale de 7.41% pour le résumé et 6.41% pour la lettre. Par contre, les erreurs dans les productions sur papiers ont diminué entre la production initiale et la production finale seulement de 2.08% pour le résumé et de 1.4% pour la lettre. Donc, nous concluons que l'aide de l'outil informatique est relativement considérable.

Apport pour le contexte pédagogique

Le manque de cas d'indiscipline et la concentration des apprenants qui rédigeaient avec l'outil numérique laisse voire qu'ils étaient plus motivés. Ils prenaient plaisir à écrire en remarquant que leurs textes étaient toujours propres, même après plusieurs essais. Ils n'hésitaient pas à remanier leurs productions, vu qu'ils n'étaient pas appelés à les recopier. De plus, ils étaient libérés du souci de la dysgraphie et son impact frustrant sur le temps de la réalisation de la tâche.

Nous avons présenté ces deux questions aux deux premiers groupes suivis (40 élèves) les réponses étaient par oui/ non.

Questions	Productions sur papier		Productions avec Word	
	résumé	lettre	résumé	lettre
Avez-vous aimé la séance de production écrite ?	10% oui 90% non	15% oui 85% non	100% oui 0% non	100% oui 0% Non
	Total oui 12.5 non 87.5		Total 100% oui 0% non	
Avez-vous aimé la séance d'évaluation de la production écrite ?	70% oui 30% non	60% oui 40% non	75% oui 25% non	75% oui 25% non
	Total oui 65% non 35%		Total oui 75% Non 25%	

Tableau 12. Comparaison de la motivation des apprenants des cohortes 1 et 2

La comparaison de la motivation des élèves en séance de production écrite, entre le groupe qui a travaillé avec Word et le groupe qui a travaillé sur papier, permet de voir que les apprenants qui ont rédigé avec le logiciel de traitement de texte ont été motivés à 100% par l'outil informatique. En revanche, un taux de 87.5% des apprenants qui ont travaillé sur papier ont déclaré ne pas aimer la séance de production écrite contre 12.5% qui ont déclaré une réponse positive. Par conséquent, nous déduisons que le recours à ce logiciel a été une source de motivation des apprenants.

Concernant la séance d'évaluation, la comparaison entre les groupes 1 et 2 montre une diminution de motivation des apprenants pour le groupe qui a utilisé Word avec un

pourcentage de 75% de réponses positives, contre 25% de réponse négatives. Par contre, nous relevons une augmentation de motivation dans cette séance chez les apprenants qui ont rédigé sur papier 65% de réponses positives contre 35% de réponses négatives. Nous pouvons estimer que cette augmentation est due au déroulement de la séance qui se termine par une phase où les apprenants sont livrés à eux-mêmes pour la correction de leurs copies, ce moment est apprécié par les apprenants car ils trouvent une liberté pour bavarder.

Globalement, nous avons constaté que les facilités offertes par le traitement de texte favorisent le travail de groupe. Les apprenants travaillaient en groupes de deux, ils ont alternativement pris des rôles différents. Par exemple au clavier, un élève avait le rôle de compositeur/ éditeur, tandis que son binôme était le lecteur/ éditeur qui n'hésitait pas à commenter et à suggérer des idées servant à une meilleure formulation des pensées.

La présence de l'enseignante paraît indispensable, car les apprenants la considéraient toujours comme la meilleure ressource. Elle intervenait à leur demande en se déplaçant vers le poste des apprenants en difficulté, pour leur fournir des explications adéquates et les aider à avancer dans leurs travaux.

Les limites du traitement de texte

Nous avons cité précédemment le problème de l'écran d'un ordinateur qui n'affiche que quelques lignes de la page. Ceci dérange certains apprenants dans la phase de révision. Car certains scripteurs ont besoins de voir la totalité de leur production, alors que le logiciel de traitement de texte WORD ne le permet que si le pourcentage de la page est réduit ce qui nuirait à la lisibilité du texte produit.

Nous avons constaté que certains apprenants avaient des problèmes de manipulation technique du logiciel de traitement de texte ce qui a forcément influencé leur travail notamment en ce qui concerne la gestion du temps. En plus de la qualité et de l'état des ordinateurs qui étaient dans certains cas infectés par des virus ou présentaient des problèmes de maintenance ce qui perturbait le travail de rédaction des apprenants.

Nous avons noté que les apprenants qui rédigeaient avec le logiciel Word, consacraient plus de temps à la mise en page de leurs productions, alors que la majorité du temps devait être réservée à la rédaction proprement dite.

Selon la grille EVA, la comparaison des productions écrites numériques et les productions sur papier, nous divulgue les similitudes et les écarts suivants :

— *Au niveau pragmatique* : nous constatons que dans les productions numériques ainsi que dans les productions sur papier, les apprenants prennent en compte la situation d'énonciation et le type d'écrit (résumé et lettre administrative). Par conséquent, nous estimons que l'outil informatique n'a pas d'impact sur le niveau pragmatique. Voir les productions dans les annexes X et XI.

Le niveau pragmatique	Productions sur papier		Productions avec Word	
	résumé	lettre	résumé	lettre
Réussite de la situation d'énonciation	100%	100%	100%	100%
Réussite de la cohérence thématique	80%	100%	90%	100%

Tableau 13. Comparaison de la réussite du niveau pragmatique

D'après le tableau ci-dessus nous constatons que, la situation d'énonciation a été réussite à 100% pour le résumé dans les deux situations de productions. En revanche, pour la lettre nous relevons une réussite de 100% dans les productions sur papier et sur Word. Concernant la cohérence thématique, elle a été réussite à 100% pour la lettre dans les deux situations de production. Par contre, nous relevons un échec de 20% pour le résumé sur papier et de 10% pour le résumé avec Word. Il s'agit de trois productions relevées dans lesquelles les apprenants ont ajouté des idées personnelles dans le résumé. (Voir dans les annexes X et XI productions G4 et G5 résumé sur papier/ G05 résumé sur Word).

En dépit de ces résultats, nous ne pouvons corrélérer la réussite ou l'échec du niveau pragmatique avec l'intervention du logiciel WORD. En effet, le logiciel ne traite pas ce niveau. C'est peut-être l'environnement informatique qui a permis aux apprenants d'être plus concentrés sur la situation d'énonciation.

— *Au niveau sémantique* : En comparant les groupes qui rédigent sur papier et les groupes qui rédigent sur Word, nous constatons qu'avec des dictionnaires à la portée du scripteur, le logiciel a offert la possibilité de trouver rapidement la traduction ou les synonymes des mots. Ce qui a permis d'obtenir des productions avec un vocabulaire thématique plus riche. Nous présentons ces remarques d'après des observations faites auprès de certains groupes qui ont utilisé le dictionnaire ou le traducteur. Néanmoins, nous tenons à signaler que les

conditions de notre expérience ne nous ont pas permis de vérifier le nombre de fois où le dictionnaire a été utilisé pour chaque groupe.

— *Au niveau morphosyntaxique* : Toujours en comparant les productions numériques avec les productions sur papier, « WORD » a permis de corriger principalement des erreurs morphosyntaxiques. Alors que, dans les expressions sur papier c'est l'enseignant qui se contente de souligner ces erreurs.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les performances de Word pour chacune des catégories d'erreurs : orthographe lexicale (OL), accord des éléments du groupe nominal (GN), accord et conjugaison du verbe (CV), accord du participe ou de l'attribut (AP) et confusions homophoniques (CH).

Le niveau morphosyntaxique	Total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs réelles	136	51	22	26	18	19
% d'erreurs réelles	100%	37,5%	16,17%	19,11%	13,23%	13,97%
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	86	44	9	18	11	4
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	63,23%	32,35%	5,52%	13,23%	8,08%	2,94%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	31	5	9	5	4	8
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	22,79%	3,67%	6,61%	3,67%	2,94%	5,88%
Nombre d'erreurs non diagnostiquées	19	2	4	3	3	7
% d'erreurs non diagnostiquées	13,97%	1,47%	2,94%	2,20%	2,20%	5,14%

Tableau 14. Performances de Word selon différentes catégories d'erreurs (résumé)

Dans l'ensemble, nous observons que sur 136 erreurs réelles contenues dans le corpus des résumés, 86 (63.23%) sont bien diagnostiquées par le logiciel. À celles-ci nous ajoutons 31 (22.79%) d'erreurs mal repérées par le logiciel en plus de 19 (13.97%) d'erreurs non détectées.

Selon les résultats du tableau14 nous constatons que par rapport au nombre d'erreurs réelles, ce sont les erreurs d'orthographe lexicale qui sont les plus bien repérées par le logiciel 44 (32.35%) suivies par les erreurs de conjugaison du verbe 18 (13.23%). Nous remarquons que les erreurs d'orthographe lexicale sont les plus traitées par Word,

avec un taux de non-détection de 1.47 %. En revanche, nous constatons que le pourcentage le plus élevé des erreurs non détectées par le logiciel revient aux confusions homophoniques 7(5.14%), par conséquent nous pouvons avancer que ces deux catégories d'erreurs sont responsables des bonnes et des faibles performances de Word.

Le tableau précédent renseigne sur le taux de faux diagnostic, un autre facteur permettant d'évaluer les performances du logiciel. Les résultats permettent d'observer que les fausses alertes représentent globalement 22.79% du taux des erreurs. Ces fausses alertes sont globalement causées par une mauvaise structure syntaxique de la phrase. Ce sont les erreurs d'accord dans le groupe nominal qui affichent le plus grand pourcentage de mauvais diagnostic avec 6.61% de fausses alertes. En parallèle, les autres catégories affichent des pourcentages variant entre 5.88% dans la confusion homophonique et une égalité pour les erreurs d'orthographe lexicale et de conjugaison du verbe 3.67%. Enfin, le dernier pourcentage de fausses alertes revient à l'accord du participe passé (2.94%).

Les résultats du tableau 14 nous incitent à nous demander sur la réaction des apprenants face aux performances du logiciel Word pour la rédaction des résumés.

	total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	86	44	9	18	11	4
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	100%	51.16 %	10.46%	20.93%	12.79%	4.65
Nombre bon diagnostic pris en considération	73	42	5	13	9	4
% de bon diagnostic pris en considération	84,88%	48,83%	5,81%	15,11%	10,46%	4,65%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	31	5	9	5	4	8
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	100%	16,12%	29,03%	16,12%	12,90%	25,80%
Nombre de mauvais diagnostic pris en considération	22	4	8	1	1	8
% de mauvais diagnostic pris en considération	70,96%	12,90%	25,80%	3,22%	3,22%	25,80%

Tableau 15. comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par Word (résumé)

Les résultats du tableau précédent laissent voir que sur 86 erreurs bien repérées, 73 (84.88%) ont été prises en considération par les apprenants. Le pourcentage le plus élevé des bons diagnostics pris en considération revient à l'orthographe lexicale 42 (48.83%).

Malgré la réduction du pourcentage, le classement des erreurs bien corrigées selon les différentes catégories grammaticales n'a pas changé par rapport au pourcentage d'erreurs bien repérées,

Sur les 31 erreurs de faux diagnostics, 22(70.96%) ont été prises en considération. Toutes les fausses corrections des confusions homophoniques ont été acceptées par les apprenants. Le plus grand pourcentage des fausses alertes prises en considération est celui des erreurs d'accord dans le groupe nominal 8 (25,80%) corrections sur 9 (29,03%) ont été prises en considération, le même pourcentage apparaît pour les confusions homophoniques. Pour la catégorie orthographe lexicale 4(12.90%) corrections sur 5 (16.12) ont été prises en considération.

Le plus grand taux d'erreurs d'apprenants n'ayant pas réagi aux fausses alertes revient aux confusions homophoniques et à l'accord dans le groupe nominal 8 (25.80%). Toutefois, le meilleur pourcentage de bonnes réactions aux fausses alertes revient aux erreurs de conjugaisons des verbes 1 (3.22%) sur 5 (16,12%) et à l'accord du participe passé 1 (3.22%) sur 4(12,90%).

Dans le but de vérifier les résultats des tableaux15, nous passons à l'analyse des performances de Word sur le niveau morphosyntaxique pour le corpus lettres.

Le niveau morphosyntaxique	Total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs réelles	198	75	33	44	25	21
% d'erreurs réelles	100%	37,87%	16.66%	22.22%	12,62%	10,60%
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	124	62	15	31	9	7
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	62,62%	31,31%	7,57%	15,65%	4,54%	3,53%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	34	8	11	6	7	2
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	17,17%	4,04%	5,55%	3,03%	3,53%	1,01%
Nombre d'erreurs non diagnostiquées	40	5	7	7	9	12
% d'erreurs non diagnostiquées	20,20%	2,52%	3,53%	3,53%	4,54%	6,06%

Tableau 16. Performances de Word selon différentes catégories d'erreurs (lettre)

Les résultats du tableau 16 indiquent que sur 198 erreurs réelles contenues dans le corpus des lettres, 124(62.62%) sont bien diagnostiquées par le logiciel. A celles-ci sont ajoutées 34 (17.17%) erreurs mal repérées par le logiciel en plus de 40 (20.20%) erreurs non détectées.

Selon les résultats du tableau 16 nous constatons que par rapport au nombre d'erreurs réelles, ce sont les erreurs d'orthographe lexicale qui sont les plus bien repérées par le logiciel 62(31.31%) suivies par les erreurs de conjugaison du verbe 31(15.65%). Nous enregistrons que les erreurs d'orthographe sont les plus traitées par Word, avec un taux de non-détection de 2.52%. Par contre, nous relevons que le pourcentage le plus élevé des erreurs non détectées par le logiciel revient aux confusions homophoniques (6.06%).

Les résultats du tableau 16 permettent d'observer que le taux d'erreurs mal diagnostiquées représente globalement 34(17.17%) du total des erreurs. Ces fausses alertes sont à notre égard causées par une mauvaise structure syntaxique de la phrase. Ce sont les erreurs d'accord dans le groupe nominal qui affiche le plus grand pourcentage de mauvais diagnostics avec 5.55% de fausses alertes. En outre, les autres catégories affichent des pourcentages variant entre 4.04% pour l'orthographe, 3.53% pour l'accord du participe passé et 3.03% pour la conjugaison du verbe. Enfin, le dernier pourcentage de fausses alertes revient aux confusions homophoniques avec un taux de 1.01%.

Nous présentons dans le tableau 16 les résultats des réactions des apprenants face aux performances de Word pour les corrections morphosyntaxiques du corpus lettres.

	total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	124	62	15	31	9	7
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	100%	50%	12.09%	25%	7.25%	5.64%
Nombre bon diagnostic pris en considération	101	54	12	20	8	7
% de bon diagnostic pris en considération	81.45%	43.54%	9.67%	16.12%	6.45%	5.64%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	34	8	11	6	7	2
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	100%	23.52%	32.35%	17.64%	20.58%	5.88%
Nombre de mauvais diagnostic pris en considération	23	6	9	3	3	2
% de mauvais diagnostic pris en considération	67.64%	17.64%	26.47%	8.82%	8.82%	5.88%

Tableau 17. Comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par Word (lettre)

Le tableau précédent permet d'observer que sur 124 erreurs bien repérées, 101(81.45%) ont été prises en considération par les apprenants. Le pourcentage le plus élevé des bons diagnostics pris en considération revient à l'orthographe lexicale 54 (43.54%). Au fait, malgré la réduction du pourcentage, le classement des erreurs bien corrigées selon les différentes catégories grammaticales n'a pas changé par rapport au pourcentage d'erreurs bien repérées. Le pourcentage des corrections de conjugaison pris en considération est de 16.12%, l'accord dans le groupe nominal présente un taux de 9.67%, l'accord du participe passé est de 6.45%. Enfin, les corrections des confusions homophoniques ont toutes été prises en considération (5.64%).

Sur les 34 faux diagnostics, 23(67.64%) ont été pris en considération. Toutes les fausses corrections des confusions homophoniques ont été acceptées par les apprenants (25.88%) sur 2(5.88%).

Le plus grand taux d'erreurs d'apprenants n'ayant pas réagi face aux fausses alertes revient aux erreurs du groupe nominal 9(26.47%) suivi des erreurs d'orthographe 6 (67.64%). Ensuite, la conjugaison des verbes et l'accord du participe passé 3 (8.82%). Enfin, le total des confusions homophoniques 2 (5.88%).

Ces résultats viennent corroborer les résultats présentés dans les tableaux 17 concernant les performances du logiciel Word selon les différentes catégories et des réactions des apprenants face aux suggestions du logiciel.

En somme, nous pouvons conclure que les erreurs les plus bien repérées par Word sont les erreurs d'orthographe, suivies par les erreurs de conjugaison des verbes puis les autres catégories qui restent. Néanmoins, les erreurs des confusions homophoniques sont les plus non détectées par le logiciel. De plus, les erreurs d'accord dans le groupe nominal sont les plus mal diagnostiquées.

Les résultats de cette étude nous permettent d'affirmer que les apprenants ne corrigent pas spontanément les erreurs morphosyntaxiques soulignées par le logiciel, vu que certaines erreurs bien ou mal diagnostiquées n'ont pas été prises en considération par les apprenants. Donc, dans certains cas ils appréhendent la possibilité de fausses alertes ce qui les poussent à porter une réflexion sur ce qu'ils ont écrit.

— *Au niveau de l'aspect matériel* : en comparant les deux types de productions d'apprenants (numériques et papier), nous constatons que le logiciel « WORD » est une

aide précieuse pour l'organisation de la page, la segmentation des paragraphes, les majuscules, notamment en début de phrases ou de paragraphes.

Enfin, nous constatons que le logiciel de traitement de texte apporte une aide considérable dans la phase de révision. Il permet aux scripteurs de réviser, modifier et réécrire facilement leur texte, sans nuire à la propreté de ce dernier.

La comparaison des deux types de production nous confirme que les écrits des apprenants avec le traitement de texte sont un peu plus longs que ceux qui sont rédigés sur papier.

	<i>Résumé sans TIC</i>	<i>Résumé avec TIC (enseignante non formée)</i>
Longueur (nombre de mots)	486	539

Tableau 18. Comparaison de la longueur du texte (résumé)

D'après les résultats du tableau 18 Nous constatons que la longueur des résumés rédigés sur Word dépasse la longueur des résumés rédigés sur papier de 53 mots

	Lettre sans TIC	Lettre avec TIC (enseignante non formée)
Longueur (nombre de mots)	738	1154

Tableau 19. Comparaison de la longueur du texte (la lettre)

Les résultats du tableau 19 laissent voir que la longueur des lettres rédigées sur Word dépasse la longueur des lettres rédigées sur papier de 416 mots.

En conséquence, la comparaison des deux tableaux précédents, laisse dire que la différence dans la longueur des productions d'élèves apparait dans la lettre plus que dans le résumé.

À travers la grille EVA, l'étude comparative entre les productions écrites numérique et les productions sur papier atteste que l'usage du logiciel de traitement de texte Word peut aider les apprenants à corriger un nombre important d'erreurs. Ces résultats confirment la nécessité de signaler aux apprenants que le rôle du logiciel n'est pas de détecter toutes les erreurs, mais plutôt de signaler un certain nombre qui sert de support pour impliquer l'apprenant dans la révision de son texte. De son côté, l'enseignant doit être formé à se servir de tel outil pour pouvoir sensibiliser ses apprenants afin qu'ils prennent conscience de leurs difficultés rédactionnelles.

Notre recherche atteste aussi que le traitement de texte facilite différentes opérations de révision comme supprimer, remplacer, insérer ou déplacer des éléments d'un texte. Par contre, cette révision reste de surface plus que de sens. Nous estimons que c'est sur ce dernier point que doivent se concentrer les enseignants qui travaillent avec le traitement de texte. Ils doivent remédier aux travaux de leurs apprenants en travaillant le sens.

D'après notre enquête, nous ne pouvons nier l'effet positif du traitement de texte sur la question de la motivation. Lorsque les apprenants écrivent sur ordinateur, ils semblent apprécier les tâches, ils ont moins peur du jugement négatif et ont l'impression de progresser. Ces résultats nous poussent à nous demander sur le pôle enseignement, pour comparer les pratiques des enseignants de nos différentes cohortes.

7 Chapitre VII : TICE et développement des gestes professionnels dans l'enseignement de la production écrite.

L'analyse des cours, productions écrites et processus rédactionnels, nous incite à traiter l'importance du développement des gestes professionnels dans l'enseignement de l'écrit en FLE, pour la bonne intégration des TICE. Au fond, s'intéresser aux pratiques réelles des enseignants de français dans des contextes divers est devenu aujourd'hui primordial. C'est pourquoi, il nous paraît important d'étudier dans quelle mesure ces derniers ont la possibilité d'intégrer des outils informatiques dans leurs dispositifs, alors que le savoir-faire informatique de leurs élèves peut dépasser leurs compétences dans le domaine. Ils se trouvent parfois face à des apprenants plus habiles qu'eux, plus introduits dans le vaste monde des nouvelles technologies. Ceci devrait les inciter à prévoir des formations spécifiques qui pourraient leur être nécessaires.

Il nous semble que cela ne se ferait qu'à la condition de mesurer les déplacements et les modifications induits par l'introduction de la formation aux TICE. Cette réflexion nous incite à nous demander, d'abord si les gestes professionnels des enseignants ont un effet sur les apprentissages des élèves en termes de production écrite, puis comment les enseignants algériens de FLE doivent développer leurs gestes lorsqu'ils introduisent les TICE dans leurs cours de production écrite.

7.1 Le geste professionnel

Dominique Bucheton Dans son livre «*Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* » avance que :

Le terme gestes professionnels est à prendre dans son acception la plus générique et populaire. Il est choisi pour identifier la professionnalité de l'enseignant (son métier) par opposition à l'idée qu'elle ne serait que le résultat d'un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée (ceux qui savent s'y prendre avec les élèves).¹

Comme l'explique l'auteure, le geste professionnel :

- Est inscrit dans une culture, une histoire personnelle ;
- Il est adressé et donc partagé (culture de la classe) ;
- Il a une visée spécifique (faire apprendre quelque chose, éduquer à quelque chose) ;
- Il utilise divers canaux (oral, écrit et corporel) ;

¹Dominique Bucheton et Olivier Dezutter, *le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, Ed de boeck, 2008, p20.

- Il est situé et ajusté au contexte didactique : on modifie ses gestes professionnels au cours de l'année ;
- Il s'inscrit dans un système de gestes (postures).

7.2 Gestes professionnels et multi-agenda de préoccupations enchâssées

Pour expliquer la notion de geste professionnel Dominique Bucheton propose le modèle du multi-agenda des gestes professionnels. Il combine en permanence et diversement cinq préoccupations centrales :

1-L'atmosphère :

C'est, « Le maintien d'une certaine atmosphère : il s'agit de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel »¹. Donc, pour apprendre il faut ouvrir un espace de parole et de pensée, faire avancer dans le temps et avec divers dispositifs et instruments de travail.

En comparant les séances de production écrite enregistrées, nous constatons que l'atmosphère dans les séances avec l'outil informatique est plus agréable que celle des séances sans outil car l'enseignante accepte beaucoup plus l'hyper activité des apprenants, et ne se sent pas trop dérangée par le chahut. Voici quelques extraits des cours enregistrés.

Résumé sans TICE : « Prof : suivez-moi, tout le monde suit avec moi s'il vous plaît. Silence, j'ai dit silence, bon ce n'est pas parce que vous avez terminé les devoirs que vous avez le droit de parler à tort et à travers, ça y est le programme continue et la vie scolaire continue. Attention nous sommes dans la phase d'écriture.

-...ensuite, **chuuuut** il y a une chose dont on en a pas parler, il faut pas ajouter votre avis il ne faut pas déformer l'avis de l'auteur, comment on appelle ça ?

Elève : subjectif.

Prof : fidèle, soyez fidèle aux idées de l'auteur et **cuuut**, dernière remarque le résumé... ».

-Dans le cours de résumé avec TICE, une liberté considérable à prendre la parole est accordée aux apprenants.

Lettre sans TICE : « P : asseyez-vous rapidement allez-y, allez-y.

Silence, silence, j'ai dit **silence !** Alors rappelez-moi notre projet ? L'intitulé du projet...

Très bien, le discours argumentatif. **Cuuuut**...

¹Dominique Bucheton et Olivier Dezutter, *le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, Ed de boeck, 2008, p43.

Lettre avec TICE : « P- tout le monde a allumé son micro, personne n'a de problème ?

- Bien, un peu de silence s'il vous plaît. »

2-Le pilotage :

Il s'agit d'établir un lien entre ce qui est déjà appris, et ce qui va suivre. Il s'intéresse à la notion du temps dans l'organisation de l'enseignement. En effet, le temps de l'enseignement et le temps d'apprentissage ne sont pas les mêmes. Il faut admettre qu'il ne suffit pas de bien expliquer pour que les élèves comprennent.

Dans les cours enregistrés, nous constatons que l'enseignant qui travaille sans outil informatique fait attention à la gestion du temps plus que l'enseignante qui travaille avec l'outil informatique :

Enseignant qui travaille sans outil informatique :

Résumé : «D'accord, quand ça sonne je vais ramasser les doubles feuilles...Surtout ne perdez pas de temps concentrez-vous sur le texte. D'accord, quand ça sonne je vais ramasser les doubles feuilles.» Le temps accordé à la rédaction est de 32 minutes.

La lettre : « asseyez-vous rapidement allez-y, allez-y... Allez-y, vous commencez, quand ...à travailler en groupe de deux, je ramasserai quand ça sonne. » Le temps accordé à la rédaction est de 29 minutes.

Enseignante qui travaille avec l'outil informatique :

Résumé : dans l'enregistrement que nous avons effectué, aucune expression ne rappelle le temps. Le temps accordé à la rédaction est de 26minutes.

La lettre : Comme pour le résumé, dans l'enregistrement que nous avons effectué aucune expression ne rappelle le temps. 23minutes sont accordées à la rédaction. Nous considérons que cela peut avoir une relation avec l'ancienneté et la formation de l'enseignant.

3-Le tissage :

L'enseignant doit se demander constamment : Est-ce que son enseignement donne du sens pour l'élève ? Est-ce que ça va lui servir et est-ce que ça évoque pour lui quelque chose de connu ? Il s'agit de formuler les objets de savoirs, faire faire, accompagner, lâcher prise, contrôler, et enseigner.

Dans les séances de production écrite enregistrées, nous constatons que l'enseignant qui travaille sans outil informatique se soucie pour ce qu'il va faire plus que l'enseignant qui utilise les TICE. C'est le rôle que peuvent jouer la formation et l'expérience.

Résumé sans TICE : « Enseignant : Attention nous sommes dans la phase d'écriture, activité d'écriture ça veut dire expression écrite, bien, l'expression écrite ça va donner sur le résumé.

-Rappelez-vous, les séances passées nous avons vu le côté théorique nous avons vu comment faire un bon résumé... »

Résumé avec TICE : Le cours commence ainsi « Enseignante : Donc aujourd'hui vous êtes censés résumer ce texte, alors si on rappelle la technique du résumé... »

Lettre sans TICE : « Enseignant : asseyez-vous rapidement allez-y, allez-y.

Silence, silence, j'ai dit silence ! Alors rappelez-moi notre projet ? L'intitulé du projet.

Elève : Rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Enseignant : l'objet d'étude abordé dans ce projet est le discours comment ? Le discours ?

Elève : argumentatif.

Enseignant : Très bien, le discours argumentatif. Chuuuut.....

Alors aujourd'hui nous arrivons à l'activité d'écriture c'est à dire expression écrite.

Avant d'annoncer le sujet rappelons ce qu'on a vu dans la séquence... »

Lettre avec TICE : « Enseignante : Alors aujourd'hui vous allez rédiger une lettre.

-Rappelez-vous que notre projet c'est bien ? Quel est l'intitulé de notre projet ?

E : rédiger une lettre à une autorité... ».

4-L'étayage :

Il s'agit de combiner certains gestes pour résoudre un problème. Comme le signale Dominique BUCHETON, les différentes postures d'étayage visent à : Faire comprendre, faire dire et faire faire, mais ne pas faire à la place. Elles dépendent du type de leçon, du milieu scolaire et du développement des gestes professionnels.

Nos deux enseignants ont laissé les apprenants faire un travail personnel, tout en étant à leur disposition pour d'éventuelles explications.

5-Objet de savoir, techniques :

L'ensemble des préoccupations enseignantes convergent toutes sur la construction de savoirs. L'objectif n'est pas que les élèves restent tranquilles pour écouter l'enseignant. Il est question de construire des savoirs précis, des savoir-faire, des techniques voire des aptitudes. L'objet de savoir se trouve au centre du modèle multi-agenda pour dire que l'ensemble des préoccupations didactiques sont au cœur de l'apprentissage.

Les séances que nous avons suivies, montrent que l'enseignant qui n'utilisait pas l'outil informatique s'intéressait au bon déroulement de la séance plutôt qu'aux résultats de

ses apprenants. En revanche, l'enseignante qui travaillait avec l'outil numérique s'intéressait aux résultats de ses élèves car elle était persuadée que le logiciel va les aider à avoir de meilleurs résultats.

7.3 Les postures d'enseignement avec un outil informatique

Dans toute situation d'enseignement, le recours aux postures suivantes demeure inéluctable.

La posture de lâcher-prise :

IL est question de laisser les élèves en autonomie. Dans les séances de production écrite auxquelles nous avons assisté, nous constatons que l'enseignante qui utilise l'outil informatique donne plus d'autonomie à ses élèves que l'enseignant qui travaille sans TICE. Cette dernière a passé beaucoup de temps avec les apprenants qui ont demandé de l'aide.

La posture de contrôle :

L'enseignant contrôle tout, il pilote l'avancée de son enseignement. En comparant les séances auxquelles nous avons assisté, nous constatons que l'enseignante qui utilise l'outil informatique contrôle moins ses apprenants que l'enseignante qui n'utilise pas le moyen informatique. À notre égard, la première enseignante cède la place à l'outil informatique pour contrôler l'avancée de l'apprentissage de ses élèves.

Posture d'accompagnement :

Il s'agit de laisser le temps aux élèves pour qu'ils puissent réfléchir. L'enseignant doit être souple, puis l'atmosphère doit être paisible. Pour cette posture nos deux enseignantes essayent de créer une atmosphère détendue. Elles permettent le travail collaboratif et autorisent le recours aux manuels, textes lus etc.

Posture du « magicien » :

C'est l'art de la séduction et de l'enchantement, l'enseignant est appelé à fasciner et à capturer ses élèves. Cette posture n'apparaît pas vraiment dans les séances auxquelles nous avons assisté. Quoique nous remarquions que les élèves qui utilisaient l'outil informatique semblaient fascinés au moment où l'enseignante leur dégageait les aides que pourrait leur apporter le logiciel Word. Nous trouvons que dans cette phase l'enseignante ne s'étalait pas trop dans les explications, car elle essayait de gérer le temps.

7.4 Gestes et postures professionnels pour la conception de l'écriture

L'écrit reste une activité complexe qui s'intéresse aux sujets écrivant : leurs émotions, impressions, savoirs et lectures. Elle nécessite une mise en ordre, hiérarchisation, prise de conscience et de distance. Elle permet aux scripteurs de se développer sur le plan identitaire, langagier, cognitif et culturel. Il s'agit d'une activité singulière mais qui a besoin du collectif pour se développer.

Voici quelques principes pour faire écrire ses élèves :

1. **Accompagner** : Dans les séances qu'on a suivies, l'enseignante qui travaillait avec l'outil informatique apportait plus d'aide individuelle à ses apprenants que l'enseignante qui ne travaillait pas avec cet outil. En revanche, nous constatons qu'elle n'aide que les élèves qui le demandent. Or, elle devait se rapprocher des apprenants pour vérifier leur état d'avancement sans attendre leur demande d'aide.
2. **Faire écrire - réécrire** : Il s'agit de faire changer de postures les élèves. Dans les séances que nous avons suivies, nous constatons que l'enseignante qui travaillait avec l'outil informatique avait plus de chance pour demander à ses élèves de reprendre certains passages. Ses apprenants étaient plus engagés et acceptaient d'entrer dans les normes plus facilement, contrairement aux apprenants qui rédigeaient sans outil informatique qui n'ont pas respecté par exemple, la consigne de reformulation dans le résumé du texte. Beaucoup d'apprenants ont repris les mêmes phrases du texte à résumer et leurs arguments dans la lettre étaient plus restreints.¹
3. **Maxime de quantité** : C'est faire écrire souvent. Nous constatons que les apprenants algériens de 1AS n'écrivent pas souvent, ils sont appelés à faire cette activité généralement en séance de production écrite, ce qui reste peu pour le développement de leurs compétences scripturales.
4. **Maxime de durée** : Il est question d'écrits intermédiaires. Nous remarquons que l'outil numérique permet aux apprenants de changer leurs écrits au cours de la rédaction. Vu la possibilité d'effacer rapidement ce qui a été écrit, sans nuire à la propreté et à la forme de leurs copies.
5. **Apporter beaucoup de culture** : nous avons remarqué que nos deux enseignants n'ont pas essayé d'expliquer aux apprenants la nécessité d'apprendre à faire un résumé ou une lettre administrative. Nous jugeons qu'il est nécessaire de rappeler aux apprenants que

¹ Voir annexes X, XI, XII.

dans leur cursus d'études ils seront emmenés à résumer des documents (livres, articles...). Encore, il est important de leur signaler l'importance de savoir rédiger une lettre administrative dans leur vie quotidienne. En réalité, les élèves ont du mal à mettre des liens entre l'expérience scolaire et leur expérience sociale et personnelle. Il faut leur expliquer pourquoi ils sont en train d'écrire, pour qu'ils puissent s'investir dans leurs activités.

6-Evaluer autrement : L'enseignant doit être un lecteur et pas seulement un correcteur. Il doit s'interdire de prendre le stylo à la première lecture, mais s'intéresser au sens du texte produit et aux intentions que sa lecture révèle pour faire travailler son élève (réécriture).

En comparant l'évaluation des copies numériques avec des copies sur papier, nous remarquons que les deux types d'enseignants utilisent les mêmes pratiques évaluatives : souligner les erreurs en rouge, prendre l'initiative de corriger quelques-unes, puis porter des annotations. Or, l'enseignant qui a utilisé l'outil informatique n'a pas utilisé l'icône « révision » disponible sur le logiciel « WORD », pour ajouter des commentaires constructifs aux textes des apprenants. Il s'est contenté de souligner quelques erreurs morphosyntaxiques pour mettre des annotations qui ne servent pas à apporter une aide significative aux scripteurs.

Nous relevons les annotations des deux enseignants dans le tableau ci-dessous.

Annotations de l'enseignant qui travaille sans outil informatique	Annotations de l'enseignant qui travaille avec outil informatique
<ul style="list-style-type: none"> -Attention, résumer un texte, ce n'est pas le copier tel quel ! -Vous devez faire un effort de reformulation. -Attention, résumer un texte ce n'est pas recopier le texte tel quel en lui ajoutant quelques mots ! -Phrases incohérentes, presque incompréhensibles. -Phrases incomplète. -Mal dit. -Reformulez les phrases de l'auteur. -Quelques phrases manquent de cohérence. -Ne déformez pas les idées de l'auteur. -Introuvable dans le texte. -Attention ne déformez pas l'idée de l'auteur. -Accord. -conjugaison. -A cause de la révolution industrielle, les gens ont émigré des zones rurales vers les villes et pas le contraire. -De quoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Vous devez faire un effort de reformulation -Phrases incohérentes - Mal dit - Attention aux phrases incohérentes -Attention à la construction des phrases. -Attention au style. -Attention à la cohérence textuelle. -Corrigez les fautes. -Incohérent. -Revoir le style -Attention à l'accord. -Attention à l'orthographe et à la syntaxe. -Reformulez la phrase. -Confus. - Argumentez davantage. -Revoir la construction des phrases -Orthographes.. -Conjugaison. -A revoir. - Attention aux fautes. -Revoir la forme des paragraphes. -Attention à la ponctuation.

<ul style="list-style-type: none"> -Idée non présente dans le texte d'origine : c'est plutôt le contraire. -Faites attention aux phrases incohérentes. -faites un effort de reformulation. -phrases mal reformulées surtout dans le 1^{er}§ -Manque de cohérence textuelle. -Reformulez les phrases de l'auteur et mettez la totalité des idées du texte. -Attention à la construction des phrases. -Attention au style. -Où est la formule de politesse. -Corrigez les fautes. -Formule d'appellation. -Attention à la construction de phrases. -Terminez. -Argumentez davantage. -Bonne rédaction mais donnez plus d'arguments. -Faites attention aux nombreuses fautes de style. -Argumentez davantage et donnez des exemples corrects -Corrigez les fautes d'orthographe. -On n'écrit pas les noms des parties de la lettre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Séparer les paragraphes. -Revoir la construction des phrases. -Argumentez davantage. -Revoir la conjugaison. -corrigez la terminaison. Corrigez les fautes d'orthographe -Utilisez des phrases simples. -Respectez les règles d'accord entre le sujet et le verbe. - Corrigez les fautes. -Travail moyen. Argumentez davantage. -incohérent. -À revoir. -Reformulez les phrases de l'auteur et -Revoir le style, les phrases sont incohérentes.
---	---

Après la phase de l'auto correction, nous avons constaté que dans les deux types de productions, les élèves étaient majoritairement incapables de se servir de ces annotations pour améliorer leurs productions écrites (Des exemples sont donnés dans les pages qui suivent). Or, les annotations ne seront utiles que si elles servent à aider l'élève à développer ses compétences écrites visées. Par conséquent, elles doivent l'inciter à réfléchir davantage sur sa production, en lui proposant des outils de réussite (des exemples sur des techniques qu'il ne maîtrise pas).

Nous pensons que l'enseignant qui a travaillé avec l'outil informatique avait plus de chance d'aider ses élèves à améliorer leurs copies s'il avait pensé à un changement de pratiques d'enseignement et surtout d'évaluation des productions écrites. Ceci est expliqué par l'absence de formation de l'enseignant à l'enseignement avec les TICE et au développement des gestes professionnels.

7.4.1 Gestes professionnels d'une enseignante formée à l'usage des TICE

Le 11 /12/2016 et le 13/03/2017, nous avons assisté à des séances de productions écrites (résumé puis lettre administrative), chez l'une de nos ex-étudiants. Elle enseigne au Lycée Intissar Relizane, cette enseignante a suivi durant son cursus universitaire notre formation à l'enseignement de l'écrit avec les TICE. Nous lui avons demandée de présenter les mêmes sujets de productions que les deux enseignants que nous avons suivis les années précédentes.

Comme chez les deux autres enseignants, nous avons assisté aux séances que nous avons enregistrées avec notre Smartphone. La transcription des séances enregistrées se trouve dans l'annexe IX. Dans les pages qui suivent nous analysons les gestes professionnels de cette enseignante.

Le pilotage :

Nous avons constaté que l'enseignante formée à l'usage des TICE en séance de production écrite, veillait à vérifier si le matériel (ordinateurs, data Show) étaient fonctionnels avant l'entrée de ses élèves en plus de sa fiche pédagogique et d'une grille d'évaluation. Pour la lettre administrative, l'enseignante a inséré au préalable les formules d'appellation et de politesse sur les ordinateurs. Mais surtout, elle se souciait du comment piloter ces outils dans le temps. En comparaison avec les deux autres collègues, cette enseignante a laissé plus de temps aux apprenants pour rédiger leurs productions écrites.

Enseignant	Enseignant qui travaille sans TICE	Enseignant non formé qui travaille avec TICE	Enseignant formé qui travaille avec TICE
Temps accordé à la rédaction	*32 minutes pour le résumé. *29 minutes pour la lettre.	*26 minutes pour le résumé. *35 minutes pour la lettre.	*46minutes pour le résumé *45 minutes pour la lettre

Tableau 20. Temps accordé à la rédaction

L'atmosphère :

L'enseignante a réussi à établir un climat favorable de dialogue avec ses élèves. Elle n'était pas dérangée par l'agitation des apprenants, qui se montraient très motivés et impliqués dans la réalisation de leurs tâches. Aucun propos de menace ou de conflit n'a été

relevé. L'enseignante n'hésitait pas à motiver ses élèves. Voici quelques propos relevés des cours transcrits¹ :

Résumé :

« Prof : **Très bien**, il s'agit de dégager les idées principales, puis de reformuler les phrases importantes du texte. »

« Prof : **Parfait**, le logiciel vous signale que vous avez une faute d'orthographe ou de grammaire. »

« Prof : Allez-y, **bon courage**. »

Lettre :

« Prof : **Très bien**, après vous passez, juste à près vous descendez côté gauche vous mettez quoi ? »

« Prof : **N'hésitez pas à m'appeler** si vous avez besoin de moi. »

Le tissage :

L'enseignante formée à l'usage des TICE veillait à ce que la consigne soit bien comprise et surtout qu'elle ait un sens.

Résumé :

« Prof : En fait aujourd'hui vous allez...Résumer ce texte. Le résumé comme nous avons dit hier, vous en aurez besoin durant toute votre vie. Vous êtes appelés à résumer des livres, des articles, des cours etc. » Elle expliquait aux apprenants, pourquoi ils font ces activités, mais surtout leur signale les apports de l'outil informatique. « P : Maintenant, puisque vous allez travailler sur Word, rappelez-vous que ce logiciel va vous aider à chercher les synonymes des mots, comme ça, vous mettez le curseur sur le mot et vous cliquez ?

E : A droite.

Prof : Et vous obtenez les propositions des synonymes. Si vous voulez souligner ou changer le caractère, vous allez à ?

E : police. »

La lettre :

¹ Voir l'annexe XII : Cours de résumé avec un enseignant formé à l'usage des TICE.

« Prof : donc, comme vous voyez, il s'agit de produire un texte argumentatif pour convaincre le directeur de l'établissement. En plus, vous devez respecter la forme de lettre administrative. »

« Maintenant, je voudrai tout de suite passer au logiciel Word qui vous aidera à corriger quelques fautes, effacer et réécrire facilement vos phrases, à bien centrer votre lettre comme vous voyez dans cet exemple. Le corps de la lettre doit être centré comme ça...

Alors, Word contient l'icône que vous voyez ici, insertion, sur l'icône texte vous trouvez quick part, insertion automatique, vous trouverez des formules de politesse et des formules d'appellation que vous pouvez intégrer automatiquement. »

L'étayage :

L'enseignante avait le souci de faire comprendre la consigne à ses élèves, de leur faire dire ce qu'ils ont compris des deux techniques de production (résumé et lettre administrative), puis de les laisser faire leur activité.

Résumé : « prof : Qui voudrait nous rappeler rapidement la technique du résumé ? »

« Voilà je pense qu'on a tout dit à propos du résumé, vous allez commencer votre production. »

Lettre : « Prof : donc, comme vous voyez, il s'agit de produire un texte argumentatif pour convaincre le directeur de l'établissement. En plus, vous devez respecter la forme de lettre administrative. Rappelez-moi la forme de la lettre administrative. »

« Je vous demande tout de suite de commencer votre lettre. »

L'enseignante s'est arrêtée pour s'assurer que ses apprenants ont bien compris la consigne, leur a laissé un grand espace pour parler. Enfin, elle les a laissés faire leurs activités seuls, sans oublier d'apporter l'aide nécessaire.¹

L'objet de savoir :

Nous jugeons que cette enseignante s'est forcée à pratiquer certaines attitudes et techniques abordées en formation à l'enseignement de l'écrit avec les TICE. Nous avons identifié dans ses séances les postures suivantes.

Des postures d'accompagnement :

L'enseignante pilotait, gérait l'atmosphère et faisait du tissage en même temps.

¹Voir la transcription du cours dans l'annexe IX.

Résumé :

« Prof : Très bien, il s'agit de dégager les idées principales, puis de reformuler les phrases importantes du texte. Et est-ce qu'on peut ajouter des idées personnelles ?

E : Non.

Prof : Donc il faut être fidèle aux idées de l'auteur.

Maintenant, heu !!! Au niveau de la longueur, le résumé doit être comment ?

E : Court.

Prof : donc il doit être plus court que le texte de l'auteur.

Alors qu'est-ce qu'il faut éliminer pour obtenir un bon résumé ? »

Lettre :

« Prof : rappelez-moi la forme de la lettre administrative. D'abord vous commencez par quoi ?

E : les coordonnées.

Prof : c'est-à-dire ?

E : Nom, prénom, téléphone, prénom, mail, adresse.

Prof : très bien, les coordonnées du destinataire bien sûr. Vous les mettez de quel côté?

E : gauche....

Prof : gauche, et du côté droit tout à fait en haut vous mettez quoi ?

E : la date et lieu. »

Des postures d'enseignement :

Par moments, l'enseignante expliquait ou rappelait des théories. Dans notre corpus nous relevons différentes postures d'enseignement.

Résumé : « Prof : Voilà, et surtout il faut veiller à la condensation. Vous devez avoir un texte plus court que le texte de l'auteur. »

Lettre : « Prof : pour demander ça, n'oubliez pas d'argumenter et de dire pourquoi et en quoi ça va vous servir. Vous devez mettre vos idées dans des paragraphes bien séparés, deux ou trois paragraphes par exemple. et avant de terminer votre lettre vous devez mettre ce qu'on a appelé la formule de ? »

Dans d'autres situations, l'enseignante laissait la place et le temps aux apprenants pour interagir. Ces postures d'enseignement sont nécessaires dans les séances de productions écrites, où les apprenants ont besoin de temps et d'aide pour la réalisation d'activités, souvent considérées comme tâches complexes.

Résumé :

« Prof : Qui voudrait nous rappeler rapidement la technique du résumé ?

E : Madame...Madame...Madame

E : Lire le texte plusieurs fois.

Prof : Oui ! pour bien comprendre les idées du texte. Ensuite ?

E : Dégager les idées principales.

E : Reformuler les phrases. »

Lettre :

« Prof : Il faut présenter des arguments convaincants pour enrichir la bibliothèque de l'établissement. Qu'est -ce que vous allez lui demander ?

E : Acheter les livres.

Prof : Quel genre de livre ? Il faut préciser le genre de livre dont vous avez besoin.

Ensuite, en plus des livres la bibliothèque a besoin de quoi ?

E : Ordinateurs, ajouter les chaises et tables. Internet, livres de science, dictionnaires, histoire... »

Des postures de lâche prise :

L'outil informatique s'avère un bon moyen qui permet de lâcher prise dans des séances de production écrite. L'enseignante s'efforçait à laisser ses élèves autonomes dans la réalisation de leurs productions. Lors de la demande d'aide, ses interventions étaient très courtes.

Des postures de contrôle :

L'enseignante entre dans un jeu de questions /réponses avec ses élèves, afin de faire avancer son cours et de réaliser ses objectifs. C'est la posture par laquelle l'enseignante essaye de contrôler son cours, par conséquent ce souci la pousse à ne pas monopoliser la parole. Elle a laissé plus de temps aux apprenants pour penser, parler, lire, écrire et surtout interagir avec l'outil numérique utilisé. Comme nous l'avons signalé précédemment, elle a bien réussi ses gestes de pilotage.

Des postures de sur étayage :

L'enseignante a essayé de contrôler ses frustrations de vouloir trop aider. Elle a laissé ses apprenants faire leurs activités en évitant de faire le travail à leur place. En effet, certains enseignants sont tellement angoissés qu'ils ne laissent pas les apprenants essayer, ce qui empêche l'apprentissage.

Des postures de magicien :

L'enseignante tentait d'éveiller l'attention des apprenants, Puis signalait comment le numérique peut être un outil extraordinaire pour capter les émotions des apprenants.

Résumé :

« Prof : Voilà, et surtout il faut veiller à la condensation. Vous devez avoir un texte plus court que le texte de l'auteur. Maintenant, puisque vous allez travailler sur Word, rappelez-vous que ce logiciel va vous aider à chercher les synonymes des mots, comme ça, vous mettez le curseur sur le mot et vous cliquez ?

E : A droite.

Prof : Et vous obtenez les propositions des synonymes. Si vous voulez souligner ou changer le caractère, vous allez à ? »

La lettre :

« Prof : Alors ! Si vous vous adressez à un homme vous mettez à Monsieur, si c'est une femme vous mettez à Madame et vous ajoutez à côté la fonction et non pas le nom du destinataire. Ensuite ? »

« Prof : Voilà, et après la formule de politesse vous allez bien sur mettre votre signature. Maintenant, je voudrai tout de suite passer au logiciel Word qui vous aidera à corriger quelques fautes, effacer et réécrire facilement vos phrases, à bien centrer votre lettre comme vous voyez dans cet exemple le corps de la lettre doit être centré comme ça... ».

7.5 Gestes professionnels dans l'évaluation des productions écrites

Pour les deux premiers enseignants¹, les séances de compte rendu se sont déroulées comme suit :

1er moment :

- Rappel du sujet ;
- Souligner les mots-clés dans l'énoncé du sujet ;
- Rappeler le modèle discursif (type de texte) : résumé /lettre ;
- Rappeler les consignes d'écriture ;

¹ Enseignant qui travaille sans TICE, enseignante qui travaille avec TICE sans formation et l'enseignante formée à l'enseignement avec les TICE.

- Dégager les idées principales pour le résumé et présenter les arguments pour la lettre ;

2ème moment :

- Observation et analyse d'une copie d'élève ;
- Faire des remarques sur sa présentation (Paragraphe, alinéas, majuscules, ponctuation, ...)

3ème moment :

- Faire repérer, nommer et analyser les erreurs ;
- Rappeler les règles ;
- Corriger les phrases (élimination des termes erronés et remplacement par des termes justes): erreurs d'articulation, de cohésion et de cohérence ;
- Améliorer textuellement et collectivement la copie.

4ème moment :

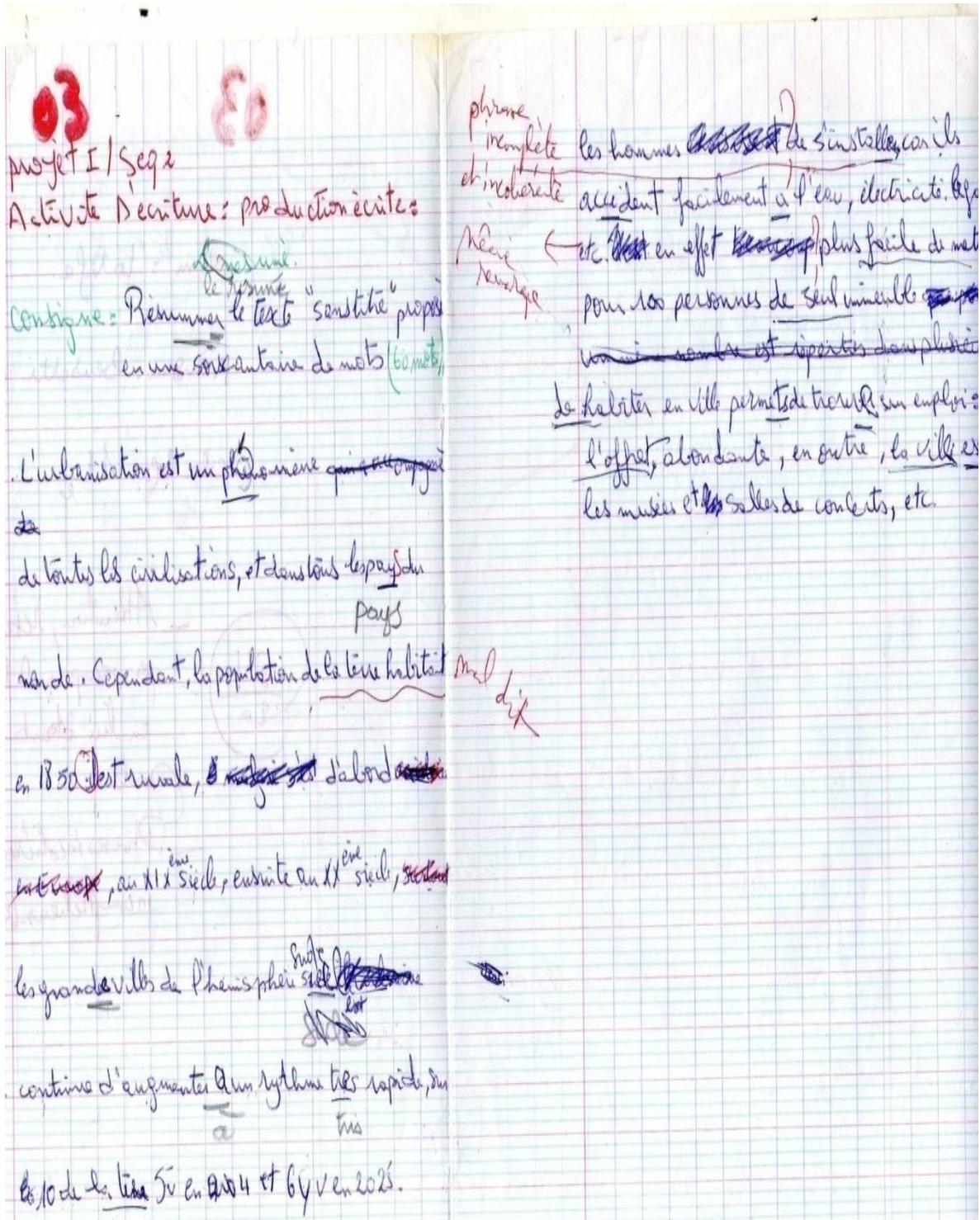
- Lecture à haute voix. L'énoncé correct obtenu est lu par quelques élèves. Cette lecture « contrôle » permet de déceler et corriger d'éventuelles erreurs d'inattention, voire d'incohérence,
- S'appropriier l'énoncé correct et le restituer mentalement et par écrit sur les cahiers de cours. Ce moment n'a pas été abordé par l'enseignante qui travaille avec les TICE sans formation.

5ème moment :

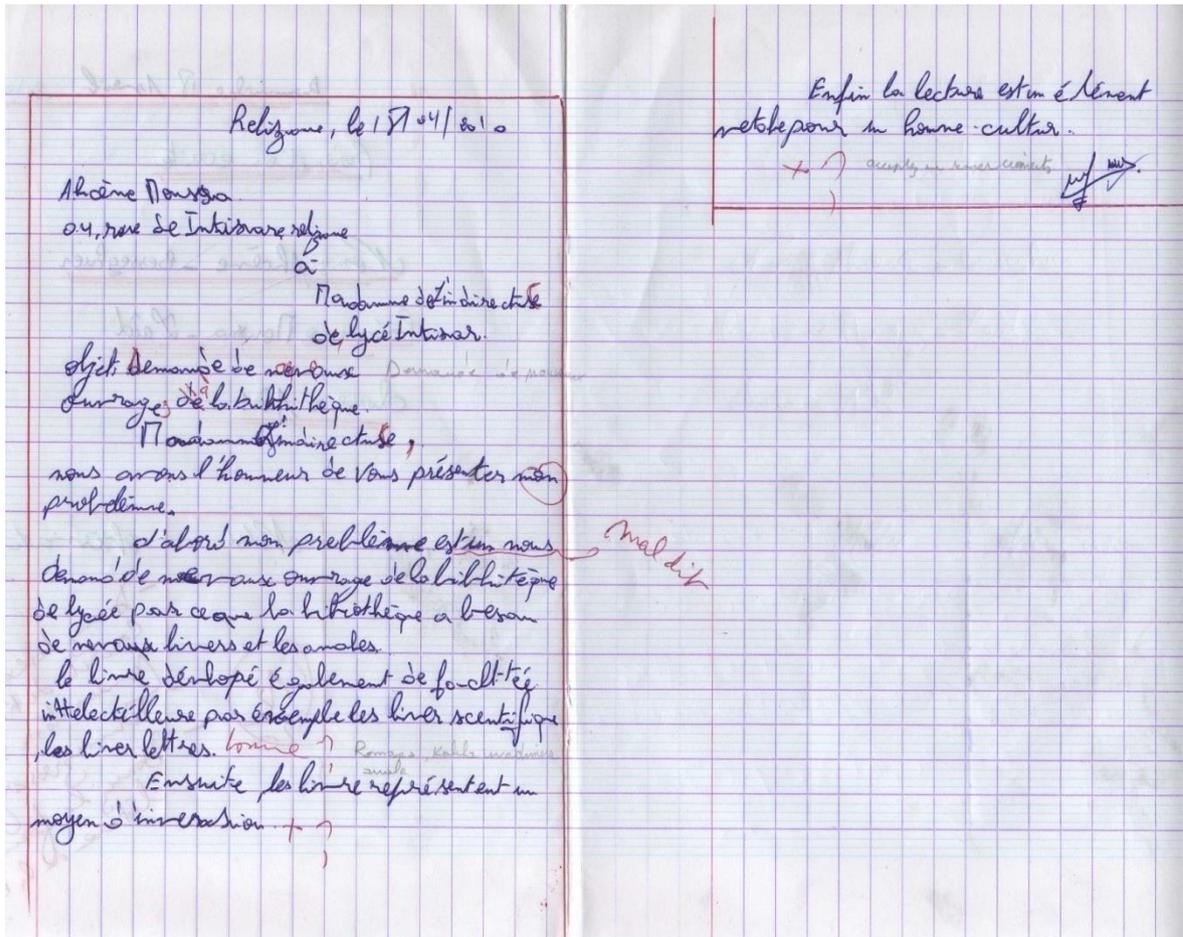
C'est l'autocorrection des copies. Les élèves consultaient leurs copies et lisaient les annotations de l'enseignant. L'enseignant qui travaillait sans TICE et celle qui travaillait avec TICE sans formation, avaient consacré les cinq dernières minutes à ce moment d'auto-corrrection. Après avoir récupéré les copies, nous avons remarqué que les productions écrites finales n'étaient pas satisfaisantes. Nous trouvons que le temps consacré à cette phase était insuffisant, et les annotations des enseignants n'ont pas apporté beaucoup d'aide pour remédier aux lacunes des élèves.

Exemples de productions d'élèves sans TICE après la phase d'autocorrection :

Résumé :



Lettre :



Exemples de productions d'élèves avec TICE après la phase d'autocorrection :

Résumé

Dans tout les pays du monde **en trouvent** que la croissance de toutes les civilisations est suivie par un phénomène de l'urbanisation. **Revoir la construction de la phrase.**

L'urbanisation, provoque des augmentations **mal dit** en villes ce qui est en relation avec **les éléments essentiel accord** de la vie, et de rassembler plusieurs personnes dans un seul immeuble mieux que **de l'éparpillé attention à la conjugaison du verbe . Phrase à revoir**

Enfin la ville donne au citoyen les multiservices nécessaires de sa **vi. Mal dit**

Autocorrection de l'élève :

Dans tout les pays du monde on trouve que la croissance de toutes les civilisations est suivie par un phénomène de l'urbanisation.

L'urbanisation, provoque des augmentations en villes ce qui est en relation avec les éléments essentiels de la vie, et de rassembler plusieurs personnes dans un seul immeuble mieux que de l'éparpiller.

Enfin la ville donne au citoyen les multiservices nécessaires de sa vie.

Lettre :

G1

Sujet : Rédigez une lettre administrative au directeur de votre établissement à fin de lui demander, l'enrichissement de la bibliothèque de votre lycée.

Relizane le 12 Avril 2010

19 de l'icole Side Hadj

A

Monsieur le directeur

De lycée nouveau Intissar

Objet : ramener de livres a la bibliothèque

Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous présenter me ramener de livres **mal dit** à la bibliothèque. A partir de la demande des livres à la bibliothèque de lycée Intissar.

Des livres français et arabe pour étudier, se cultiver et des dictionnaires qui aident à chercher les mots difficiles je vous prie d'agrèer mes salutations les meilleures. **Attention à la ponctuation**

Signature

M Z

Autocorrection de l'élève

Relizane le 12 Avril 2010

19 de l'école Side Hadj

A

Monsieur le directeur

De lycée nouveau Intissar

Objet : ramener des livres à la bibliothèque

Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous présenter me ramener de livres à la bibliothèque. A partir de la demande des livres à la bibliothèque de lycée Intissar.

Des livres français et arabe pour étudier, se cultiver et des dictionnaires qui aident à chercher les mots difficiles.

Je vous prie d'agréer mes salutations les meilleures.

Signature

M Z

Nous admettons que les observations et les annotations ne soient utiles que si elles servent à aider l'élève à développer ses compétences écrites visées. Par conséquent, elles doivent l'inciter à réfléchir davantage sur sa production, en lui proposant des outils de réussite (des exemples sur des techniques qu'il ne maîtrise pas).

Contrairement aux deux premiers enseignants, l'enseignante formée à l'usage des TICE a suivi les quatre premiers moments de l'évaluation appliqués par les deux autres enseignants. Cependant, pour le cinquième moment, elle a ajouté une séance entière à la phase d'auto-évaluation. Elle a consacré une moyenne de cinq minutes pour chaque groupe afin de leur apporter une réelle remédiation. Dans cette phase, l'enseignante avait entre les mains la grille EVA, pour montrer à ses élèves les critères d'évaluation suivis. Voici un exemple de remédiation.¹

¹ L'ensemble des productions se trouve dans l'annexe XII.

Production écrite

L'urbanisation c'est une Ancienne phénomène qui touchait tout les civilization du monde en 1850 elle était rural mais apartir du 19 eme siècle elle était augmenter sirtout beaucoup dans les grande villes .

La poulation hurabaine était la quonséquence de la préférence des hommes d'un style de vie changer et pour trouve des services et pour monter le nivau de vivre .

Évaluation de l'enseignante

The screenshot shows a Microsoft Word document titled "a - Microsoft Word". The document content is as follows:

Évaluation de l'enseignant

L'urbanisation c'est une Ancienne phénomène qui touchait tout les civilization du monde en 1850 elle était rural mais a partir du 19 eme siècle elle était augmenter sir tout beaucoup dans les grande villes.

La population urbaine était la conséquence de la préférence des hommes d'un style de vie changer et pour trouve des services et pour monter le niveau de vivre.

On the right side of the document, there are nine comment boxes:

- Commentaire [M1]:** Accord (le pronom et l'adjectif s'accordent en genre et en nombre avec le nom)
- Commentaire [M2]:** Accord (le nom s'accorde en genre et en nombre avec le pronom)
- Commentaire [M3]:** Ponctuation à revoir
- Commentaire [M4]:** Ça remplace quoi ?
- Commentaire [M5]:** Accord (l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie)
- Commentaire [M6]:** a : c'est l'auxiliaire avoir. A : c'est une préposition
- Commentaire [M7]:** Revoir l'orthographe
- Commentaire [M8]:** Revoir la construction de la phrase
- Commentaire [M9]:** Phrase incohérente. A reformuler.

The status bar at the bottom indicates: Page : 375 sur 392, Mots : 78 832, Français (France), 123%, 20:14, 08/02/2018.

Production après remédiation

L'urbanisation est un phénomène qui a touché toutes les civilisations du monde. En 1850 la population était rurale, mais à partir du 19ème siècle elle a beaucoup augmenté, surtout dans les grandes villes.

Par conséquent, la population rurale a préféré un changement de style de vie pour accéder aux multiples services et améliorer le niveau de vie.

Remédiation individuelle des productions écrites (résumé) ¹

Nous trouvons que dans cette phase de remédiation, l'enseignante a essayé d'aider ses élèves à :

• Se rendre compte de leur travail ;

Prof : Alors pour votre production écrite. Vous avez bien compris que c'est un texte qui parle de l'urbanisation ça c'est clair. Vous avez choisi des phrases déclaratives c'est bien. Vous avez grosso modo choisi un vocabulaire relatif au thème, tel que rural, urbaine, villes etc. Dans vos phrases il n'y a pas de contradictions, au niveau du sens des phrases. Par contre l'articulation...les articulateurs logiques... entre les paragraphes n'existent pas. Vous avez respecté l'enchaînement des idées, chose qui est demandée pour faire un résumé. »

b• De prendre conscience de leurs réussites, et de leurs erreurs personnelles ;

« Prof : très bien donc vous avez remplacé a accompagné par a touché. Pareil pour « tout les civilisation du monde », problème d'accord. Civilisation ce n'est pas un nom féminin. Alors corrigez qu'est-ce que vous dites ?

E : toutes les civilisations du monde. »

« Prof : Elle était rurale. Elle remplace quoi ici ?

E : les civilisations.

c• De s'auto-corriger ;

« Prof : très bien donc vous avez remplacé a accompagné par a touché. Pareil pour « tout les civilisation du monde », problème d'accord. Civilisation c'est un nom féminin. Alors corrigez qu'est-ce que vous mettez ?

E : toutes les civilisations du monde. »

d• De s'auto-évaluer ;

« Prof : Alors Amina et Nadira, Est-ce que vous trouvez que vous avez suffisamment réussi votre production ?

E : Heu !!!Un peu. »

Après avoir terminé la correction de leur travail, les élèves avaient le droit de consulter les productions corrigées de leurs camarades. Dans le but d'encourager les élèves qui ont bien réussi leurs travaux et de motiver les autres éléments pour qu'ils doublent

¹ Voir annexe XII pour la transcription de l'enregistrement lors de la phase de remédiation.

d'effort dans les prochains travaux. Un temps est consacré à la lecture des meilleures productions écrites, exposées sur le tableau.

e• De majorer la motivation ;

Nous avons présenté cette question aux groupes 2(enseignant non formé aux TICE) et groupe 3(enseignant formé aux TICE) les réponses des 40 élèves étaient par oui/ non.

Questions	Productions avec enseignante non formée aux TICE		Production avec enseignante formée aux TICE	
	résumé	lettre	résumé	lettre
Avez-vous aimé la séance d'évaluation de la production écrite ?	oui75% non25%	oui75% non25%	100%oui 0% non	100%oui 0% non
	Total oui75% non25%		Total 100%oui 0% non	

Tableau 21. Comparaison de la motivation des apprenants des cohortes 2 et 3

Les résultats du tableau précédent laissent voir que les apprenants ont été motivés en séance d'évaluation à 100% avec un enseignant formé à l'intégration des TICE. Par contre, les élèves de l'enseignant non formé ont présenté un taux de motivation de 75%. À notre avis, cette différence de 25% est relative aux pratiques pédagogiques pendant la phase de remédiation qui ont été appréciées par les apprenants.

Les résultats de cette expérience permettent de conclure que l'intégration de la phase de remédiation dans les séances d'apprentissage de l'écriture permet aux enseignants de développer leurs pratiques pour atteindre leur objectif final, celui de motiver et d'aider les apprenants à réussir plus ou moins leurs productions écrites. Il est donc recommandé d'accorder plus de temps à l'écrit pour pouvoir réaliser ce changement de gestes d'enseignement de l'écrit.

7.6 Le ROBERT CORRECTEUR un logiciel d'aide à la révision et à l'évaluation des productions écrites

Le Robert Correcteur¹ est un logiciel qui corrige des erreurs d'orthographe, de grammaire et de typographie des textes. Il permet de plonger dans une sélection des meilleurs dictionnaires et guides du Robert, pour une écriture sans fautes. Le Robert Correcteur s'ajoute aux logiciels favoris sur PC pour corriger textes, lettres, courriers électroniques, et présentations. Il corrige l'intégralité du texte, explique chacune des anomalies détectées et précise la règle utilisée par le logiciel pour la rectifier. Une liberté est accordée au scripteur pour le choix ou le refus des corrections suggérées. 8 dictionnaires de référence sont proposés, faciles à utiliser, ils offrent un large panorama des mots de la langue française et des principaux noms propres :

- 250 000 définitions et 35 000 noms propres
- 3 millions de synonymes et de contraires
- 18 000 locutions
- 1,4 million de combinaisons de mots
- 17 000 citations françaises et étrangères
- 8 000 proverbes
- 10 000 verbes conjugués
- 6 guides linguistiques complets

Présentation de l'expérience

Le 13/12/2016 et le 15/03/2017, l'enseignante qui a été formée à l'usage des TICE a eu l'occasion de mener des expériences avec le logiciel « Le Robert correcteur » comme assistant à la production et à l'évaluation des productions écrites avec un autre groupe où elle intègre le logiciel Robert correcteur au logiciel de traitement de texte Word.

Les expériences menées par cette enseignante sont passées par deux étapes : formations des élèves au correcticiel², puis intégration de ce dernier dans des séances d'évaluation des productions écrites (résumé et lettre administrative).

La formation des élèves a été réalisée en collaboration avec l'enseignant d'informatique qui a accepté d'ajouter à la formation au logiciel WORD, une formation à l'utilisation du logiciel ROBERT CORRECTEUR.

¹<http://robert-correcteur.lerobert.com/>

² Un correcticiel est un logiciel d'aide à la correction de la langue écrite.

Caractéristiques de l'expérimentation

La comparaison entre les séances d'évaluation où l'enseignante a fait recours au correcticiel « Robert correcteur » et les séances présentées seulement avec le logiciel Word a servi à mesurer et à évaluer si l'utilisation d'un nouveau logiciel aide les apprenants à corriger leurs productions et les enseignants à réussir les phases d'évaluation et de remédiation des productions d'élèves.

L'enseignante a demandé un groupe de 20 apprenants (10 groupes) d'abord de rédiger leurs productions sur un document WORD puis en séance d'évaluation elle leur a demandé de réviser leurs productions écrites à l'aide du Robert correcteur.

C'est au moment de la révision des apprenants que l'enseignante amorçait la phase de remédiation en commençant par les apprenants qui présentaient de grandes difficultés à reprendre leurs textes.

Exemples de révision et de remédiation de production écrite¹

Premier jet d'une production écrite sur un document Word(résumé)

G01

L'urbanisation est un finomène qui a acceliret en europe avec la rivolution , la population urbain continue d'augmenter rapidement .les hommes coisissent de s'installer au ville car laccederation facile a l'eau gaz ...et llaces diffirent service .la ville offre deverse oportunité comme les ecole et les university .

Production après révision avec Word

L'urbanisation est un phénomène qui a accélérât en Europe avec la révolution industrielle, la population urbain continue d'augmenter rapidement .les hommes choisissent de s'installer au ville car laccederation facile a l'eau gaz...et l'accès diffèrent service .la ville offre diverse oportunité comme les école et les université .

¹ Nous présentons les autres productions écrites avec leurs remédiations dans l'annexe XII. Nous considérons les productions des lettres administratives comme groupe témoin pour valider nos propos.

Révision et remédiation de la production avec le robert correcteur

L'enseignante a opté pour une méthode interactionnelle avec les apprenants pour pouvoir les aider à améliorer leurs textes. Voici un extrait des interactions qui ont servi à la remédiation de cette production écrite.

Prof : alors ! Quel est le premier mot souligné ?

Elève : a accéléré.

Prof : Est-ce que vous avez lu les remarques à propos de l'erreur ?

Elève : oui

Prof : Qu'est-ce qu'il vous a proposés ?

Elève : a accéléré

Prof : est-ce que vous êtes d'accord avec cette proposition ?

Elève : oui.

Prof : concernant la virgule vous avez bien corrigé l'espacement.

Pour l'accord ici le logiciel vous a donné des explications que vous avez bien suivies.

Maintenant pour le sens de la phrase je trouve que vous devez relier les deux propositions.

Relisez votre phrase. (L'élève relie la première phrase)

Quel est le rapport logique exprimé dans cette phrase ?

(L'élève ne trouve pas de réponse)

Est-ce que c'est la cause ou la conséquence ?

Elève : la conséquence.

Prof : allez reprend la phrase avec un articulateur de conséquence.

Elève : L'urbanisation est un phénomène qui a accéléré en Europe avec la révolution industrielle, par conséquent la population urbaine continue d'augmenter rapidement.

Prof : très bien, tu as corrigé l'accord ainsi que la ponctuation.

L'enseignante avait les mêmes gestes professionnels pratiqués sur le groupe avec lequel elle a travaillé sans correcticiel. Elle faisait attention à ses postures d'enseignement et d'accompagnement. Par conséquent, elle pilotait, gérait l'atmosphère et faisait du tissage en même temps. Dans ses interventions évaluatives l'enseignante a suivi la grille EVA, pour vérifier et remédier aux quatre niveaux : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, typo et topographique.

La production après correction du groupe avec le robert correcteur

L'urbanisation est un phénomène qui a accéléré en Europe avec la révolution industrielle, la population urbaine continue d'augmenter rapidement. Les hommes choisissent de s'installer à la ville car l'accès facile à l'eau, gaz...et l'accès à différents services. La ville offre diverses opportunités comme les écoles et les universités.

La production après remédiation de l'enseignant

L'urbanisation est un phénomène qui a accéléré en Europe avec la révolution industrielle par conséquent la population urbaine continue d'augmenter rapidement.

Les hommes choisissent de s'installer dans la ville pour faciliter l'accès aux différents services. En effet, la ville offre diverses commodités nécessaires pour le quotidien.

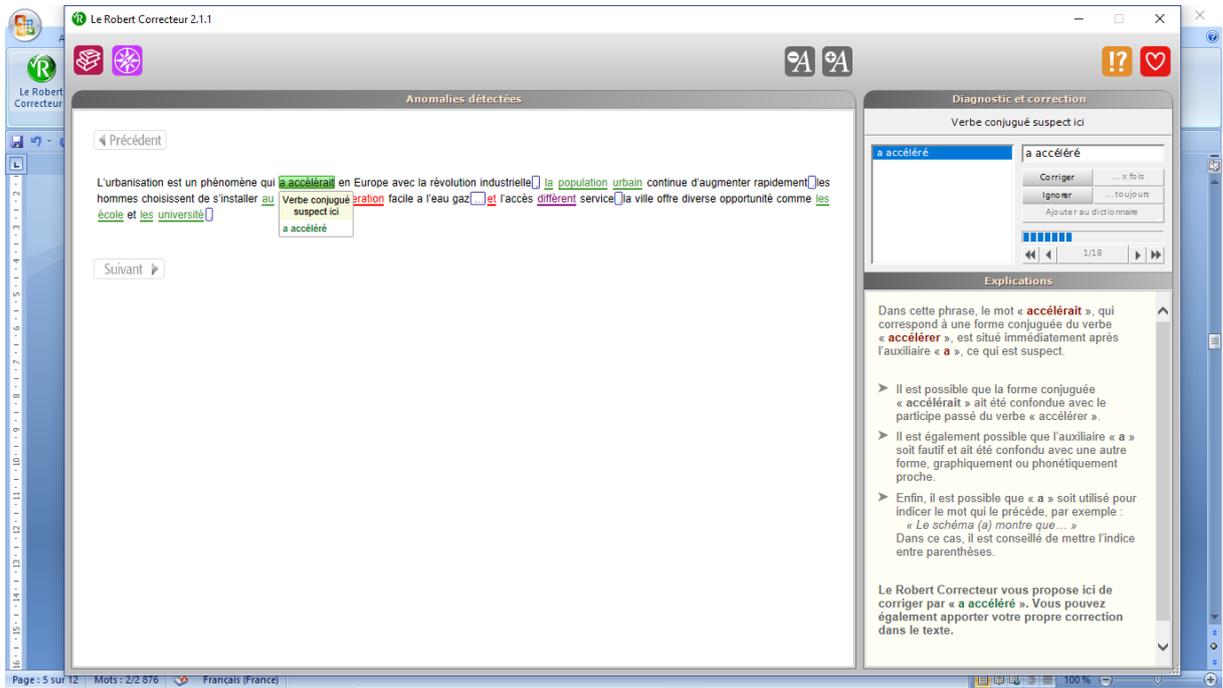
L'enseignante nous a avoué que le Robert correcteur l'a aidé à remédier aux textes des apprenants, surtout sur le plan morphosyntaxique. Il souligne principalement des erreurs d'accord dans le groupe nominal mais aussi des erreurs d'orthographe, de conjugaison et d'accord du participe passé. En outre, il offre une aide considérable au niveau d'aide lexicale avec ses dictionnaires intégrés, ainsi qu'une régulation des espaces dans la saisie des signes typographiques.

Analyse des corrections proposées par le Robert correcteur

Dans le Robert correcteur les erreurs du scripteur sont appelées anomalies. Dans cette production écrite toutes les erreurs, soulignées par ce correcticiel

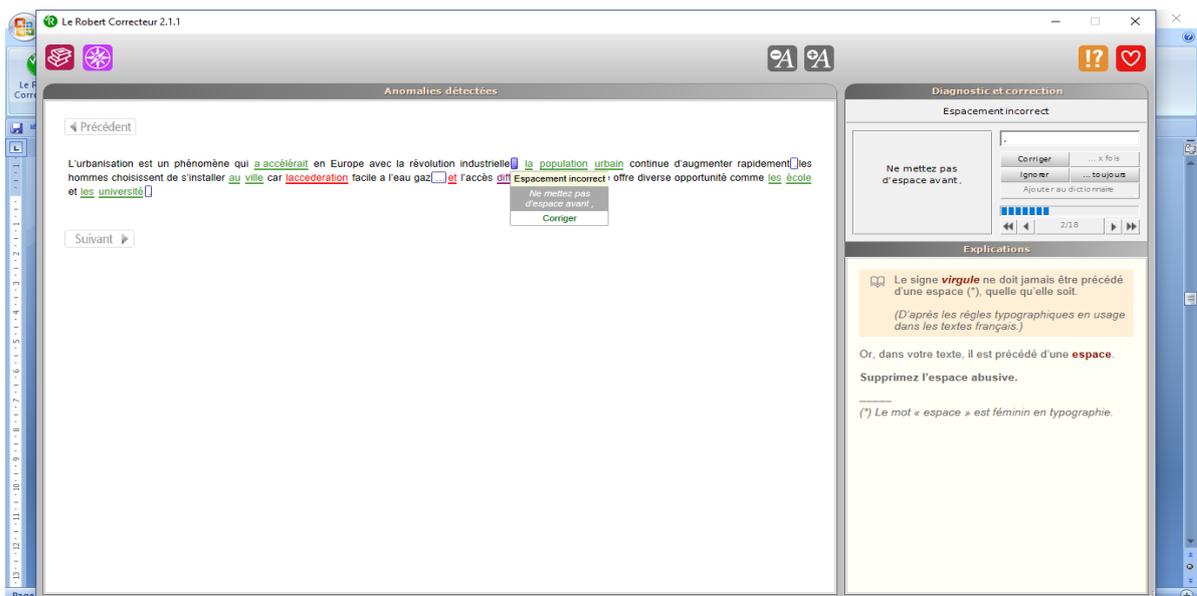
, n'ont pas été détectées par Word mis à part « l'accélération » et l'espace avant la virgule dans « L'urbanisation est un phénomène qui a accélérerait en Europe avec la révolution **industrielle**, la population urbaine ». Ces deux erreurs n'ont pas été corrigées par les apprenants pourtant elles étaient détectées par Word. Dans les pages qui suivent nous présentons les erreurs détectées par le Robert correcteur.

Anomalie1



Le correcticiel a détecté l'erreur de conjugaison **a accélérat**. L'infobulle¹ propose **a accéléré** en plus de la partie « explications » qui donne des détails sur la correction proposée. Le groupe a accepté le diagnostic en intégrant la correction.

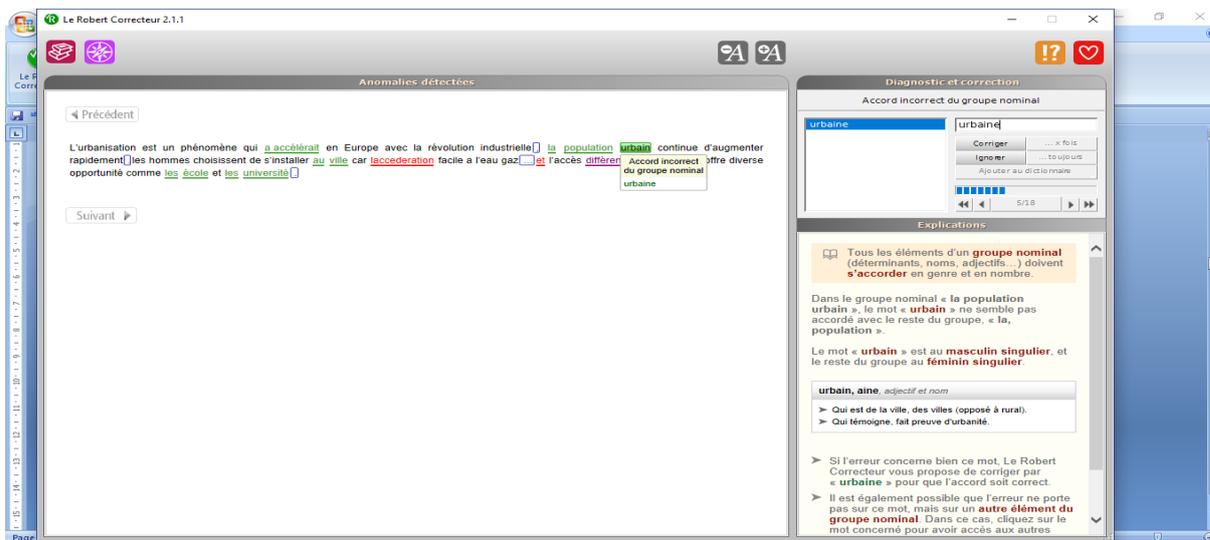
Anomalie2



¹ Une infobulle est la bulle d'explication que propose le logiciel lorsqu'on pointe avec le curseur sur l'anomalie détectée.

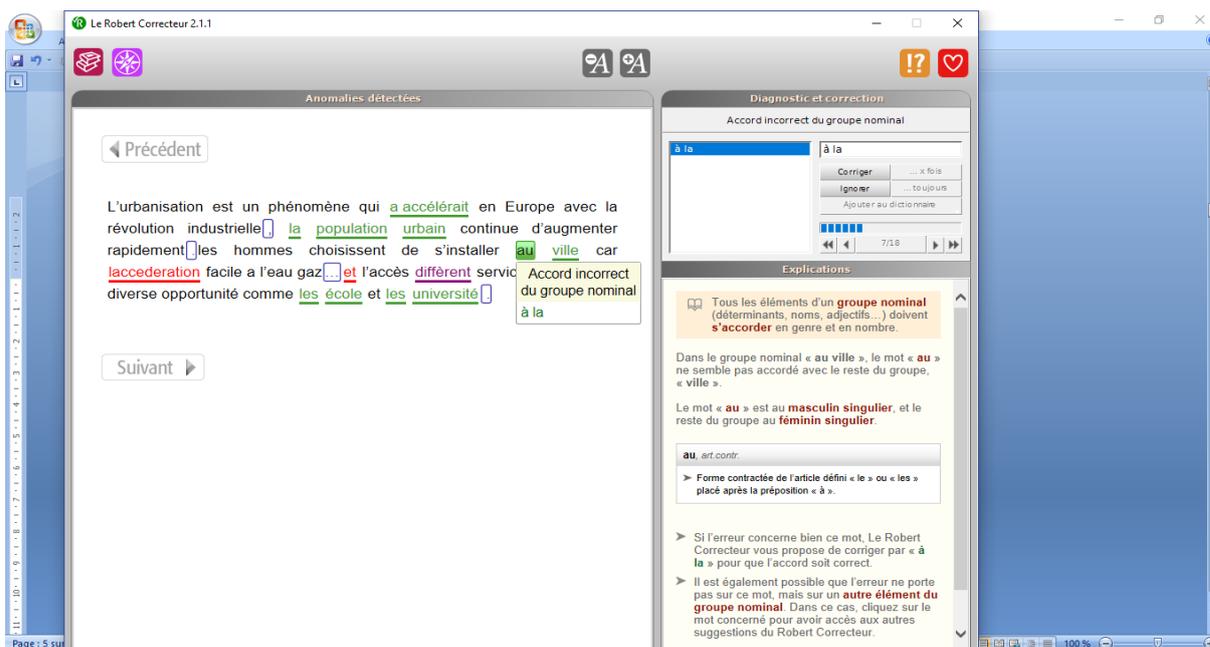
Le correcticiel a proposé la correction de l'espace présent avant la virgule. La partie explication donne des informations sur la saisie de la virgule dans un texte informatisé. Le groupe a pris en considération les propositions du robert correcteur concernant tous les signes de ponctuation qui figurent sur l'image précédente, donc nous éviterons de traiter leurs corrections.

Anomalie3, 4, 5



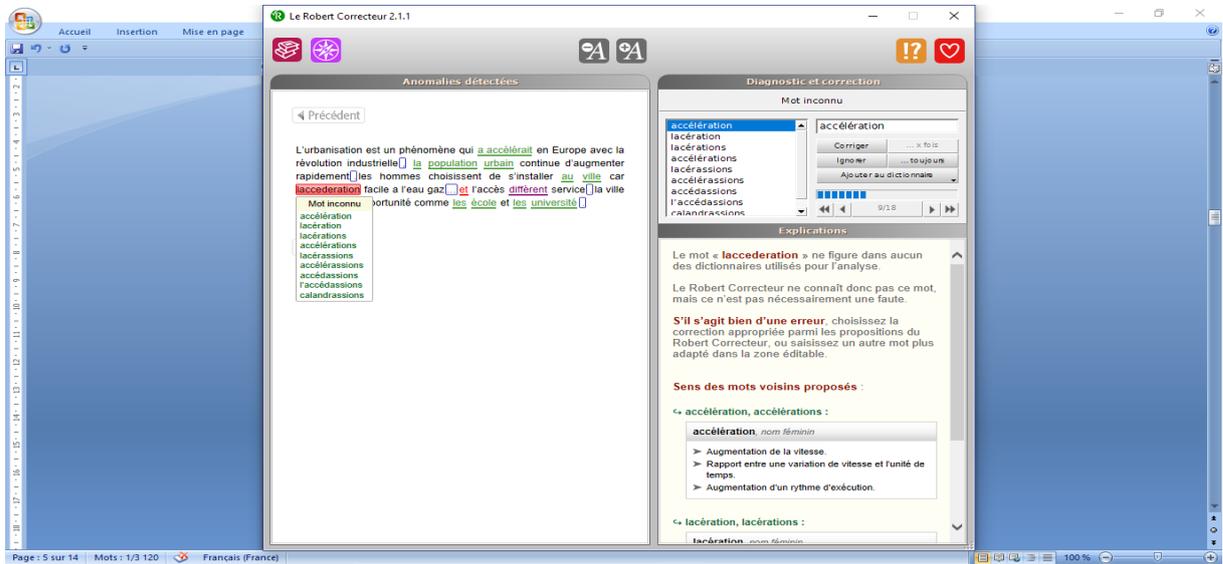
Le robert correcteur propose des corrections sur l'accord entre le déterminant « le », le nom « population » et l'adjectif « urbain ». Les deux apprenants ont pris en considération cette proposition.

Anomalies 6,7



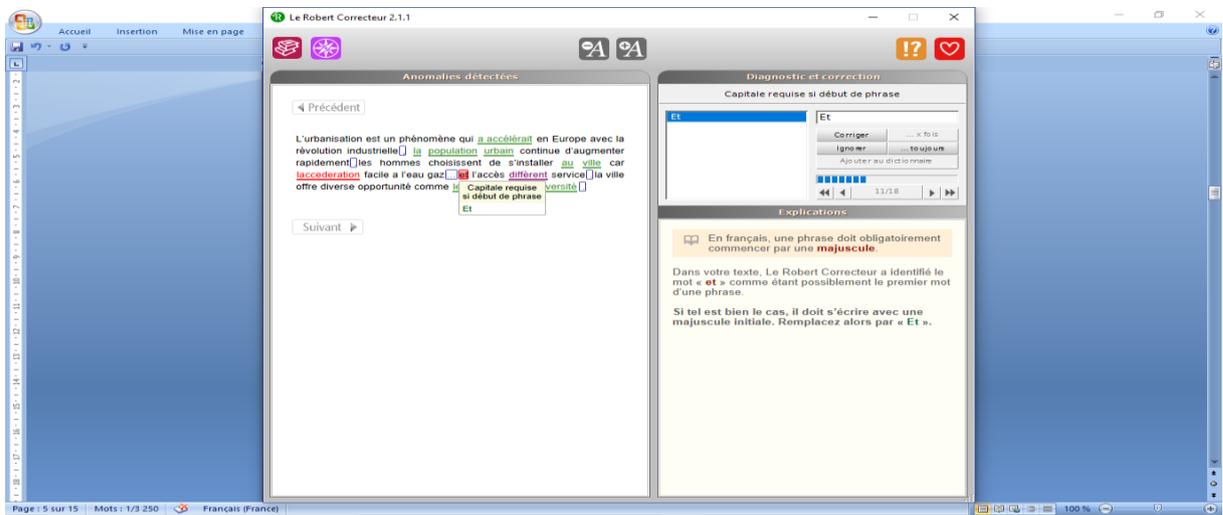
Le logiciel propose des explications concernant l'accord entre l'article « au » et le nom « ville ». Le groupe choisit de corriger et de mettre à la ville, or il fallait mettre « en ville ».

Anomalie 8



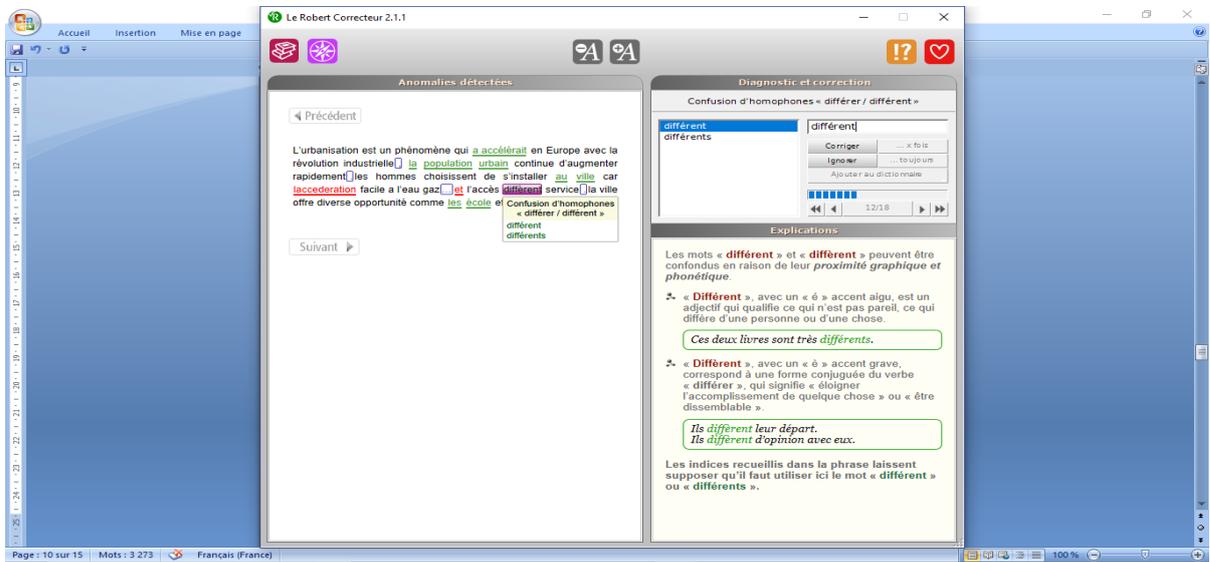
Le robert correcteur a proposé une liste de mots pour remédier l'erreur du mot qui ne figure pas dans ses dictionnaires en proposant une liste de mots. Le groupe ne prend pas en considération les propositions du correcticiel. Ils remplacent le mot « laccederation » par le mot « accès » qu'ils ont déjà utilisé dans leur texte. Ceci prouve que ces apprenants ne choisissent les propositions du correcticiel qu'après une réflexion.

Anomalie9



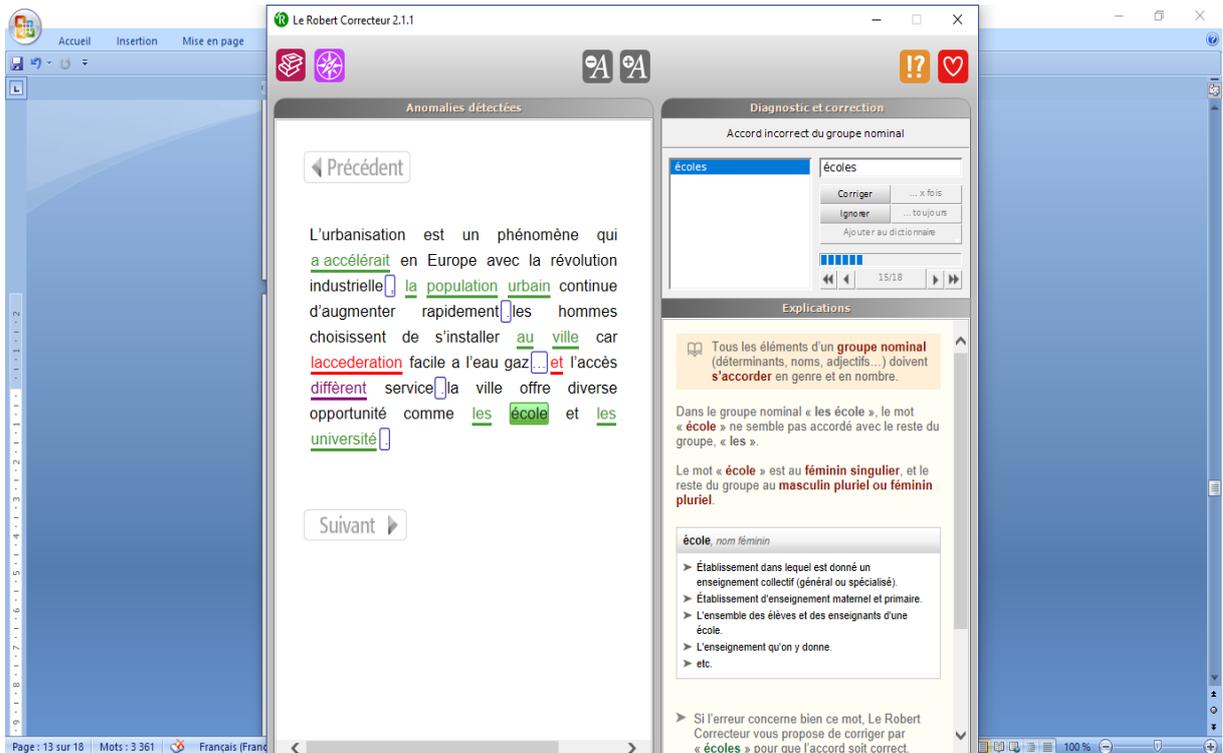
Le logiciel a proposé de mettre une majuscule après les trois points. Les apprenants n'ont pas pris en considération cette proposition.

Anomalie 10



Le Robert correcteur analyse qu'il existe une confusion d'homophones « différent » et « différencier ». Les informations de l'infobulle et de la partie « explications » aident les apprenants à faire une pause pour réfléchir sur l'accord entre l'adjectif et le nom. La correction effectuée était « différents services ».

Anomalie 10, 11, 12, 13, 14



Le correcticiel propose des corrections pour l'accord des éléments des deux groupes nominaux : « les école » et « les université ». Les deux apprenants ont suivi les propositions du robert correcteur.

Nous résumons les types d'anomalies de cette production écrite, traitées par le robert correcteur, dans ce tableau :

conjugaison	Accord	confusion	typographie	majuscule
a accélérerait	-La population urbain -Les école -les université	-au ville (considérée comme erreur d'accord) -laccederation	Problème d'espacement	et (en début de phrase)

Tableau 22. Types d'erreurs traitées par le Robert correcteur

Nous présentons les performances du logiciel correcteur utilisé dans cette expérience, en relation avec les réactions des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'usage du correcticiel.

Dans le tableau suivant nous présentons un corpus ayant servi à l'évaluation des performances du robert correcteur.

Groupe	texte	Longueur (nombre de mots)	Nombre d'erreurs détectées	Taux d'erreurs détectées	Nombre d'erreurs non détectées	Taux d'erreurs non détectées
1	Résumé1	41	4	9,75%	5	12,19%
2	Résumé2	61	3	4,91%	0	0%
3	Résumé3	71	15	21,12%	6	0,08%
4	Résumé4	77	5	6,49%	5	0,06%
5	Résumé5	50	8	16%	5	10%
6	Résumé6	39	4	10,25%	2	5,12%
7	Résumé7	94	7	7,44%	2	2,12%
8	Résumé8	49	8	16,32%	4	8,16%
9	Résumé9	56	3	5,35%	0	0%
10	Résumé10	42	4	9,52%	0	0%
total	10	580	61	10,51%	29	5%

Tableau 23. Performances du Robert correcteur pour le résumé

Sont également présentées dans le tableau ci-dessous les performances du robert correcteur pour chacune des catégories d'erreurs : orthographe lexicale (OL), accord des éléments du groupe nominal (GN), accord et conjugaison du verbe (CV), accord du participe ou de l'attribut (AP) et confusions homophoniques (CH).

Le niveau morphosyntaxique	Total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs réelles	90	24	43	7	6	10
% d'erreurs réelles	100%	26.66%	47.77%	7.77%	6.66%	11.11%
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	69	16	38	5	4	6
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	76.66%	17.77%	42.22%	5.55%	4.44%	6.66%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	2	2	0	0	0	0
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	2.22%	2.22%	0%	0%	0%	0%
Nombre d'erreurs non diagnostiquées	19	6	5	2	2	4
% d'erreurs non diagnostiquées	21.11%	6.66%	5.55%	2.22%	2.22%	4.44%

Tableau 24. Performances du Robert correcteur selon différentes catégories d'erreurs (résumé)

Sommairement, nous observons que sur 90 erreurs réelles contenues dans le corpus des résumés, 59(65.55%) sont bien diagnostiquées par le logiciel. A celles-ci nous ajoutons 2 (2.22%) d'erreurs mal repérées par le correcticiel en plus de 19 (21.11%) d'erreurs non détectées.

Selon les résultats du tableau 24 nous constatons que par rapport au nombre d'erreurs réelles, ce sont les erreurs d'accord dans le groupe nominal qui sont les plus bien repérées par le robert correcteur 38 (42.22%) suivies par les erreurs d'orthographe 16 (17.77%). Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé des erreurs non détectées par le logiciel revient aux erreurs d'orthographe 6 (6.66%), par conséquent nous pouvons avancer que ces deux premières catégories d'erreurs sont responsables des bonnes et des faibles performances du robert correcteur.

Le tableau précédent renseigne sur le taux de fausses alertes, un autre facteur permettant d'évaluer les performances du correcticiel. Les résultats laissent voir que les fausses alertes représentent globalement 2.22% du taux des erreurs. Ces fausses alertes sont globalement reliées à la mauvaise construction des phrases. Ce sont les erreurs d'orthographe qui affichent le plus grand pourcentage de mauvais diagnostic avec 2.22% de fausses alertes. En parallèle, les autres catégories n'affichent aucun pourcentage variant.

Nous présenterons dans le tableau suivant la réaction des apprenants face aux performances du correcticiel pour la rédaction des résumés.

	total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	69	16	38	5	4	6
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	100%	23.18%	55.07%	7.42%	5.79%	8.69%
Nombre bon diagnostic pris en considération	66	13	38	5	4	6
% de bon diagnostic pris en considération	95.69%	18.84%	55.07%	7.24%	5.79%	8.69%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	2	2	0	0	0	0
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	100%	100%	0%	0%	0%	0%
Nombre de mauvais diagnostic pris en considération	1	1	0	0	0	0
% de mauvais diagnostic pris en considération	50%	50%	0%	0%	0%	0%

Tableau 25. Comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par le correcticiel (résumé)

Les résultats du tableau précédent indiquent que sur 96 erreurs bien repérées, 66 (95.69%) ont été prises en considération par les apprenants. Le pourcentage le plus élevé des bons diagnostics pris en considération revient à l'accord dans le groupe nominal 38(55.07%). Nous remarquons que seulement trois erreurs d'orthographe bien diagnostiquées n'ont pas été prises en considération, alors que pour les autres catégories grammaticales toutes les suggestions ont été prises en compte. De plus, le classement des erreurs bien corrigées selon les différentes catégories grammaticales n'a pas changé par rapport au pourcentage d'erreurs bien soulignées.

Sur les 2 erreurs d'orthographe mal diagnostiquées, 1(50%) a été prise acceptée par les apprenants. Le plus grand taux d'erreurs d'apprenants n'ayant pas réagi aux fausses alertes revient donc à l'orthographe.

En guise de vérification des résultats des tableaux 24 et 25 nous passons à la vérification des performances de Word sur le niveau morphosyntaxique pour le corpus lettres.

Résultats de l'utilisation du Robert correcteur pour la révision de la lettre administrative

Groupe	texte	Longueur (nombre de mots)	Nombre d'erreurs détectées	Taux d'erreurs détectées	Nombre d'erreurs non détectées	Taux d'erreurs non détectées
1	Lettre1	93	03	3.22%	1	1.07%
2	Lettre2	83	3	3.61%	1	1.20%
3	Lettre3	85	6	7.05%	3	3.52%
4	Lettre4	77	08	10.38%	1	1.29%
5	Lettre5	105	06	5.71%	0	0%
6	Lettre6	119	05	4.20%	5	4.20%
7	Lettre7	108	08	7.40%	2	1.85%
8	Lettre8	86	08	9.30%	1	1.16%
9	Lettre9	56	06	10.71%	2	3.57%
10	Lettre10	69	07	10.14%	2	2.89%
Total	10lettres	881	60	6.81%	18	2.04%

Tableau26. Performances du Robert correcteur pour la lettre

Le niveau morphosyntaxique	Total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs réelles	78	27	21	14	9	7
% d'erreurs réelles	100%	34.61%	26.92%	17.94%	11.53%	8.97%
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	45	14	19	5	2	5
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	57.69%	17.94%	24.35%	6.41%	2.56%	6.41%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	15	6	0	2	7	0
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	19.23%	7.69%	%0	2.56%	8.97%	0%
Nombre d'erreurs non diagnostiquées	18	7	2	7	0	2
% d'erreurs non diagnostiquées	23.07%	8.97%	2.56%	8.97%	0%	2.56%

Tableau 27. Performances du Robert correcteur selon différentes catégories d'erreurs (lettre)

Les résultats du tableau précédent montrent que sur 78 erreurs réelles contenues dans le corpus des lettres, 45 (57.69%) sont bien diagnostiquées par le Robert correcteur. À celles-ci sont ajoutées 15 (19.23%) erreurs mal repérées par le logiciel en plus de 18 (23.07%) erreurs non détectées.

Selon les résultats du tableau 27 nous notons que par rapport au nombre d'erreurs réelles, ce sont les erreurs de l'accord dans le groupe nominal qui sont les plus

bien repérées par le logiciel 19 (24.35%) suivies par les erreurs d'orthographe lexicale 14 (17.94%). Nous enregistrons que les erreurs d'accord dans le groupe nominal sont les plus traitées par le robert correcteur, avec un taux de non-détection de 2.56%. Par contre, nous relevons que le pourcentage le plus élevé des erreurs non détectées par le logiciel revient à l'orthographe et à l'accord du participe passé 7 (8.97%)

Les résultats du tableau 27 permettent d'observer que le taux d'erreurs mal diagnostiquées représente globalement 15 (19.23%) du total des erreurs. Ce sont les erreurs d'accord du participe passé qui affiche le plus grand pourcentage de mauvais diagnostic avec 7 (8.97%) de fausses alertes suivies des erreurs d'orthographe qui présentent un pourcentage très proche 6 (7.69%). Enfin, nous remarquons qu'aucune erreur d'accord dans le groupe nominal n'a été mal diagnostiquée.

Le tableau 27 présente les résultats des réactions des apprenants face aux performances du logiciel « Le Robert correcteur », pour les corrections morphosyntaxiques du corpus lettres.

	total	OL	GN	CV	AP	CH
Nombre d'erreurs repérées bien diagnostiquées	45	14	19	5	2	5
% d'erreurs repérées bien diagnostiquées	100%	31.11%	42.22%	11.11%	4.44%	11.11%
Nombre bons diagnostics pris en considération	42	12	19	5	2	4
% de bons diagnostics pris en considération	93.33%	26.66%	42.22%	11.11%	4.44%	8.88%
Nombre d'erreurs repérées mal diagnostiquées	15	6	0	2	7	0
% d'erreurs repérées mal diagnostiquées	100%	40%	0%	13.33%	46.66%	0%
Nombre de mauvais diagnostics pris en considération	7	4	0	0	3	0
% de mauvais diagnostics pris en considération	46.66%	26.66%	0%	0%	20%	0%

Tableau 28 comportement des apprenants relatif aux erreurs signalées par le Robert correcteur (lettre)

Le tableau précédent permet de noter que sur 45 erreurs bien repérées, 42 (93.33%) ont été prises en considération par les apprenants. Le pourcentage le plus élevé des bons diagnostics pris en considération revient à l'accord dans le groupe nominal 19 (42.22%). En effet, tous les bons diagnostics des erreurs dans le groupe nominal, la conjugaison des

verbes, et l'accord du participe passé ont été pris en considération par les apprenants. Le pourcentage des corrections appliquées de l'accord dans le groupe nominal présente un taux de 42.22%, la conjugaison des verbes 11.11% et l'accord du participe passé 4.11%.

Par ailleurs, sur les 14 erreurs d'orthographe bien diagnostiquées 12 (26.66%) ont été acceptées et pour les 5 (11.11%) bons diagnostics des erreurs de confusion, 4 (8.88%) ont été choisies. Sur les 15 faux diagnostics, 7 (46.66%) ont été pris en considération. Le plus grand taux d'erreurs d'apprenants n'ayant pas réagi face aux fausses alertes revient aux erreurs d'orthographe 4 (26.66%) suivi des erreurs d'accord du participe passé 3 (20%). Ces résultats viennent corroborer les résultats présentés dans les tableaux 24 et 25 concernant les performances du Robert correcteur selon les différentes catégories et des réactions des apprenants face aux suggestions du correcticiel.

En somme, nous pouvons conclure que les erreurs les plus bien repérées par le Robert correcteur sont les erreurs d'accord dans le groupe nominal, suivies par les erreurs d'orthographe. Toutefois, les erreurs d'accord du participe passé sont les plus mal détectées par le logiciel. De plus, les erreurs de conjugaison et d'orthographe sont les plus non diagnostiquées.

Les résultats de cette expérience nous permettent de démontrer que les apprenants ne corrigent pas spontanément les erreurs morphosyntaxiques soulignées par le logiciel, vu que certaines erreurs bien ou mal diagnostiquées n'ont pas été prises en considération par les apprenants. Donc, dans certains cas ils discernaient la possibilité de fausses alertes ce qui les poussait à réviser leurs productions.

	Nombre d'erreurs dans le résumé	Nombre d'erreurs dans la lettre
Production initiale	90	78
Production finale	0	0

Tableau 29. Variation entre la production initiale et la production finale traitée par le Robert correcteur et remédié

À la lumière de ces résultats, nous pouvons admettre que l'usage du correcticiel peut aider les apprenants à corriger un nombre important d'erreurs morphosyntaxiques qui avaient persisté dans leurs textes après la révision du logiciel Word. Ces résultats confirment la nécessité de signaler aux apprenants que le rôle du logiciel n'est pas de détecter toutes les erreurs, mais plutôt de signaler un certain nombre qui sert de support pour impliquer l'apprenant dans la révision de son texte.

De son côté, l'enseignant doit être formé à se servir de tel outil pour pouvoir sensibiliser ses apprenants afin qu'ils prennent conscience de leurs difficultés rédactionnelles.

Comparaison entre les performances morphosyntaxiques du Robert correcteur et du logiciel Word

	Word		Le Robert correcte	
	Le plus grand%	Le plus faible%	Le plus grand %	Le plus faibe%
erreurs repérées bien diagnostiquées	OL	CH	GN	AP
erreurs repérées mal diagnostiquées	GN	AP CH	OL	CH GN
erreurs non diagnostiquées	CH	OL	OL	AP
bons diagnostics pris en considération	OL	CH	GN	AP
mauvais diagnostics pris en considération	GN	CV AP	OL	CV

Tableau.30 Comparaison des performances entre les deux logiciels

Les résultats du tableau 30 nous révèlent que le logiciel Word a détecté plus les erreurs d'orthographe alors que le robert correcteur a détecté plus les erreurs dans le groupe nominal. En revanche, pour les erreurs mal diagnostiquées, Word a présenté les plus grands taux de mauvais diagnostics pour les erreurs dans le groupe nominal contrairement au Robert correcteur qui a présenté le plus grand taux de mauvais diagnostics dans les erreurs d'orthographe.

Le plus grand pourcentage d'erreurs non diagnostiquées par Word revient aux confusions homophoniques, alors que le plus grand pourcentage pour le robert correcteur est attribué à l'orthographe lexicale. Nous signalons que cette dernière catégorie représentait le plus faible taux d'erreurs non diagnostiquées par WORD.

Les erreurs d'orthographe représentent le plus grand pourcentage de bons diagnostics pris en considération dans les révisions avec Word, alors que pour le Robert correcteur ce sont les erreurs dans le groupe nominal qui représentent le plus grand taux de bons diagnostics pris en considération. Le contraire est relevé dans les mauvais diagnostics pris en considération, car les erreurs dans le groupe nominal sont les plus mauvais diagnostics pris en considération avec le logiciel Word. Tandis que, les erreurs d'orthographe représentent le plus grand taux de mauvais diagnostics pris en considération.

Globalement, nous constatons que le logiciel Word traite plus les erreurs d'orthographe alors que le correcticiel traite un grand pourcentage d'erreurs dans le groupe nominal. Vu que la première catégorie grammaticale a déjà été bien traitée par Word, le Robert correcteur aide les apprenants à continuer la correction en s'intéressant surtout aux erreurs dans le groupe nominal.

Les résultats du tableau 30 nous révèlent aussi que les erreurs de confusion homophoniques présentent le plus faible pourcentage dans les bons et les mauvais diagnostics dans Word et seulement dans les mauvais diagnostics dans le correcticiel. Aussi, nous constatons qu'avec le Robert correcteur les erreurs d'accord du participe passé présentent le plus faible pourcentage dans les erreurs repérées bien diagnostiquées, non diagnostiquées et bons diagnostiquées pris en considération. Pour le logiciel Word cette catégorie grammaticale présente le plus faible pourcentage dans les erreurs repérées mal diagnostiquées et dans les mauvais diagnostics pris en considération. Enfin, les erreurs de conjugaison présentent le taux le plus faible dans les mauvais diagnostics pris en considération.

En somme, nous pouvons conclure que le logiciel Word traite un grand nombre d'erreurs d'orthographe, puis le correcticiel continue à bien repérer les erreurs dans le groupe nominal. Les deux logiciels peuvent commettre beaucoup d'erreurs dans l'accord du participe passé car ils prennent en considération le mot placé avant le verbe, ce qui peut induire les apprenants qui ne maîtrisent pas les règles grammaticales relatives à l'accord du participe passé. Cette déduction est valable pour les erreurs de conjugaison du verbe et des confusions homophoniques. Par conséquent, les deux logiciels peuvent accoter la révision des productions écrites, mais les apprenants doivent être conscients de la possibilité des fausses alertes ce qui les incite à être vigilants pour revoir leur maîtrise des règles grammaticales qui peuvent être suggérées par le Robert correcteur.

Les apprenants ne doivent pas oublier l'aide que peut leur procurer l'enseignant, ce qui nous fait penser à se demander sur les interventions de l'enseignante formée au TIC lors de l'intégration du Robert correcteur.

Analyse des interventions de l'enseignante (résumé)

La séance d'autocorrection est appelée séance de remédiation des productions écrites. Dans cette dernière, l'enseignante a pratiqué certains gestes professionnels que nous résumons dans les pages qui suivent.

Des gestes de pilotage :

L'enseignante a essayé de gérer la séance en allumant les ordinateurs au préalable, afin de gagner le temps de démarrage et de vérifier si le matériel est fonctionnel. En outre, elle a consacré une moyenne de cinq minutes comme temps de remédiation pour chaque groupe. Elle n'a pas cessé de rappeler qu'il faut réfléchir sur les propositions du correcticiel mais surtout de revoir la construction des phrases. Nous présentons un passe de ses orientations.

Prof : Alors, je tiens à vous rappeler qu'il faut réfléchir sur les suggestions du Robert correcteur. Il vous signale pas forcément toutes les fautes, parfois vous devez revoir la construction de votre phrase.

Cette pratique pédagogique permet à l'enseignant de maintenir sa place dans le carré pédagogique évoqué dans notre partie théorique (Schéma N°08 : la situation pédagogique lors de l'introduction de l'outil informatique.)

L'atmosphère :

Afin de réussir la séance de remédiation des productions écrites, l'enseignante a opté pour la méthode d'interactions verbales avec les apprenants. Elle nous a avoué que les élèves de cette cohorte étaient moins agités que les élèves de la cohorte qui n'a pas travaillé avec le robert correcteur. Voici son point de vue sur l'atmosphère :

Prof : Je trouve que cette classe était moins agitée que la première. Je les ai trouvés plus impliqués dans la correction de leurs productions.

Le tableau ci-dessous présente le taux de motivation des apprenants lors de l'intégration du Robert correcteur en séance d'évaluation :

Question	Correction avec le robert correcteur	
	résumé	lettre
Avez-vous trouvé des erreurs qui n'ont pas été signalés par Word ?	Oui100% Non0%	Oui100% Non0%

Avez-vous aimé la séance d'évaluation de la production écrite ?	Oui100% Non0%	Oui100% Non0%
---	------------------	------------------

Tableau 31. Le Robert Correcteur et Motivation des apprenants

A travers les propos de l'enseignante et les résultats du tableau 31, nous déduisons que l'intégration du correcticiel a permis de motiver les apprenants pour relancer la révision de leurs textes. Ils étaient curieux de vérifier ce que le logiciel de traitement de texte Word n'a pas pu détecter.

Le tissage :

L'enseignante veillait à ce que la consigne soit bien comprise et surtout qu'elle soit suivie par les apprenants :

Prof : S'il vous plait ne vous concentrez pas seulement sur les erreurs soulignées. Vérifier surtout la construction et le sens des phrases. Vérifiez si vos phrases contiennent un sujet, un verbe et un complément. En plus, vérifiez si vous avez respecté les mêmes idées de l'auteur.

En effet, l'enseignante veillait à ce que la séance d'évaluation soit une partie intégrante de la phase de la rédaction. Il est question dans cette séance de produire un nouveau jet.

L'étayage :

L'enseignante a pratiqué certaines attitudes et techniques abordées en formation à l'enseignement de l'écrit avec les TICE. Nous avons identifié dans ses séances les postures qui ont permis de rendre compte de la diversité des conduites des activités de ses élèves. Elle a essayé de faire verbaliser les apprenants pour qu'ils pointent leurs erreurs, puis qu'ils décident de la correction. Elle a vérifié avec eux les suggestions du correcticiel, pour leur montrer que ce n'est qu'un outil qui leur permet de réfléchir sur ce qu'ils ont écrit. Voici un exemple de cette posture relevé d'une remédiation d'une production (résumé).

Prof : regardez ce qu'il vous a proposé ici.

E : Les gens ont préféré, les gens ont préféré.....avant le XIX siècle.

P : c'est très bien corrigé, les mots soulignés, mais si vous faites attention à la construction de la phrase ! Vous devez commencer par avant le XIX siècle, les gens ont préféré. Continuez votre phrase...

Des postures d'accompagnement :

Dans cette séance d'évaluation, l'enseignante a choisi d'accompagner ses apprenants dans la correction de leurs écrits. Ce suivi individuel a permis de les rassurer et de les obliger à réviser leurs productions. L'enseignante a essayé de trouver les questions adéquates qui permettent aux groupes de se rendre compte de leurs erreurs. Voici un exemple d'accompagnement relevé du corpus(résumé G02) :

Prof : Regardez ici

C'est pas nouveau. Vous voulez présenter quelque chose ou exprimer la négation ?

E : Négation.

Prof : Alors comment on exprime la négation ?

E : n'est pas nouveau

Des postures d'enseignement :

Par moment, l'enseignante rappelait des théories. Voici un exemple que nous relevons du corpus (résumé)

Prof : Rappelez-vous, on a dit que vous pouvez utiliser un générique pour regrouper des mots. Ici dans votre phrase quel est le générique. Les écoles et université et l'achat des livres et des journaux ou visiter les bibliothèques et les musées et les salles de concert. Quel est le mot qui peut regrouper tout ça ?

Des postures de lâche prise :

L'enseignante a d'abord laissé les apprenants réviser leurs textes avec le robot correcteur. Puis elle commençait ses interventions d'abord avec les élèves qu'elle jugeait incapables de réviser leur production. Puis, durant l'intervention elle les laissait réfléchir aux corrections.

Prof : Allez-y, essayez de reformuler cette phrase. Je reviens vers vous quand vous terminez.

Des postures de contrôle :

L'enseignante veillait à laisser le temps aux apprenants pour penser, parler, lire, écrire et surtout interagir avec le correcticiel. Elle essayait de ne pas monopoliser la parole, mais elle prenait par moments la décision de répondre à la place des élèves incapables de résoudre leurs problèmes. En effet, elle gérait le temps accordé à chaque groupe.

Prof : On ne dit pas au ville.

E : à la ville.

Prof : Non on dit, en ville

Des postures de sur étayage :

L'enseignante s'évertuait à laisser les apprenants faire leurs activités en évitant de faire le travail à leur place. Si la nécessité s'imposait, elle prenait la décision d'avancer plus vite, elle allait jusqu'à donner la bonne réponse. Ces gestes professionnels sont nécessaires, car il importe de s'assurer que toute la production soit améliorée.

Des postures de magicien :

L'enseignante tentait d'éveiller les émotions des apprenants en leur signalant qu'ils sont dans la bonne voie et qu'en fournissant des efforts de correction, ils finiront par avoir de bonnes productions écrites. Voici un exemple d'intervention.

Prof : Il ne vous reste pas beaucoup pour terminer la correction de votre travail.....

Remédiation individuelle des productions écrites (résumé) ¹

Nous trouvons que dans cette phase de remédiation, l'enseignante a essayé d'aider ses élèves à :

a• Se rendre compte de leur travail : *Prof : Avez-vous corrigé votre travail ?*

b• De prendre conscience de leurs réussites, et de leurs erreurs personnelles : *Prof : Est-ce que vous avez lu les remarques à propos de l'erreur ?*

c• De s'auto-corriger : *E : ici point, la fin de la phrase.*

d• De s'auto-évaluer : *Prof : Avez-vous corrigé votre travail ?*

E : Oui

e• De remonter la motivation : *Prof : Il ne vous reste pas beaucoup pour terminer la correction de votre travail.....*

¹ Voir annexeXII pour la transcription des enregistrements lors de la phase de remédiation.

Ce sont les postures d'apprentissage attendues qui attestent de l'engagement des apprenants dans les tâches qui leurs sont demandées.

Analyse des résultats de l'expérience

En comparant les productions finales des élèves qui ont utilisé le correcticiel « Robert correcteur » avec les productions des trois autres cohortes suivies, nous avançons que la qualité des textes produits à l'aide du correcticiel était meilleure.

L'enseignante confirme que le logiciel l'a aidée au niveau des observations, en proposant des corrections plus détaillées qui ont servi à renforcer les apprentissages des élèves au niveau de la maîtrise de la langue. Les corrections proposées aux apprenants leur ont permis des moments de réflexions sur leurs erreurs ainsi qu'une consolidation des règles relatives à la langue.

Le correcticiel a permis aux apprenants de s'investir dans la révision et la correction de leurs textes. Cependant, il est important de mentionner que la participation des élèves aux activités de révision effectuées avec le Robert correcteur a été chaperonnée par la pratique enseignante qui a opté pour la remédiation individuelle des productions écrites.

Lors de cette expérience, l'apprenant était en interaction avec sa production écrite, l'outil informatique, le groupe de travail et l'enseignante. Cette approche interactionnelle omniprésente, favorisée par l'usage du logiciel, rassure le scripteur.

Nous ne pouvons ignorer les limites du correcticiel utilisé. Une pré-enquête avec un autre groupe d'élèves nous a incitée à l'utiliser en phases de correction et d'évaluation plutôt qu'en phase de rédaction, car nous avons remarqué que lorsque les élèves ont rédigé sur le Robert correcteur, la majorité n'a pas terminé la rédaction demandée. Ce qui peut être expliqué par la mauvaise gestion du temps, en plus de la révision des textes au moment de la rédaction qui a été prolongée par les propositions de corrections contenant des informations relativement longues.

Lors de la formation à l'usage du Robert correcteur, l'enseignante a averti les apprenants que le correcticiel laisse tout de même passer des fautes que seul l'œil vigilant d'un scripteur peut détecter. Car, le logiciel de correction manque de raisonnement et ne traite pas la cohérence textuelle. Il est demandé à son utilisateur de réfléchir et d'opter pour la solution la plus logique. Encore, une relecture attentive après l'utilisation est essentielle pour réussir la correction de sa production.

Un moyen d'apprendre aux élèves à se relire

La comparaison entre la cohorte qui utilise le Robert correcteur et les autres cohortes expérimentées, nous montre que le correcticiel a incité les apprenants à se relire davantage. Les élèves reviennent sur leur texte sur lequel aucune annotation de la part de l'enseignante n'a été portée. Le correcticiel invite le scripteur à se relire en changeant la couleur des anomalies selon le type d'erreur ou en encadrant les mots suspects.

L'enseignante formée à l'intégration des TICE, a mis en place des conditions d'une relecture dès la première séance de production écrite. Elle a opté pour la relecture collective des attentes et des contraintes du genre textuel, pour considérer les différentes mises au point comme critères de correction et d'évaluation.

La relecture collective a permis aux apprenants d'adopter différentes postures. L'apprenant était tantôt auteur qui réfléchit à la rédaction de son texte, tantôt un conseiller qui participe à aider son camarade à réécrire le texte.

Dans la phase de remédiation l'enseignante a obligé les apprenants à relire leur texte pour pouvoir vérifier leurs choix vis-à-vis des propositions du correcticiel, puis elle les a sensibilisés à revoir ce que les deux logiciels n'ont pas pu corriger.

Un moyen d'impliquer les élèves qui refusent de réviser leur texte

En comparaison avec les apprenants qui ont écrit sur doubles-feuilles, chez qui nous avons détecté certains groupes qui ont caché leur copie dans le cartable ou qui l'ont écrasée pour la jeter dans la poubelle à la fin de l'heure. Nous avons remarqué que tous les élèves, qui ont écrit à l'aide du logiciel Word et qui ont recouru au correcticiel, ont accepté de réviser leur texte et de s'impliquer dans la correction. Donc, nous avançons que l'aide des deux logiciels utilisés peut impliquer les apprenants même les « récalcitrants » à la correction de leurs productions écrites.

	Production sur papier(Enseignant non formé)	Production sur Word (enseignante non formée)	Production sur Word (enseignante formée)	Production sur Word+robert correcteur (enseignante formée)
Pourcentage de révision	2 groupes sur 10 s'engageaient dans la révision (20%)	4 groupes sur 10 s'engageaient dans la révision (40%)	8 groupes sur 10 s'engageaient dans la révision (80%)	10 groupes sur 10 s'engageaient dans la révision (100%)

Tableau 32. Comparaison de l'engagement des apprenants dans la révision

Les résultats du tableau précédent nous confirment que le recours au correctifiel a nettement aidé les apprenants à s’impliquer dans la relecture et la correction de leur production écrite. Ce résultat peut être lié aux gestes professionnels adaptés de l’enseignant, car nous relevons un écart de pourcentage relatif à la formation de l’enseignant.

A travers les résultats précédents, nous déduisons que les gestes pédagogiques adéquats peuvent encourager les apprenants à multiplier leurs postures d’apprentissage qui reflètent leur engagement dans la réalisation de ce qui leur est demandé.

Un moyen permettant de penser la pratique d’évaluation des productions écrites

L’enseignant qui a travaillé sans outils informatiques ainsi que l’enseignante qui n’était pas formé à l’enseignement avec les TICE ont suivi les étapes suivantes dans la phase d’évaluation des productions écrites. Les enseignants qui ont travaillé avec l’outil informatique ont suivi les étapes suivantes :

séance de (60 minutes) :	
Première phase : (45 minutes)	
-Rappel du sujet.	
-Correction des fautes communes.	
-Exercices de consolidation.	
- Amélioration collective d’une production écrite.	
Deuxième phase : (15 minutes)	
-Remise des copies. (avec notes)	
-Demande d’autocorrection. (chaque groupe est appelé à corriger ses erreurs selon les remarques de l’enseignant)	

Tableau 33. Processus d’évaluation des productions écrites chez les enseignants non formés à l’intégration de TICE

Deux séances :(120 minutes)	
Première séance (60 minutes)	Deuxième séance (60 minutes)
-Rappel du sujet	-Demander aux élèves de réviser leur production écrite à l’aide du robert correcteur.
-Correction des fautes communes	-Leur signaler qu’elle passe à tour de rôle pour vérifier leurs corrections.
-Exercices de consolidation	- Remédiation personnelle aux productions des apprenants. (Une lecture coopérative des textes)
- Amélioration collective d’une production écrite.	-Appréciations de l’enseignante.(évaluer l’engagement de l’élève dans la révision de son texte)

Tableau 34. Processus d’évaluation des productions écrites chez l’enseignante formée à l’intégration des TICE

Nous avons constaté que l'outil numérique a favorisé un changement de pratiques d'évaluation des productions écrites. Le correcticiel a aidé l'enseignant à détecter certaines erreurs morphosyntaxiques, mais son aide remarquable a été la motivation des apprenants.

Le changement de mode d'évaluation des productions écrites a permis à cette enseignante de ne pas se concentrer sur la présentation des annotations qui n'aident pas souvent les apprenants à corriger leur production écrite. Si les propositions du Robert correcteur n'ont pas souvent été adéquates, elles ont aidé les apprenants à s'engager pour la révision de leur texte. En outre, la lecture des suggestions proposées par le correcticiel a permis aux apprenants de réfléchir sur l'erreur commise.

En somme, l'usage du correcticiel a été un support qui a aidé à faire patienter l'apprenant et le pousser à se préparer à l'intervention du professeur. Afin d'inciter les apprenants à réviser leur production, l'enseignante a opté pour la lecture coopérative qui permet de reprendre les dysfonctionnements à un autre niveau. D'abord, de vérifier la correction des apprenants par rapport aux suggestions du logiciel, mais aussi de les sensibiliser de l'importance du sens des phrases par rapport une forme textuelle demandée. Par conséquent, le correcticiel a offert un climat qui a permis de chercher des pistes de réécriture pour faire travailler différents niveaux dans leur articulation : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, typo et topographique.

L'analyse de l'ensemble des données concernant l'usage du correcticiel « le Robert correcteur » laisse voir une amélioration remarquable entre les productions initiales et les productions finales des apprenants. Nous avons pu vérifier cette variation de la performance en comparant la cohorte qui a utilisé le Robert correcteur avec les autres cohortes suivies dans les autres expériences. Avec les différentes catégories grammaticales nous avons noté des variations avec des pourcentages différents. Le taux le plus élevé revient aux corrections des erreurs d'accord dans le groupe nominal, car les élèves ont rédigé en premier lieu sur Word qui a corrigé principalement les erreurs d'orthographe lexicale.

Sur le plan pédagogique cette expérience nous a permis de s'interroger en premier lieu sur l'efficacité des méthodes actuellement en vigueur pour la séance de production écrite, puis de revoir le modèle d'évaluation de ces dernières.

Il s'avère que le vrai changement détecté lors de l'usage d'outils informatiques est le développement des postures d'enseignement et d'apprentissage. En effet, l'intégration du

Robert correcteur a motivé les apprenants pour la relecture et la révision de leur texte. De plus, elle a renforcé l'aide du logiciel de traitement de texte Word.

Du côté de l'enseignante, l'implication des apprenants dans la correction de leur production lui a permis de les aider à remédier aux travaux grâce à la lecture coopérative et à une sensibilisation des élèves à l'importance du raisonnement grammaticale pour la construction de la phrase, élément essentiel à la cohérence textuelle.

En conclusion de ce chapitre, nous avançons que le logiciel de traitement de texte « Word », disponible dans toutes les salles d'informatiques algériennes, peut faciliter la tâche des enseignants à présenter des séances de production écrites ainsi que des séances d'évaluation. Notre enquête atteste que c'est un outil qui joue sur plusieurs facteurs. D'abord, tous les apprenants sont motivés et impliqués dans leurs travaux. Puis l'outil les a aidés dans différentes opérations du processus rédactionnel, nous avons surtout constaté ses effets positifs sur la présentation formelle.

De même, l'intégration du correcticiel « le Robert correcteur » au logiciel de traitement de texte peut aider les apprenants à détectés des erreurs qui n'ont pas été diagnostiquées par Word quoique les décisions de prendre les propositions de corrections en considération nécessitent une réflexion de la part des apprenants. Il s'agit ici de consolider l'idée que les erreurs font partie intégrante des opérations d'enseignement / apprentissage de l'écrit. Puis, comme le signale Daniel DECOMPS le plus important est la remédiation.

Par conséquent, la comparaison entre les expériences des trois enseignants suivis, confirme la nécessité de développer les gestes professionnels pour l'enseignement de l'écrit, notamment lors du recours à un outil informatique. Il s'agit de profiter des apports de ce dernier, pour se concentrer sur la réussite de leur mission (aider les apprenants à réaliser et à améliorer leurs productions écrites). En d'autres termes, avec l'aide de l'environnement numérique et en accordant plus de temps à l'activité de l'écrit, l'enseignant doit œuvrer pour atteindre la phase de remédiation individuelle des productions écrites qui est généralement abandonnée par nos enseignants.

Conclusion générale

Sous l'impulsion conjointe d'une série d'innovations technologiques et d'une puissante politique d'optimisation des rendements d'investissements publics, nous assistons à l'expansion d'un débat sur la question de l'intégration des TICE dans le domaine de l'enseignement en Algérie. Dans une perspective qui vise la bonne intégration de ces outils à l'enseignement du FLE, nous nous sommes intéressée à l'activité de production écrite et précisément lors de l'usage d'un outil informatique. Ainsi, nous retenons que les méthodes d'enseignement ont évolué pour mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage en lui installant tous les moyens qui lui permettent de réussir.

L'un des premiers constats qui nous a poussée à nous accrocher au domaine de l'écrit avec les outils informatiques est que progressivement nos classes se remplissent d'une génération d'apprenant appelés les « *digital natives* ». Ce sont des personnes nées pendant ou après l'introduction générale des TIC qui ont grandi avec elles et l'ont intégrées dans leur quotidien dès leurs jeunes âges.

Puis, nous avons remarqué qu'en Algérie un fossé numérique est entrain de se creuser par rapport aux pays développés. De plus, ces derniers ont d'abord utilisé les TICE pour l'enseignement /apprentissage des langues alors que dans notre pays, ce sont les disciplines scientifiques qui prennent de l'avant. Malgré ce constat, il nous semble que le plus important est le début de l'introduction de cette méthode d'enseignement dans notre système scolaire.

À travers le cours d'informatique, nous dégagons les succès et les échecs d'une discipline qui utilise les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans ses cours. Cette expérience, nous a permis de relever les avantages et les inconvénients d'une nouvelle pédagogie dont la méthodologie est assez exigeante. Nous avons constaté qu'en cours d'informatique les apprenants acquièrent des habilités qu'ils peuvent réinvestir en séances de français.

L'analyse des entretiens que nous avons menés avec notre échantillon où nous avons présenté 40 mots du vocabulaire appartenant au logiciel de traitement de texte « Word », nous délivre que le cours d'informatique participe à la maîtrise d'un vocabulaire en FLE pour les apprenants algériens de 1 AS. Ce vocabulaire leur permet de maîtriser un logiciel de traitement de texte intéressant pour la séance de production écrite. En effet, nous constatons que les 40 mots sont maîtrisés à 84.25% au niveau de la compréhension.

Dans l'analyse du test qui contient 10 mots du logiciel « Word », nous constatons une moyenne d'amélioration de 65.5 % dans l'apprentissage, entre le post-test et le pré-test. Cette amélioration nous confirme que le contact permanent des apprenants avec le vocabulaire relatif au lexique Word en cours d'informatique participe à son apprentissage. A savoir que la maîtrise de ce vocabulaire reste importante pour la manipulation du logiciel de traitement de texte qui pourrait être réinvesti pour la rédaction des productions écrites en cours de français.

Enfin, l'analyse des questionnaires nous révèle que les élèves sont très motivés en cours d'informatique et que grâce à l'outil numérique, cette discipline permet l'utilisation de certaines stratégies qui favorisent l'apprentissage de la langue française pour les élèves algériens de 1 année secondaire. En parallèle, les questionnaires présentés aux enseignants attestent qu'une coordination entre l'enseignant de français et l'enseignant d'informatique semble nécessaire. Donc, l'intégration de l'outil informatique en séance de français peut améliorer l'enseignement / apprentissage, particulièrement lorsqu'il s'agit de travaux pratiques.

Cette recherche nous permet de consigner que les outils multimédias (ordinateur, logiciels, etc.) peuvent être très bénéfiques pour l'apprentissage du FLE notamment les productions écrites. Par conséquent, le passage du support papier au support informatique dans ces dernières tâches semble présenter des caractéristiques intéressantes pour la pédagogie. Rappelons les différentes fonctions du traitement de texte citées par Jacques Anis¹ :

Des fonctions rédactionnelles ;

Des fonctions méta-scripturales ;

Des fonctions de mise en forme et de structuration du texte ;

En se basant sur les recherches dans le domaine de l'apport des outils informatiques pour l'activité d'écriture, nous soutenons l'idée de trois types d'effets du traitement de texte remarqués dans notre expérience².

**Effets quantitatifs et qualitatifs* : il s'avère que les écrits des apprenants avec le traitement de texte sont un peu plus longs que ceux qu'ils écrivent sur papier. En ce qui concerne la qualité des écrits, les améliorations sont notables, elles concernent surtout la présentation formelle et le niveau morphosyntaxique.

¹ ANIS, Jacques. *Texte et ordinateur l'écriture réinventée*. Paris, Ed De Boeck université, 1998, p.37.

² CRINON, J, in ANIS J. et Marty N., *Lecture –écriture et nouvelles technologies*. Paris Ed : CND, 2000, p.49.

**Effets sur le processus d'écriture :* le traitement de texte facilite différentes opérations de révision comme supprimer, remplacer, insérer ou déplacer des éléments d'un texte. Par contre, cette révision reste de surface plus que de sens.

**Effets sur le contexte pédagogique :* le traitement de texte a ses effets sur la question de la motivation. Lorsque les apprenants rédigent sur ordinateur, ils semblent apprécier les tâches, vu qu'ils ont moins peur du jugement négatif et ont l'impression de progresser. Ils sont surtout fiers de leurs productions. En somme, notre recherche prouve que le traitement de texte encourage des modifications dans le déroulement des cours et dans les interactions au sein de la classe.

Dans cette étude nous nous sommes également intéressée à des productions écrites d'apprenants rédigées avec un logiciel de traitement de texte et un correcticiel, en les comparant avec des productions écrites sur papier. Notre objectif était de vérifier l'apport des outils informatiques et de dégager les obstacles qui freinent l'intégration des TICE dans les séances de FLE en Algérie.

Les résultats de notre recherche nous permettent d'avancer que l'intégration des logiciels dans l'enseignement de l'écrit chez les lycéens algériens de 1AS nécessite une formation universitaire adéquate voire un développement dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En comparant les productions écrites numériques et les productions sur papier, nous relevons les similitudes et les écarts suivants :

Au niveau pragmatique : nous constatons que dans les productions numériques, les apprenants prennent en compte la situation d'énonciation et le type d'écrit (résumé, lettre administrative), plus que les apprenants qui rédigent sur papier. Quoique, notre recherche ne nous permet pas de trancher sur l'effet des outils numériques sur ce niveau.

Au niveau sémantique : nous constatons qu'avec des dictionnaires à la portée du scripteur, les logiciels expertisés offrent la possibilité de trouver rapidement la traduction ou les synonymes des mots.

Au niveau morphosyntaxique : toujours en comparant les productions numériques avec les productions sur papier, « WORD » permet de corriger principalement des erreurs d'orthographe lexicale, mais aussi des erreurs d'accord dans le groupe nominal, de conjugaison, d'accord du participe passé et quelques erreurs de confusion homophonique. Alors que, dans les expressions sur papier c'est l'enseignant qui se contente de souligner ces erreurs.

Au niveau de l'aspect matériel : en comparant les deux types de productions d'apprenants (numérique et papier), nous constatons que le logiciel « WORD » est une

aide précieuse pour l'organisation de la page, la segmentation des paragraphes, les majuscules, notamment en début de phrases ou de paragraphes.

Enfin, nous constatons que le logiciel de traitement de texte apporte une aide considérable dans l'activité de révision. Il permet aux scripteurs de réviser, modifier et réécrire facilement leurs textes.

En comparant l'évaluation des copies numériques¹ avec les copies sur papier, nous constatons que les enseignants des deux premières cohortes ont utilisé les mêmes pratiques évaluatives : souligner les erreurs en rouge, prendre l'initiative d'en corriger quelques-unes, puis porter des annotations. Alors que, l'enseignante non formée à l'intégration des TICE qui a utilisé l'outil informatique n'a pas utilisé le mode « révision » disponible sur le logiciel « WORD » pour ajouter des commentaires constructifs aux textes des apprenants. Elle s'est contentée de souligner quelques erreurs morphosyntaxiques pour mettre des annotations qui ne servent pas à apporter une aide significative aux scripteurs.

Nous discernons que l'utilisation d'un outil informatique tel que le logiciel de traitement de texte utilisé dans nos expériences peut aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites. Certes, les tâches de l'enseignant comme celles des apprenants sont allégées, mais beaucoup de travail reste à fournir. Si par exemple, le logiciel aide à corriger quelques erreurs morphosyntaxiques, il reste aux enseignants à mettre en place des situations d'enseignement qui visent à aider les apprenants à améliorer le sens de même que la construction des phrases et des textes produits.

Les résultats de l'expérience menée avec la cohorte qui a intégré le correcticiel « Le Robert correcteur » dans la séance d'évaluation révèlent que l'outil a participé à motiver les apprenants pour qu'ils relancent la révision de leurs textes. Il leur a signalé des erreurs qui n'ont pas été soulignées par le logiciel de traitement de texte Word, essentiellement les erreurs d'accord dans le groupe nominal car les erreurs d'orthographe ont relativement été corrigées par le logiciel de traitement de texte, ce qui les a sensibilisés sur les limites des logiciels en matière d'aide à la correction des textes, la preuve est le taux de résistance à certaines propositions du correcticiel. En fait, les deux logiciels expertisés peuvent ne pas souligner ou présenter de fausses propositions surtout pour l'accord du participe passé ou les confusions homophoniques vu que l'application des règles en relation avec ces catégories grammaticales nécessite dans certains cas, la compréhension du sens de la phrase. C'est sur ce dernier point que doivent travailler les apprenants et leurs enseignants.

¹ Enseignante non formée

A la lumière de nos résultats, et même si nous ne pouvons pas trancher sur la relation de cause à effet entre l'utilisation des logiciels d'aide à la rédaction expérimentés et les gains en matière d'amélioration des compétences à l'écrit, nous pouvons au moins écarter l'idée que l'usage de tels outils puisse nuire aux apprentissages des élèves. Ainsi, nous envisageons, dans une recherche ultérieure, faire une étude longitudinale des productions d'élèves pour vérifier l'impact des outils informatiques sur le niveau des écrits.

Nous pouvons conclure que pour pouvoir parler d'intégration des TICE en classe de FLE, il faut penser à la formation des enseignants à ce genre de pratiques, ce qui nécessite un changement dans les gestes professionnels. En outre, nous confirmons que la production écrite ainsi que son évaluation restent des activités complexes supposant la mise en œuvre d'un ensemble de processus mentaux ainsi que différentes connaissances et compétences langagières de la part des apprenants. De même un recours à des pratiques pédagogiques adéquates du côté des enseignants, essentiellement lors de l'intégration des TICE, peut persuader les apprenants à adopter différentes postures qui leurs permettent de s'engager dans la réalisation de leurs productions écrites.

A travers cette recherche, nous maintenons les propos de François MANGENOT : « l'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages¹ », nous déduisons que la bonne intégration des TICE serait donc, que l'outil informatique soit une aide efficace dans les activités d'apprentissage.

Nous pouvons déterminer que pour l'intégration des outils numériques dans nos classes de FLE, il est primordial de convaincre les enseignants de développer leurs gestes professionnels. De ce fait, en formation il est important de mener les enseignants à comprendre la notion de geste professionnel, puis de maîtriser ce que Dominique BUCHETON appelle les cinq préoccupations centrales à partir desquels tout état de gestes se génère : *Le pilotage, l'atmosphère, le tissage, l'étayage, l'objet de savoir*. Il faut aussi rappeler aux enseignants qu'ils mettent au centre de leur métier la construction des connaissances, des attitudes et des techniques, ce sont les objets d'enseignement. De plus, il est fondamental de leur expliquer la notion de postures qui n'est qu'une compilation de gestes. En effet, Un certain nombre de postures communes doivent être détectées chez les enseignants notamment lorsqu'il est question d'enseignement de l'écrit.

¹MANGENOT François 2000, in <http://pdoungtio.over-blog.net/article-33703275.html>

Des postures d'accompagnement : où l'enseignant pilote, gère l'atmosphère et fait du tissage en même temps.

Des postures d'enseignement : c'est le moment où l'enseignant apporte de nouveaux concepts, explique des théories etc.

Des postures de lâcher prise : l'enseignant doit montrer une confiance aux apprenants en les laissant en complète autonomie.

Des postures de contrôle : il faut penser à laisser plus de temps aux apprenants pour penser, parler, lire, écrire et surtout interagir avec l'outil numérique utilisé.

Des postures de sur étayage : il importe d'entraîner les enseignants à contrôler leurs frustrations de vouloir trop aider. En parallèle, leur signaler qu'il ne faut pas hésiter à prendre les décisions d'énoncer les réponses pour éviter le blocage.

Des postures de magicien : en formation, il faut mettre le point sur l'importance de capter l'attention des apprenants.

Les expériences menées avec l'enseignante formée à l'enseignement avec les TICE prouvent que l'usage de l'outil informatique n'est pas la baguette magique qui dénoue tous les problèmes relatifs à l'enseignement de l'écrit en français, mais il reste un moyen qui vient assister l'enseignant et l'apprenant dans la réalisation des objectifs finaux (productions des apprenants puis remédiation à leurs difficultés d'écrits). Donc, une grande importance doit être donnée à la phase de l'évaluation ce qui nécessite un temps supplémentaire pour l'activité de l'écrit.

En profitant des apports de l'outil informatique, il faut encourager les apprenants à reprendre leurs copies. Il est nécessaire de les accompagner dans la phase d'autocorrection, en leur apportant une aide individuelle. Ce moment généralement négligé par nos enseignants, va mener les apprenants à prendre conscience de leurs réussites, leurs erreurs et puis l'effort qui leur reste à fournir. En d'autres termes, la remédiation individuelle des productions écrites est un moment irréfutable qui mènera les apprenants à améliorer leurs travaux.

Enfin, nous retenons qu'il est nécessaire de repenser une bonne formation à l'enseignement de la production écrite et à son évaluation. La recherche que nous avons effectuée confirme une fois encore que des logiciels comme « Word » et « le Robert correcteur » peuvent apporter une aide remarquable dans ce domaine. Quoique, de nombreux obstacles retardent leur intégration : l'insuffisance des ressources financières en matière de TICE ; l'insuffisance relative, en quantité et en qualité, des ressources

numériques ; une formation initiale et continue des enseignants qui met sobrement l'accent sur l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement.

Par conséquent, il est nécessaire de penser d'abord à la collaboration entre l'université et l'enseignement général pour bien mener cette intégration. Puis, créer de nouvelles structures pour accompagner ce virage technologique que connaissent les écoles algériennes. Nous avançons qu'il faut penser à multiplier les congrès sur les TICE afin d'encourager le partage des expériences. Aussi, il faut cogiter à organiser des journées de formation pour la mise à niveau des anciens professeurs, sans oublier la nécessité de repenser la formation des nouveaux en créant des plateformes pour le partage des expériences pédagogiques. Le mieux est d'édifier des récompenses pour les meilleures recherches pédagogiques sur l'innovation dans le domaine des TICE.

Bibliographie

Ouvrages sur le numérique et l'enseignement

- ✓ ANIS, Jacques. *texte et ordinateur l'écriture réinventée*. paris, Ed De Boeck université, 1998,290p.
- ✓ ANIS, Jacques et Nicole, MARTY. *Lecture-écriture et nouvelles technologies*. Paris, Ed CNDP, 2000, 136p.
- ✓ ANIS, Jacques et Nicole, TEMPORAL- MARY. *écriture informatique et pédagogies*. Paris, Ed CNDP, 1990,135p.
- ✓ BARON, Georges Louis [et al]. *Informatique et apprentissage, actes de l'université d'été, Chatenay-Malabry octobre 1990*. Paris, Ed INRP, 1991,240p.
- ✓ BERTIN, Jean Claude. *Des outils pour des langues : « multimédia et apprentissage »*. paris, Ed Ellipses, 2001, 192P.
- ✓ DE MARGERIE C, et A PELFFRÈNE. *Parole d'ordinateur*. Paris, Ed Hatier, 1990, 191p.
- ✓ DEAUDELIN, Colette et Thérèse, LAFARRIERE. *Collaborer pour apprendre et faire apprendre « la place des outils technologiques »*. Québec, Ed PUQ, 2003, 259p.
- ✓ HIRSCHSPRUNG, Nathalie. *apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Ed Hachette, 2005,127p.
- ✓ HOULON- TREMOLIERES, Jean. *Enseigner à l'heure des nouveaux médias*. Paris, Ed Magnard, 1996, 104 p.
- ✓ LEBRUN, Marcel. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, Ed De Boeck, 2005, 240p.
- ✓ LEGROS, Denis et Jacques, CRINON. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Ed Armand colin, 2002,191p.
- ✓ MAREUIL, André. *L'enseignement du Français à l'ère des medias*. Paris, Ed PUF l'éducation, 1978, 145p.
- ✓ POUTS-LAJUS, Serge, et Marielle, RICHE –MAGNIER. *l'école à l'heure d'Internet « les enjeux du multimédia dans l'éducation »*. Paris, Ed Nathan pédagogie, 1998,222p.

✓ VINCENT, Jean. *les TICE à l'école*. Paris, Ed Bordas pédagogie, 2002,134P

Ouvrages en pédagogie et didactique générale

✓ ASTOLFI, Jean- Pierre [et al]. *Des mots clés de la didactique des sciences*. Paris, Ed Pratique pédagogiques, 1997, P193.

✓ ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, Ed ESF, 1997,128P.

✓ Barbot, Marie –José. *Les auto- apprentissage*. Paris, Ed CLE international, .2001, 121P.

✓ BELLELLOUCHE, Boualem. *Mina eltabchour ila elmaousse*.¹ Oran, Ed dar El gharbe, 2004, 450p.

✓ BENBOUZID, Aboubekour. *l'approche par compétence dans l'école algérienne*. Alger, Ed ministère de l'éducation nationale, 2006.

✓ BERBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, Ed ESF, 1991, 191p.

✓ CTAGNIER, Louis Jean et Gilbert, Taggart. *Laboratoire de langues : orientation nouvelles*. Montréal, Ed Bordas –aquela, 1970, 231p.

✓ DECAIGNY Th, *communication audio-visuelles et pédagogie*, Paris, Ed Fernand Nathan, 1973, 183P.

✓ DESCOMPS, Daniel. *La dynamique de l'erreur*. Paris, Ed Hachette, 1999,175 P.

✓ DORE, François Et Pierre MERCIER. *les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Paris, Ed Gaetan Morin, 1992, 496p.

✓ GAUTHIER, Clermont et Maurice, Tardif. *La pédagogie « théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Paris, Ed Gaetan Morin, 1996,440p.

✓ GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Paris, Ed Gaetan Morin, 1993, 445p.

✓ GUINELLI, Cristian et Michel Louis, Rouquette. *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*. Paris, Ed CLE international, 1979,79p.

¹*Mina eltabchour ila elmaousse* : de la craie à la souris

- ✓ HADJI, Charles. *L'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils*. Paris, 2eme Ed ESF, 1989.191p.
- ✓ HEREAUD, Jean -loup, et Marc PROUCHET. *Penser pour apprendre*. Paris, Ed Hatier, 1999,286p.
- ✓ KALI, Mohammed. *Vaincre l'échec scolaire*. Alger, Ed ANEP, 2002, 138 p.
- ✓ LEIF, Joseph et Paul, JUIF. *Psychologie et éducation*. Ed Fernand Nathan, Paris 1983, 511P.
- ✓ LOUANCHI, Denise. *éléments de pédagogie*. Alger, Ed OPU, 1994, 373 p.
- ✓ PERNOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves « de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. »*, Paris, Ed Boeck université, 1998, 219p.
- ✓ PIAGET, Jean. *De la pédagogie*. Paris, Ed Odile Jacob, 1998, 282 p.
- ✓ POCHER, Bernard [et al]. *Du référentiel à l'évaluation*. Paris, Ed Fouchier, 1996, 111p.
- ✓ RAISKY, Claude, et Michel, CAILLOT. *Au-delà des didactiques le didactique*. Paris, Ed Perspectives en éducation, 278 p.

Ouvrage en didactique du français

- ✓ BOYER, Jean Yves et Jean –Paul, DIONNE, et Patricia REMOND. *la production de textes « vers un modèle d'enseignement de l'écriture »*. Montréal, Ed logique, 1995, 231p.
- ✓ BURIDANT, Claude [et al]. *l'écrit en Français langue étrangère*. Strasbourg, Ed PUS, 1994, 191p.
- ✓ CARAVOLAS, Jean-Antoine. *La didactique des langues « anthologie » à l'ombre de quintilin*. Montréal, Ed PUM, 1994, 107 p.
- ✓ CORBENOIS, Madeleine et Bernard DE VONNE et MARTEL Monique. *Apprentissage de la langue et conduites culturelles*. Paris, Ed Bordas pédagogique, 2001 ,185p.
- ✓ CORNAIRE, Claudette et Patricia Mary RAYMOND. *La production écrite*. Paris, Ed CLE international, 1999, 145p.

- ✓ COSSETTE, André. *La richesse lexicale et sa mesure*. Paris, Ed Honoré Champion, 1994, 190 p.
- ✓ DABENE, Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.*, Paris, Ed Hachette, 1994, 191p.
- ✓ DE KETELE, Jean-Marie [et al]. *vers une didactique de l'écriture*. Bruxelles, Ed De Boeck, 1996, 195p.
- ✓ Groupe, Eva. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Ed Hachette Éducation, 1991, 239p.
- ✓ HALTE, Jean-François. *La didactique du français*. Paris, Ed PUF, 1992, 127p.
- ✓ HONVAULT-DUCROCQ, Renée. *l'orthographe en questions*. Rouen, Ed université de Rouen et du Havre, 2006, 373p.
- ✓ LEBRUN, Monique. *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Montréal, Ed Gaetan Morin, 1988, 240 p.
- ✓ NARCY-COMBES, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, Ed OPHRYS, 2005, 238p.
- ✓ ODILE VESLIN, Jean. *Corriger des copies, évaluer pour former*. Paris, Ed Hachette, 1992, 159 p
- ✓ OURY, Pascaline. *Rédiger pour être lu « les secrets de la communication écrite efficace »*. Bruxelles, Ed de Boeck, 2000, 202p.
- ✓ REUTER, Yves. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, Ed ESF, 2000, 181p.
- ✓ SCHNEUWLY, Bernard. *diversifier l'enseignement du Français*, Paris, Ed Delachaux et Niestle, 1990, 325P.
- ✓ SIMARD, Claude. *éléments de didactique du Français langue première*. Montréal, Ed Renouveau pédagogique, 1997, 190p.
- ✓ VIGNER Gérard, *écrire « éléments pour une pédagogie de la production écrite »*, Paris, Ed CLE international, 1985, 125p.

Ouvrages en didactique du français langue étrangère

- ✓ BOGAARDS, Paul. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Ed Hatier, 2003, 256 p.
- ✓ BURIDANT, Claude [et al]. *L'écrit en Français langue étrangère*. Strasbourg, Ed PUS, 1994, 191p.
- ✓ COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Ed Hachette, 2002, 159p.
- ✓ CUQ, Jean Pierre et Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Ed PUG, 2003, 427p.
- ✓ FOUCHER, Anne-Laure [et al]. *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Ed presses universitaires Blaise-pascal, 2008, 242p.
- ✓ MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit « Compréhension / Production en français langue étrangère »*. Paris, Ed CLE international, 1979, 167p.
- ✓ PORCHER, Louis. *Le français langue étrangère*. Paris, Ed ACHETTE, 1995, 256p.

Ouvrages en didactique professionnelle

- ✓ CHARLIER, Bernadette. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement « expériences d'enseignants »*. Paris, Ed Boeck université, 1998, 273p.

Ouvrages en formation

- ✓ Manuel, MUSUAL [et al]. *Comment concevoir un enseignement ?* Ed De Boeck, Bruxelles, 2012, 283p.
- ✓ BOUVIER, Alain et Jean-Pierre, OBIN. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Ed Hachette éducation, 1998, 256p.
- ✓ BUCHETON, Dominique et Olivier, DEUTTER. *le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles, Ed De Boeck, 2008, 269p.
- ✓ *Formation des professeurs de l'enseignement fondamental*. Alger, Ed MEN, 1999.

- ✓ GUIR, Roger. *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles, Ed De Boeck, 2002, 300p.
- ✓ *Les bulletins mensuels d'information du CNDP*. Alger, Ed N° 57 du 1 novembre 2003.
- ✓ NAYMARK, Jacques [et al], *Guide du multimédia en formation*, Paris, Ed Retz, 1999, 368 p.
- ✓ TELDJOUNE Nour Eldine. *Apprendre le Microsoft office Word 2003*. Ed Dar El Mouassara, Alger, 2005, 174p.
- ✓ TARDIF, Maurice et Claude, LESSARD. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Ed De Boeck, 1999, 575p.

Ouvrages de linguistique

- ✓ ADAM Jean-Michel. *linguistique textuelle*. Coll. Fac. Linguistique, Ed Nathan, Paris, 1999, 208p.
- ✓ ADAM, Jean-Michel. *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Ed Armand Colin, collection "Cursus", 2005, 243P.
- ✓ LEHNAM, Elis et Françoise Martin, BERTHET. *introduction à la lexicologie « sémantique et morphologie »*. Ed Armand Colin, Paris, 2005, 211p.
- ✓ RIEGEL, Martin [et al]. *Grammaire méthodique du français*. Paris, Ed PUF, 2002, 1152p.

Manuels

- ✓ Livre scolaire d'informatique 1 AS, Ed Office national des publications scolaires, 2005, 110p.
- ✓ Livre scolaire de français de 1 AS, Ed Office national des publications scolaires, 2005, 192p.

Dictionnaires :

- ✓ ARENILLA, Louis [et al]. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Ed Bordas, 2000, 288p.

- ✓ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Ed Nathan, 2000, 1167P.
- ✓ QUQU, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Ed Fernand Nathan, 2003, 303p.
- ✓ ROBERT Paul, *Le petit Robert*, Paris, Ed Le OBERT, 1988, 2171p.

Articles internet

- ALTAN JANET, *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*, Juin 2000. <http://alsic.org/>
- ✓ ALTET Marguerite. « *L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche* », dans *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 138, 2002. p. 85. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
 - ✓ ww2.ac-poitiers.fr/ed_prio/IMG/.../poitiers_faire_ecrire_mars_2009.ppt
 - ✓ BANDURA Albertin <https://educationdidactique.revues.org/1504>
 - ✓ CHARTIER Roger. « De l'écrit sur l'écran », *Imageson.org*, 23 mai 2005 <http://www.imageson.org/document591.html>.
 - ✓ francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/doc-d-acc-francais.doc
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/29/8/Bucheton-chapitrelivre_336298.pdf
 - ✓ http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/dominique_bucheton-limoges_fevrier_2015.pdf
 - ✓ *Itinéraires LTC (Littérature, Textes, Cultures) (2010), Les Blogs, un nouvel espace littéraire ?*, Paris, L'Harmattan [et sur le site du CENEL-Paris 13, une bibliographie copieuse : <http://www.univ-paris13.fr/cenel/articles/CouleauBiblioBlogs.pdf>
 - ✓ MANGENOT François, *aides logiciels pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Juin 1995 .<http://alsic.org/>
 - ✓ MANGENOT François, in <http://pdoungtio.over-blog.net/article-33703275.html>
 - ✓ *RECHERCHES* (2006), n° 44, *L'ordinateur en français*, Lille, ARDPF [disponible en ligne sur le site de la revue <http://www.recherches.lautre.net/index.html>].

- ✓ *REPÈRES* (1995), n° 11, *Écriture et traitement de texte*, Paris, INRP [disponible en ligne sur le site de l'INRP].
- ✓ RÉZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, décembre 2001, *Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université* .[http // reseau.org/](http://reseau.org/)

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	9
<hr/> <hr/>	
<i>Première partie : Enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE et intégration des TICE</i>	19
<hr/> <hr/>	
1 Chapitre I Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en didactique des langues	21
<hr/> <hr/>	
1.1 <i>La pratique d'enseignement /apprentissage en didactique des langues</i>	22
<hr/> <hr/>	
1.2 <i>L'enseignement</i>	24
1.2.1 Définition de l'enseignement	24
<hr/> <hr/>	
1.2.2 Les pratiques d'enseignement	26
<hr/> <hr/>	
1.3 <i>L'apprentissage</i>	27
1.3.1 Définition de l'apprentissage.....	27
<hr/> <hr/>	
1.3.2 Les théories d'apprentissage	28
<hr/> <hr/>	
Apprentissage et béhaviorisme	29
<hr/> <hr/>	
L'apprentissage par essais et erreurs.....	29
<hr/> <hr/>	
L'apprentissage par conditionnement opérant	30
<hr/> <hr/>	
Apprentissage et cognitivisme	31
<hr/> <hr/>	
L'apprentissage selon les théories de traitement de l'information	31
<hr/> <hr/>	
1.3.3 Les stratégies d'apprentissage	32
<hr/> <hr/>	
1.3.4 Le rôle de la mémoire et de la motivation dans l'apprentissage.....	33
<hr/> <hr/>	
1.3.5 L'auto apprentissage	35
<hr/> <hr/>	
1.4 <i>Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère</i>	37
1.4.1 La conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère	39
<hr/> <hr/>	
1.4.2 Le rôle de l'enseignant d'une langue étrangère.....	40
<hr/> <hr/>	
1.4.3 Le rôle de l'apprenant d'une langue étrangère	40
<hr/> <hr/>	
1.4.4 Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	41
<hr/> <hr/>	
1.5 <i>Finalités et objectifs de l'apprentissage</i> :	42
<hr/> <hr/>	
2 Chapitre II : Enseignement/apprentissage avec les TICE	47

2.1	<i>Les théories d'apprentissage et les TICE</i>	48
2.2	<i>Le matériel didactique</i>	49
2.3	<i>L'ordinateur outil</i>	51
2.3.1	Le traitement de texte.....	51
2.3.2	Base de données (dictionnaires et encyclopédies).....	52
2.3.3	L'ordinateur tuteur.....	52
2.4	<i>Multimédia et interactivité en milieu scolaire</i>	53
2.5	<i>Les avantages de l'ordinateur pour l'enseignant</i>	53
2.6	<i>Les avantages de l'ordinateur pour l'apprenant</i>	54
2.7	<i>La classe multimédia et le rôle du professeur</i>	55
2.8	<i>Apprentissage des langues et utilisation des TICE</i>	56
2.9	<i>Les limites de l'ordinateur</i>	56
2.10	<i>L'outil multimédia et la relation au savoir</i>	57
2.11	<i>L'intégration de l'outil multimédia</i>	59
3	<i>Chapitre III : Enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE</i>	61
3.1	<i>La problématique de l'écrit en didactique</i>	63
3.2	<i>De la compréhension à l'expression écrite dans le FLE</i>	64
3.3	<i>Écrit et textualisation</i>	64
3.3.1	Le schéma de la communication.....	65
3.3.2	Les fonctions du schéma de la communication écrite.....	66
3.3.3	Qu'est-ce qu'un texte ?.....	66
3.3.4	La construction du texte.....	67
3.3.5	Le passage au texte.....	67
3.3.6	Les types de texte.....	68
3.4	<i>L'écrit selon les différentes méthodologies</i>	70
3.4.1	La méthodologie traditionnelle.....	70
3.4.2	Méthodologie directe.....	70

3.4.3	La méthodologie audio-orale.....	70
3.4.4	La méthodologie Structuro-globale Audio-visuelle(SGAV).....	71
3.4.5	La méthodologie cognitive.....	72
3.4.6	La méthodologie communicative.....	72
3.5	<i>Les processus d'écriture en langue maternelle.....</i>	<i>73</i>
3.5.1	Le modèle de ROHMER en (1965).....	73
3.5.2	Le modèle de Hayes et Flower(1980).....	74
3.5.3	Le modèle de Bereiter et Scardamalia(1987).....	76
3.5.4	Le modèle de DESCHENES(1988).....	77
3.5.5	Le modèle de Danesi et Mollica (1990).....	77
3.5.6	Un modèle de production écrite en langue étrangère : le modèle de Sophie MOIRAND.....	78
3.6	<i>Processus et stratégies d'écriture en langue étrangère.....</i>	<i>78</i>
3.7	<i>Production écrite et évaluation.....</i>	<i>79</i>
3.7.1	Définition de l'évaluation.....	79
3.7.2	Les types d'évaluation.....	81
3.7.3	L'évaluation de la production écrite.....	81
3.7.4	Questions pour évaluer les écrits.....	83
3.8	<i>Production écrite et pédagogie de l'erreur.....</i>	<i>85</i>
<i>Deuxième partie : Informatique et apprentissage du FLE en IAS.....</i>		<i>89</i>
4	<i>Chapitre IV production écrite et outil informatique.....</i>	<i>91</i>
4.1	<i>Informatique et production écrite.....</i>	<i>92</i>
4.2	<i>Les promesses du traitement de texte.....</i>	<i>93</i>
4.3	<i>Les effets du traitement texte.....</i>	<i>94</i>
4.4	<i>Les outils d'aide à la rédaction.....</i>	<i>94</i>
4.4.1	Des logiciels au service de la production écrite en L2.....	95
4.4.2	Les logiciels d'aide à la planification.....	95
4.4.3	Les logiciels d'aide à la mise en texte.....	96

4.4.4	Les logiciels d'aide à la révision	96
4.4.5	Dictionnaires et traducteurs électroniques.....	97
5	<i>Chapitre V : l'apport du cours d'informatique pour le cours de français en 1</i>	
AS	98	
5.1	<i>Cours d'informatique et réforme du système éducatif en Algérie.....</i>	<i>99</i>
5.2	<i>Présentation du cours d'informatique.....</i>	<i>99</i>
5.2.1	Les objectifs d'enseignement du cours d'informatique au secondaire	100
5.2.2	Les compétences personnelles en cours d'informatique	101
5.2.3	L'évaluation en cours d'informatique	101
5.2.4	Les enseignants du cours d'informatique	101
5.2.5	La formation en « Word » pour les 1AS	102
5.3	<i>Observations faites auprès du groupe témoin</i>	<i>102</i>
5.4	<i>Entretiens avec les élèves de 1 AS</i>	<i>103</i>
5.4.1	Les difficultés rencontrées lors des entretiens	103
5.4.2	Description de l'échantillon témoin lors des entretiens.....	104
5.4.3	Analyse des résultats des entretiens	106
5.5	<i>Le test de vérification d'apprentissage.....</i>	<i>120</i>
5.5.1	Exercice de test	121
5.5.2	Correction de l'exercice	121
5.5.3	L'échantillon du test.....	122
5.5.4	Analyse des résultats du test.....	123
5.6	<i>Questionnaire aux élèves de 1AS.....</i>	<i>133</i>
5.6.1	Description de l'échantillon	133
5.6.2	Analyse du questionnaire	135
5.7	<i>Analyse des questionnaires aux enseignants</i>	<i>147</i>
5.7.1	Analyse du questionnaire aux enseignants d'informatique	147
5.7.2	Analyse du questionnaire aux enseignants de français.....	161

Troisième partie : Utilisation d'outils informatiques dans des séances d'expression écrite en FLE 180

6	Chapitre VI : L'usage du logiciel WORD en séances de production écrite	181
6.1	La séance de production écrite dans le programme de 1AS.....	182
6.2	Résumer un texte.....	182
6.2.1	Sujet de la production écrite : Résumez le texte suivant.	183
6.2.2	Cours de production écrite « résumé » sans TICE	184
6.2.3	Cours de production écrite« résumé » avec TICE.....	185
6.2.4	Procédés rédactionnels « résumé » sans TICE	187
6.2.5	Procédés rédactionnels « résumé » avec TICE.....	188
6.3	Rédiger une lettre.....	190
6.3.1	Sujet de la production écrite	190
6.3.2	Cours de la lettre sans TICE.....	190
6.3.3	Cours de lettre avec TICE	191
6.3.4	Procédés rédactionnels « lettre » sans TICE	192
6.3.5	Procédés rédactionnels « lettre »avec TICE.....	193
6.4	Analyse des productions écrites	194
6.4.1	Analyses des productions écrites« résumé »sans TICE.....	194
6.4.2	Analyse des productions écrites résumé avec TICE.....	196
6.4.3	Analyse des productions écrites lettre sans TICE	202
6.4.4	Analyse des productions écrite lettre avec TICE.....	205
6.4.5	Analyse synthétique des productions écrites	211
7	Chapitre VII : TICE et développement des gestes professionnels dans l'enseignement de la production écrite.	229
7.1	Le geste professionnel	230
7.2	Gestes professionnels et multi-agenda de préoccupations enchâssées	231
7.3	Les postures d'enseignement avec un outil informatique	234

<i>Dans toute situation d'enseignement, le recours aux postures suivantes demeure inéluctable.</i>	<i>234</i>
<hr/> <hr/>	
<i>7.4 Gestes et postures professionnels pour la conception de l'écriture</i>	<i>235</i>
7.4.1 Gestes professionnels d'une enseignante formée à l'usage des TICE.....	238
<i>7.5 Gestes professionnels dans l'évaluation des productions écrites.....</i>	<i>243</i>
<hr/> <hr/>	
<i>7.6 Le ROBERT CORRECTEUR un logiciel d'aide à la révision et à l'évaluation des productions écrites .</i>	<i>252</i>
<hr/> <hr/>	
<i>Conclusion générale</i>	<i>278</i>
<hr/> <hr/>	
<i>Bibliographie</i>	<i>285</i>
<hr/> <hr/>	
<i>Annexes.....</i>	<i>299</i>
<i>...299</i>	

Annexes