HAL
open science

Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah

Wasim Bishawi

To cite this version:

Wasim Bishawi. Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah. Linguistique. Université du Maine, 2014. Français. NNT : 2014LEMA3002 . tel-00950549

HAL Id: tel-00950549

https://theses.hal.science/tel-00950549

Submitted on 21 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine
Le Mans - Laval

Thèse de Doctorat

Wasim BISHAWI

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université du Maine
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans

École doctorale : Cognition, Education, Interactions

Discipline : Sciences du langage
Spécialité : Didactique de Français Langue Etrangère
Unité de recherche : CREN - InEdUM

Soutenue le 7 janvier 2014
Thèse N° :

Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah.

Volume 1

JURY

M. François MANGENOT, Professeur des Universités, Université Stendhal, Rapporteur
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle, Rapporteur

M. Pascal LEROUX, Professeur des Universités, Université du Maine, Président

M. Jean-François BOURDET, Professeur des Universités, Université du Maine, Directeur de Thèse

RESUME

Cette recherche tente d'étudier les effets de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'acquisition de la compétence textuelle à court terme chez des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'Université An-Najah. Il s'agit de faire découvrir les potentialités de ces technologies et de mettre en place un dispositif de correspondance en ligne entre natifs et non-natifs permettant d'intégrer des pratiques pédagogiques nouvelles au contexte palestinien. Ceci donne accès à l'écriture dans une situation de communication interactive, sociale et motivante au moyen d'outils de communication et de ressources en ligne (correcteurs, traducteurs, moteurs de recherche, etc.). L'objectif est d'améliorer les compétences micro- et macro-structurelles nécessaires à la rédaction d'un texte cohérent et cohésif correspondant au niveau B1+ du CECR.

Dans cette recherche, nous avons adopté une perspective systémique dans une recherche-action afin de mieux comprendre les relations qu'entretient l'intégration des technologies avec les changements de pratiques pédagogiques dans l'établissement d'accueil. Nous avons donc mené une étude approfondie du terrain et une analyse de plusieurs textes produits par notre échantillon dans le cadre de l'expérimentation afin de mesurer les apports et les enjeux qu'entraîne le recours à l'utilisation des TIC. Les résultats montrent une progression au niveau micro-structurel (notamment sur le plan sémantique et morphosyntaxique) ainsi qu'une légère amélioration de la compétence macro-structurelle (notamment en ponctuation).

Mots clés : TIC, FLE, compétence textuelle, correspondance en ligne.

ABSTRACT

The researcher seeks to study the effects of the integration of pedagogical techniques of information and communications technology (ICT) on the textual competence, in the short term, of Palestinian students who study French as a foreign language at An-Najah National University.

The researcher seeks to discover the potential of the technology via the creation of an online correspondence between native and non-native speakers, which allows for the practice of new aspects of the language. This will foster writing in a socially communicative-interactive way, and will motivate students to use different technological tools available on the Internet, such as translation programs, spelling corrections, etc.

The objective is to enhance the micro-competence and macro-structural, which are very important in a coherent and cohesive writing that matches level (B1+) of the Common European Framework of Reference for Languages.

In this research paper, the researcher adopted a systematic perspective in a research-action in order to have a better understanding of the relationship between the integration of technology and the requirements of the pedagogical practices of the receptive institution.

The expansive case study that the researcher worked on in the field and the analysis of several text-samples is the chosen mode of experimentation used to measure, as well as gauge, the relations and issues that lead to the use of ICT. The results show a progress in the micro-structural level (especially in the semantics and morphosyntax) as well as a slight improvement in language proficiency (especially in punctuation).

Key words: ICT, French as a foreign language, textual competence, online correspondence

En hommage à mon père, Khaled BISHAWI.

aucune phrase ne saurait dire à quel point je l’aime.

Je dédie ce travail à ma femme et mon fils Walid, à ma famille

et en particulier à ma mère Ahlam pour son amour, son soutien et ses prières.

REMERCIMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche Jean-François Bourdet pour la confiance qu'il a bien voulue m'accorder en acceptant de diriger ce travail de recherche, pour sa disponibilité et ses encouragements, ses conseils et ses remarques pertinents qui m'ont été d'une grande aide.

Je remercie les membres de mon jury François Mangenot et Jean-Paul Narcy-Combes d'avoir accepté de relire cette thèse et d'en être rapporteurs. Je tiens également à remercier Pascal Leroux d'avoir accepté d'être président du jury.

Je remercie chaleureusement le président de l'université An-Najah Rami Hamdallah, le vice-président des Affaires Internationales Kherieh Rassas, le vice-président des Affaires académiques Maher Natsheh, le chef du bureau des affaires des étudiants boursiers Khaled Ilawi et le chef du département de français Maha Itma pour leur soutien, le co-financement de mes études pendant trois ans et la facilitation de la mise en place de l'expérimentation.

Un grand merci au Consulat Général de France à Jérusalem pour le co-financement de mes études et de mon séjour en France.

Je souhaite exprimer ainsi ma gratitude à Isabelle Audras, Emilie Picherot, à Ossama Mustafa, à Mohamad Otroshi et à Saïd Machrafi pour leurs apports dans ma réflexion et d'avoir consacré de nombreuses heures pour la relecture attentive de mon texte.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué à l'existence de cette thèse, les amis et les collègues.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE **12**

1. CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE **16**

INTRODUCTION **16**

1.1. APERÇU GEOPOLITIQUE DES TERRITOIRES PALESTINIENS OCCUPES 16

1.1.1. Population des Territoires palestiniens occupés *17*

1.1.2. Environnement linguistique et statut des langues *18*

1.2. SYSTEME EDUCATIF PALESTINIEN 21

1.2.1. Evolution du système éducatif dans les Territoires palestiniens occupés *21*

1.2.2. Enseignement dans les Territoires palestiniens occupés *30*

1.2.3. Enseignement du français dans les Territoires palestiniens occupés *39*

CONCLUSION **41**

2. DIDACTIQUE DE L'ECRITURE **44**

INTRODUCTION **44**

2.1. DIDACTIQUE DE L'ECRIT DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE 44

2.2. ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE 48

2.2.1. Spécificités de la production écrite *50*

2.2.2. Caractéristiques des textes et processus de rédaction en langue étrangère *51*

2.2.3. Difficultés rencontrées en production écrite en langue étrangère *53*

2.2.4. Représentations de l'écriture et rapport à l'écrit *55*

2.2.5. Correction des écrits en classe de langue *58*

2.2.6. Littéracie (lecture-écriture) *60*

2.3. THEORIE D'APPRENTISSAGE PAR INTERACTION DE TUTELLE 62

2.4. MODELES DE PROCESSUS DE REDACTION 65

2.5. TEXTUALISATION (OU MISE EN TEXTE) 73

CONCLUSION **75**

3. COMPETENCE TEXTUELLE **78**

INTRODUCTION **78**

3.1. DEFINITION DE LA COMPETENCE TEXTUELLE 78

3.2. COHERENCE TEXTUELLE 80

3.3. COHESION 83

3.3.1. Définition *83*

3.3.2. Marques de Cohésion *84*

3.4. REGLES DE COHERENCE 88

3.4.1. Méta-règle de répétition *89*

3.4.2. Méta-règle de progression *90*

3.4.3. Méta-règle de non-contradiction *92*

3.4.4. Méta-règle de relation *92*
3.5. TYPOLOGIE DES TEXTES 93
3.6. TEXTE A DOMINANTE ARGUMENTATIVE 94

CONCLUSION 96

4. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET PRODUCTION DE TEXTES 98

INTRODUCTION 98

4.1. EVOLUTION DES TIC DANS L'APPRENTISSAGE 98
4.2. TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) 100
4.2.1. TIC et enseignement du FLE *101*
4.3. TIC COMME AIDES A L'ECRITURE 109
4.3.1. Aides à la planification *111*
4.3.2. Aides à la textualisation *113*
4.3.3. Aides à la révision *115*
4.3.4. Aides à la publication et à la socialisation *119*

CONCLUSION 131

5. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE 133

INTRODUCTION 133

5.1. UNIVERSITE AN-NAJAH 133
5.2. LICENCE DE LANGUE ET CIVILISATION FRANÇAISE 135
5.2.1. Programme du département de français *138*
5.2.2. Etudiants de troisième année de licence *140*
5.3. PROBLEMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHES ET HYPOTHESES 142
5.4. RECHERCHE-ACTION 144
5.4.1. Définition, objectifs et fonctionnement *144*
5.4.2. Recherche-Action en didactique des langues *146*
5.5. PERSPECTIVE SYSTEMIQUE 147
5.6. TROIS PHASES DE COLLECTE DE DONNEES 149
5.6.1. Collecte de données préalable à l'expérimentation *149*
5.6.2. Expérimentation *153*
5.6.3. Collecte de données à l'issue de l'expérimentation *173*
5.7. LIMITES DE LA RECHERCHE 176
5.7.1. Limites inhérentes au terrain de la recherche *176*
5.7.2. Limites inhérentes à la correspondance *177*
5.7.3. Limites d'ordre méthodologique *178*

CONCLUSION 179

6. ETUDE DU TERRAIN DE L'EXPERIMENTATION 182

INTRODUCTION 182

6.1. PLACE DES TIC A L'UNIVERSITE AN-NAJAH 182

6.1.1. Projets e-learning à l'université An-Najah *182*
6.1.2. Cellule e-learning *189*
6.1.3. Centre d'Excellence dans l'apprentissage et l'enseignement *195*
6.1.4. Centre de ressources pour les langues *197*
6.2. PLACE DES TIC ET ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE AU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS 198
6.2.1. Centre de ressources pour le français (CRF) *198*
6.2.2. Professeurs du département de français *201*
6.2.3. Etudiants du département de français *215*
6.2.4. Département de français sur le réseau Internet *227*

CONCLUSION **228**

7. ANALYSE D'UN ECHANTILLON DU CORPUS TEXTUEL ET DISCUSSION DES RESULTATS **232**

INTRODUCTION **232**

7.1. ANALYSE D'UN ECHANTILLON REPRESENTATIF 232
7.1.1. Etudiante [Etu3-G] *233*
7.1.2. Etudiante [Etu3-S] *259*
7.1.3. Etudiante [Etu3-Kh] *276*
7.2. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE 298
7.2.1. Intégration des TIC et compétence textuelle *298*
7.2.2. Apports et enjeux de l'utilisation des TIC *308*
7.3. PROPOSITIONS POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE TEXTUELLE 316

CONCLUSION **318**

CONCLUSION GENERALE **320**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **324**

INDEX DES FIGURES **336**

INDEX DES TABLEAUX **337**

INDEX DES NOTIONS **338**

INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du français comme seconde langue étrangère dans les Territoires palestiniens occupés, en particulier dans le programme d'enseignement du français implanté en 1999 au sein de l'université nationale An-Najah de Naplouse par le Consulat Général de France à Jérusalem. Ce programme a pour objectif principal de former de futurs professeurs de français pour l'élargissement à grande échelle du projet d'intégration du français dans les écoles publiques palestiniennes. Il vise donc à former des diplômés d'un certain niveau de compétences en langue étrangère et en didactique du français afin de répondre aux exigences d'un marché du travail restreint et de plus en plus concurrentiel à cause de l'état actuel de l'enseignement du français dans les établissements scolaires palestiniens. En effet, les titulaires d'une licence de langue et civilisation française sont obligés, pour la plupart, de chercher du travail dans un autre secteur que celui de l'enseignement du français, tel que le domaine associatif vu l'absence des possibilités d'embauche.

Depuis son lancement, le programme de formation a fait l'objet de trois expertises. Ces dernières, menées par l'université de Franche-Comté et le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), visaient l'évaluation de la progression de la licence de français et sa capacité à assurer une formation universitaire de qualité permettant de faire des études supérieures et d'exercer le métier de professeur de langue étrangère. Les expertises ont débouché sur la mise en place d'une évaluation parallèle à l'évaluation sommative de l'université grâce aux épreuves de Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) et à la proposition de modifications portant sur les finalités de la formation et sur le parcours d'apprentissage des étudiants (Itma, 2010). Elles ont eu lieu à cause des difficultés que rencontrent les apprenants et leurs professeurs tout au long de la formation et du décalage considérable entre les compétences et les connaissances censées être acquises selon les objectifs de la licence et celles réellement acquises à l'issue de la formation.

Ce décalage important de niveau entre l'input et l'output de la formation est dû d'une part au système éducatif adopté au sein des universités palestiniennes, notamment à l'université An-Najah et dans son département de français, et aux réticences institutionnelles vis-à-vis des formations en sciences humaines et sociales et particulièrement celles visant l'enseignement des

langues étrangères. De l'autre, le décalage provient des méthodologies didactiques adoptées à l'université, des caractéristiques de la langue française et des difficultés liées à son apprentissage pour un public arabophone dans un contexte exolingue et dans une situation géopolitique difficile : il s'agit d'un contexte défavorable à l'apprentissage d'une langue étrangère où les possibilités d'usage de la langue en dehors de la salle de cours sont très rares voire inexistantes pour la majorité des apprenants.

Face à ces éléments et à une situation dans laquelle les retombées personnelles, professionnelles et sociales de l'apprentissage du français ne sont pas ressenties et où les efforts personnels déployés par les apprenants ne sont pas immédiats, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pourraient présenter des potentialités pédagogiques non négligeables en matière de ressources et d'outils de communication. Ces TIC sont de plus en plus adoptées par les établissements scolaires et d'enseignement supérieur dans les Territoires palestiniens occupés. Elles sont utilisées de façon variable en fonction de types de formations proposées, de l'infrastructure et de l'expertise disponibles, et des plans stratégiques à court, à moyen et à long termes. Le but de cette utilisation est d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage. Cette volonté accrue ne se traduit pas en pratiques d'enseignement et d'apprentissage répondant aux besoins du terrain, surtout en langues étrangères.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux potentialités des usages pédagogiques de ces technologies éducatives dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), notamment à leurs apports concernant l'amélioration de la qualité de production écrite. Pour ce faire, ce travail de recherche comporte sept chapitres. Le premier présentera un aperçu géopolitique des Territoires palestiniens occupés et du système éducatif dans lequel nous dresserons un bref historique de l'évolution du système éducatif et nous nous arrêterons sur la structuration de l'enseignement scolaire et supérieur et sur le contexte de l'enseignement du français afin de pouvoir, plus aisément, assurer une transition facile au cadre théorique et à notre sujet de recherche.

Dans le second chapitre, nous présenterons de façon détaillée la première partie de l'ancrage théorique de notre recherche pour discuter d'un certain nombre de fondements théoriques sur lesquels nous nous appuierons pour comprendre la situation d'apprentissage de l'écriture et les processus et opérations à mettre en place lors de la rédaction d'un texte. Le

troisième chapitre complète l'ancrage de cette recherche en abordant en détail la notion de compétence textuelle et ses composantes. Il présentera les marques qui peuvent assurer la production d'un texte jugé cohérent et bien structuré par un lecteur expérimenté en langue.

Dans le quatrième chapitre, nous nous intéresserons aux différentes possibilités pédagogiques que pourraient offrir les TIC pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture ; nous présenterons de manière non exhaustive les usages de ces technologies au service de la planification du texte, de sa textualisation, de sa relecture et de sa valorisation. Il donnera un aperçu d'un large éventail des apports et des enjeux des outils TIC pour un travail pédagogique sur l'écriture. Ceci facilitera la proposition d'une scénarisation pédagogique qui tiendra compte non seulement du contexte de la recherche et des difficultés de l'apprentissage de l'écriture, mais aussi des limites et des contraintes de l'intégration des technologies.

Dans le cinquième chapitre, nous présenterons d'une part le contexte spécifique de notre recherche à l'université An-Najah et son département de français, la population de la recherche ainsi que la problématique et les questions de recherche. De l'autre, nous définirons la méthode de recherche adoptée avant de présenter l'expérimentation, les outils de collectes et d'analyse de données (questionnaires, entretiens, corpus textuel, grilles) et les limites pratiques et méthodologiques.

Dans le sixième chapitre, nous porterons notre attention sur la place accordée aux TIC au sein de l'université et au département de français et leur impact sur l'enseignement/apprentissage du français et de l'écriture en particulier. Ceci permettra de mieux comprendre la situation pédagogique de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et les usages que font les professeurs et les étudiants des TIC. Ainsi, les données issues de ce chapitre permettront de répondre à notre première question de recherche et de tenir compte des enjeux du terrain de l'expérimentation qui pourraient avoir des conséquences importantes sur le déroulement de l'expérimentation et donc sur les résultats escomptés. Enfin, le dernier chapitre présentera l'analyse du corpus textuel avant de synthétiser les résultats obtenus. Il permet de discuter les résultats et de répondre à notre deuxième question de recherche.

CHAPITRE 1

Contexte général de la recherche

1. CONTEXTE GENERAL DE LA RECHERCHE

Introduction

Cette partie traite le contexte général de notre recherche. Elle permet une connaissance de l'environnement d'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) et une meilleure compréhension des difficultés auxquelles fait face l'enseignement/ apprentissage sur le plan pédagogique, socio-économique et politique. Elle permet ainsi de s'informer sur l'évolution du système depuis le mandat britannique jusqu'à l'arrivée de l'autorité palestinienne dans les Territoires occupés de 1967 et les crises et les restrictions que le système a connues jusqu'à présent. Elle donne un aperçu de la structuration des enseignements et de la place qu'occupe l'enseignement du français comme seconde langue étrangère dans les établissements scolaires et comme domaine de spécialisation dans l'enseignement supérieur.

1.1. Aperçu géopolitique des Territoires palestiniens occupés

Les frontières des Territoires palestiniens, difficilement traçables, sont aujourd'hui le résultat d'une longue histoire internationale que la Palestine a vécue pendant deux siècles passés[1]. La Palestine comprend le côté ouest du Jourdain, bordée à l'est par le Royaume jordanien, à l'ouest par la Méditerranée, au sud par l'Egypte et au nord par la Syrie et le Liban tandis que les Territoires palestiniens occupés désignent les territoires annexés par Israël depuis 1967. Appelés aussi les « les Territoires de 1967 », ils se composent de deux zones séparées géographiquement :

- la Cisjordanie : Bordée à l'Est par la rive occidentale du Jourdain, la Cisjordanie couvre une surface de 5 860 km^2, dont les frontières suivent le Jourdain, la Mer morte et la ligne verte (la ligne de cessez-le-feu de la Première Guerre israélo-arabe). Elle compte une population totale estimée à 2 281 714 personnes (2007). Les trois quarts de leurs terres ont été confisquées et remises à plus 192 000 colons israéliens. Elles sont considérées par l'Etat d'Israël comme des terres en litige et par les extrémistes israéliens comme une partie de la terre qui leur a été promise

[1] Nous en présenterons un aperçu lors de la présentation de l'évolution historique du système éducatif palestinien.

par la Bible. En bref, il s'agit des territoires fragmentés par des colonies israéliennes[2] et des points de contrôles militaires israéliens et dont les frontières sont difficiles à définir.
La Cisjordanie englobe les villes de Jérusalem-Est, Jéricho, Naplouse, Hébron, Jénine, Tulkarem, Ramallah et Qualquilia.

- la Bande de Gaza : La Bande de Gaza est une bande de terre de 45 km de long sur la côte orientale de la mer Méditerranée. D'une largeur de 6 à 12 km et d'une superficie de 378 km^2 : 40% de sa surface est occupée par les exploitations d'environ 5 000 colons israéliens. Son territoire est entouré au nord, à l'est et au sud-est par Israël, et au sud-ouest par l'Egypte. Elle tire son nom de sa principale ville, Gaza. La bande de Gaza a la particularité d'être l'une des zones les plus pauvres et les plus densément peuplées au monde avec 1,6 million de Palestiniens : 26 400 habitant / $km^{2.}$

1.1.1. Population des Territoires palestiniens occupés

Les Territoires palestiniens occupés ont une population de 4.29 millions d'habitants. La densité de population, qui ne cesse d'augmenter, est de 5 640 habitants au km² dans la Bande de Gaza. La population des Territoires est à 56,5% urbaine et à 28,5% rurale. Le reste de la population (15%) vit dans des camps. Et selon les estimations les plus récentes, 40.4% des Palestiniens, résidents dans les territoires sont âgés de moins de 15 ans. Le pourcentage de Palestiniens de plus de 65 ans est, quant à lui, seulement de 3.3%.

Cette population est majoritairement urbaine. Elle est largement musulmane sunnite (97%), avec des minorités chrétiennes (2.5%) et une petite communauté de Samaritains (0.5%)[3]. Elle est représentée par l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP)[4], reconnue internationalement comme seule représentante du peuple palestinien. Depuis 1993, elle est

[2] Les colonies israéliennes désignent les communautés de peuplement créées par l'Etat d'Israël sur les territoires occupés après la guerre de 1967. Elles comptent plus de 537 000 répartis sur 176 implantations en Cisjordanie, à côté de la bande de Gaza et à Jérusalem-Est.
[3] Les samaritains sont une communauté d'anciens israélites à part, comprenant près 750 personnes en deux endroits : sur la montagne Girzim au-dessus de Naplouse et à Holon près de Tel Aviv. Ceux de Naplouse sont à la fois citoyens israéliens et palestiniens. Ils suivent leur scolarisation dans les établissements éducatifs palestiniens.
[4] Créée par la Ligue des Etats arabes en mai 1964, l'OLP est une organisation palestinienne politique et paramilitaire. Elle est composée de plusieurs organisations palestiniennes, dont le Fatah et le Front Populaire pour la Libération de la Palestine. Elle a été reconnue au niveau international comme la seule représentante du peuple palestinien et l'unique partenaire des négociations pour mettre fin au conflit israélo-palestinien.

administrée pour une entité gouvernementale appelée « l'autorité palestinienne » qui ne représente pas le peuple palestinien et qui n'est pas mandatée pour négocier avec Israël dans le contexte du conflit israélo-palestinien. La répartition de la population par gouvernorat place celui d'Hébron en tête avec 641 170 personnes suivi des villes de Gaza (569 715 habitants), de Jérusalem (396 710 habitants) et de Naplouse (356 129 habitants).

La population palestinienne souffre d'une économie fragile et dépendante de la situation politique et de l'évolution du processus de paix car 80% des échanges extérieurs et du déficit sont réalisés avec Israël. Cette économie dépend également du secteur agricole palestinien et du marché du travail israélien[5]. Elle est touchée ainsi par l'arrêt de transfert des revenus des taxes qu'Israël collecte au nom de l'autorité palestinienne, ce qui représente 60% de ses revenus. Cette économie est liée fortement au changement de la politique des donateurs après les élections législatives de 2006 et la formation du nouveau gouvernement de Hamas.

Dans un rapport publié en août 2012, l'Organisation Internationale du Travail (OIT) annonce un taux de chômage de 21% de la population. Elle souligne que le nombre de personnes sans emploi a atteint 222 000 en 2011 dans les Territoires palestiniens occupés– où plus de 70% de la population est âgée de moins de 30 ans.

1.1.2. Environnement linguistique et statut des langues

Avant de présenter l'environnement linguistique et le statut des langues, nous citons le propos de Jean-Claude Béacco où il explique les différents facteurs qui justifient la présence de telle langue plutôt qu'une autre : « *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs et, plus largement, dans les sociétés dépend de bien des facteurs qui déterminent leurs places. Ces facteurs sont liés à des représentations sociales de ces langues, de traditions géopolitiques, des besoins nationaux en langues, des équilibres sociolinguistiques internes, des conséquences du colonialisme, etc.* » (2007 : 22)

[5] Après l'éclatement de la seconde Intifada (terme arabe signifiant « soulèvement populaire »), le nombre de Palestiniens travaillant en Israël a considérablement diminué avec 100 000 personnes en moins par rapport à la période précédente à l'Intifada.

- Arabe : L'arabe palestinien, variante de l'arabe, est le dialecte le plus répandu parmi les Palestiniens. Il est également appelé l'arabe levantin[6] du Sud (par opposition au levantin du Nord de la Syrie et du Liban). Il est divisé principalement en trois dialectes secondaires : palestinien rural, palestinien urbain et palestinien des bédouins. Il est pratiqué à l'oral dans la vie quotidienne. Quant à l'arabe littéraire ou classique, il est reconnu comme l'unique langue officielle dans les territoires palestiniens occupés. Il est ainsi la langue de scolarisation à l'école et dans la plupart des disciplines à l'université.
- Anglais : Durant le Mandat britannique en Palestine (1920-1948), l'anglais était la principale langue du gouvernement et une des trois langues officielles de la Palestine Mandataire[7]. Il était ainsi enseigné comme première langue étrangère dans toutes les écoles publiques à partir de la 4e (équivalent du Cours Moyen 1ère année dans le système scolaire français) et la langue de scolarisation dans beaucoup d'écoles privées, alors que l'arabe était la langue d'enseignement.

  Aujourd'hui, l'anglais est la première langue étrangère[8] dans les Territoires palestiniens occupés. Elle est apprise à l'école dès la première (équivalent du Cours Préparatoire) depuis 2000 à la place de la sixième (équivalent de la sixième) suite à l'élaboration des programmes scolaires palestiniens.
- Hébreu : Malgré la situation géopolitique des territoires palestiniens et l'occupation israélienne, le taux d'apprentissage de l'hébreu est très faible. En général, les Palestiniens apprennent l'hébreu d'une manière informelle lors de contacts directs avec des Israéliens, que ce soit dans les travaux manuels, les transactions commerciales, aux check-points et dans les prisons. Il est parlé par les ouvriers palestiniens ayant travaillé ou qui travaillent encore en Israël[9]. Ces Palestiniens acquièrent des connaissances dans la langue parlée et

[6] Arabe De Levantine (appelé aussi l'arabe oriental) est un groupe de dialectes parlés sur la côte orientale de la Méditerranée.

[7] Après l'obtention du soutien de la Société des Nations (SDN), la Mandat britannique, dans le huitième paragraphe du décret 22, a fait de l'arabe, l'hébreu et l'anglais les langues officielles de la Palestine Mandataire et tout texte doit s'écrire en trois langues surtout sur les timbres et la monnaie.

[8] La langue seconde se distingue de la langue étrangère par le fait que la « *langue seconde bénéficie officiellement d'un statut privilégié* » (Galisson & Coste, 1976 : 307). Elle désigne un mode d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue auprès d'un public scolaire, dont la langue d'origine est autre que celle-ci, et qui ont à effectuer tout ou une partie de leur scolarité dans cette langue. On pourrait dire donc que l'anglais a un double statut, mais il est plus proche de celui de la langue étrangère dans la mesure où il est la langue d'enseignement dans les filières scientifiques dans le milieu universitaire.

[9] Plus de 48 000 Palestiniens travaillent officiellement dans la construction et l'agriculture en Israël et 26 000 dans les colonies en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza.

rarement dans la langue écrite. Autrement dit, l'hébreu est une langue véhiculaire, apprise et parlée pour des raisons professionnelles et administratives. Sinon, il est la langue maternelle pour les Samaritains de Palestine[10].

Quant à l'apprentissage formel de la langue, des cours optionnels d'hébreu sont proposés dans les universités palestiniennes et dans des centres de langues, permettant d'apprendre des notions de base de la langue : apprendre l'alphabet de l'hébreu moderne et acquérir du vocabulaire correspondant aux situations de communication les plus courantes. De plus, le gouvernement de Gaza a proposé une formation optionnelle destinée à l'apprentissage de l'hébreu dans les écoles gazaouis pour les classes préparatoires et secondaires dès la rentrée en septembre 2012.

- Français : L'Empire Ottoman accordait des privilèges aux congrégations religieuses chrétiennes qui étaient venues protéger les lieux saints chrétiens dans la Terre Sainte. A cette époque-là, la France a ouvert des écoles, des centres d'accueil pour les pèlerins, des hôpitaux et des orphelinats. Ces congrégations réunissaient plusieurs nationalités allant de la Russie jusqu'à l'Amérique. Cette action s'est concentrée dans la région de Jérusalem-Bethléem car la présence chrétienne est très importante dans les villes de Jérusalem et de Bethléem. Plus tard, au cours du Mandat britannique, les écoles bibliques françaises se sont installées. On y enseignait le français dès la première classe (sept ans) jusqu'à la terminale (dix-huit ans). Ce n'est qu'à partir des années 80 que l'enseignement du français s'est développé dans les centres culturels français à Jérusalem, à Naplouse, à Ramallah, et à Gaza

  C'est ainsi vers la même période que le français a envahi l'enseignement supérieur, d'abord en tant que module optionnel et puis en tant que spécialité mineure (Minor) avec une spécialité majeure (Major) qui était l'anglais. Quelques années plus tard, une spécialité majeure de français a vu le jour en 1999 grâce à la signature des conventions de coopération linguistique et universitaire avec l'Autorité Palestinienne (*cf.* 1.2.3.).

L'héritage colonial a été un lourd fardeau à porter pour la population palestinienne. Ses conséquences ont touché non seulement au dessin des frontières physiques, à la production d'un ensemble de territoires éparpillés et à la mise en place d'un système politique instable, mais aussi

[10] Les Samaritains de Naplouse apprennent l'hébreu ancien et moderne dans le cadre des cours servis par la communauté.

au dessin d'un paysage linguistique où les langues sont aperçues différemment par rapport à l'histoire, à la religion, à l'environnement de vie, etc. Elles ont conduit à la construction d'un système éducatif fragile dont l'évolution est passée par crises émanant de la géopolitique et la gestion de l'éducation et la conception des textes pédagogiques par des autorités étrangères.

1.2. Système éducatif palestinien

1.2.1. Evolution du système éducatif dans les Territoires palestiniens occupés

Le système éducatif palestinien a connu depuis le Mandat britannique jusqu'à l'arrivée de l'Autorité palestinienne aux Territoires occupés de 1967 d'importants changements par rapport à l'accessibilité à l'éducation, la gestion des enseignements et des établissements éducatifs, etc. Il s'agit des changements quelques fois positifs et d'autres fois perturbateurs de toute amélioration de la qualité des enseignements.

1.2.1.1. Mandat britannique

Depuis son premier congrès à Bâle en 1897, le mouvement sioniste a préparé la fondation d'un foyer national juif. En 1917, en réponse aux sollicitations de ses dirigeants, comme Chaïm Weizmann (le premier président de l'Etat d'Israël 1949-1952), le gouvernement britannique a rendu publique la déclaration Balfour, à laquelle a promis un foyer national juif en Palestine. Pour faire officialiser cette promesse et la mettre en œuvre par la suite, les représentants sionistes à la conférence de la paix de Paris, tenue en février 1919, ont donc demandé l'octroi d'un mandat sur la Palestine au Royaume-Uni. Les puissances alliées (Britanniques, Français, Italiens, Grecs, Japonais et Belges) se sont rangées à ce choix lors de la conférence de San Remo, en avril 1920. Le Mandat britannique s'est vu officialisé plus tard par la SDN en juillet 1922.

Après la conférence de San Remo, la Palestine Mandataire a regroupé la Palestine historique (les territoires actuels d'Israël et les territoires palestiniens de 1967) et Transjordanie (la Jordanie). Après septembre 1922, les Britanniques ont créé l'émirat hachémite de Jordanie, partie de la Palestine mandataire située à l'est du Jourdain, et ont placé à sa tête l'émir Abdallah. En revanche, la partie située à l'ouest du Jourdain a conservé le nom de Palestine.

Pour répondre aux termes du mandat, l'Agence juive a été créée dans le but de favoriser une large immigration juive vers la Palestine. Cette agence est devenue progressivement un proto-État doté d'une assez large autonomie au sein de l'Empire Britannique. Il s'agissait d'une agence sioniste créée en 1929 pour être l'exécutif de l'Organisation sioniste mondiale en Palestine Mandataire.

Figure 1 : Carte de la Palestine Mandataire

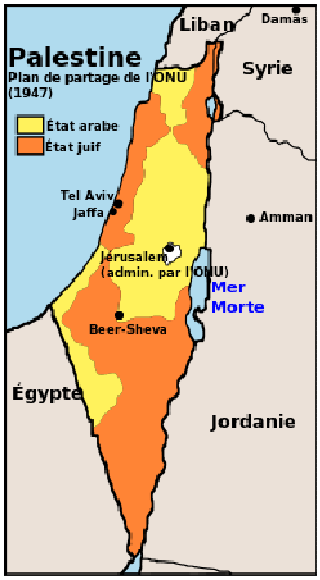
A partir du début des années 1930, l'agence s'est transformée en gouvernement dont la population juive est devenue la matrice en 1948. Elle a joué un rôle-clé dans le changement de la démographie du pays : la population juive est passée de 85 000 en 1914 à 630 000 en 1947. Refusant le projet sioniste, les Palestiniens ont organisé à plusieurs reprises des manifestations et des signes de protestation de 1920 et de 1929, et même un véritable soulèvement, entre la fin de 1935 et 1939. Pour répondre à cette révolte, les Britanniques ont publié, en 1939, leur troisième Livre blanc par lequel ils ont réduit l'immigration juive, et ont annoncé que, sous 10 ans, la Palestine pourrait devenir un État unitaire indépendant.

Durant la Seconde Guerre mondiale, la Palestine a fait l'objet d'attaques de la part de l'Axe Rome-Berlin-Tokyo, notamment des raids aériens italiens en 1940 et 1941. Le gouvernement britannique a accepté la proposition de l'Organisation sioniste mondiale de constituer officiellement une force armée juive sous forme d'une brigade juive en 1944.

En 1947, les Britanniques ont annoncé leur souhait de remettre leur mandat à l'ONU. Le 30 novembre 1947, l'Assemblée générale des Nations Unies a décidé de partager la Palestine entre un État juif et un État arabe. Les Juifs ont accepté le plan de partage, mais les nations arabes l'ont refusé, persuadées de pouvoir expulser les Juifs venant de l'étranger, de la partie qui leur avait été attribuée par les Britanniques.

Entre novembre 1947 et mai 1948, la Palestine a connu une série d'attentats contre les villages arabes. Cette situation de guerre n'a pas empêché l'administration britannique de mettre fin à son mandat le 14 mai 1948. Cela a permis à l'Agence juive de déclarer, le même jour, l'indépendance de l'Etat d'Israël et d'obtenir la reconnaissance des Etats-Unis quelques minutes après sa déclaration.

Figure 2 : Plan de partage élaboré par les Nations Unies



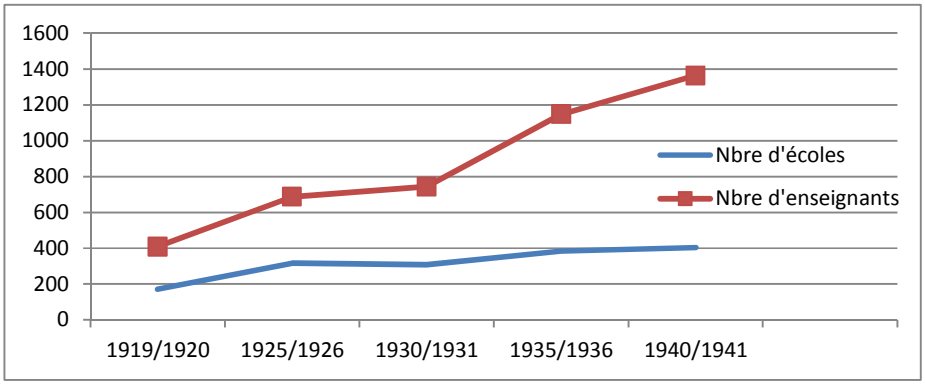
Sous le Mandat britannique, le taux de scolarisation s'est affaibli dans la mesure où les Britanniques n'accordaient aucune importance à l'enseignement en Palestine. L'école servait surtout à former des personnes relayant l'administration britannique auprès de la population. Cette négligence à l'égard de l'éducation s'est avérée à travers le manque du budget consacré à ce secteur, le nombre insuffisant d'écoles et de professeurs ainsi que le coût élevé des études. Pourtant, les Britanniques ont mis en place des procédures pour réorganiser les établissements scolaires :

- la réouverture des écoles déjà construites dans les villes à l'époque ottomane ;
- la fondation d'un établissement de formation d'instituteurs/professeurs pour répondre aux besoins des écoles ;
- l'enseignement de l'anglais à partir de la troisième année de scolarisation ;
- la division de la Palestine en quatre zones éducatives : zone éducative de Jérusalem, zone éducative du Sud, zone de Naplouse et zone Al-Jalil.

En 1920, le gouvernement britannique a remplacé l'administration militaire par une administration civile. Pourtant, les pratiques de la politique colonialiste sont restées injustes envers l'éducation : la prédominance de l'analphabétisme dans la société palestinienne, le contrôle des postes supérieurs dans le secteur de l'enseignement par l'administration britannique (directeur, vices et assistants), la mise en place de procédures arbitraires à l'égard de l'enseignement (fermeture des écoles et des instituts, emprisonnement des professeurs et des étudiants, expulsion à l'étranger) et la confiscation de la liberté d'expression (censure des journaux et diffusion de la culture anglaise au dépens de la langue et de la culture du pays).

Malgré cela, cette période a connu une évolution du nombre d'écoles publiques, notamment entre 1921 et 1933. Elle a ensuite plongé dans une période de récession durant sept ans avant de reprendre son évolution en 1942. Par conséquent, le nombre d'élèves et de professeurs a augmenté considérablement.

Figure 3 : Evolution du nombre de professeurs/instituteurs et d'écoles publiques entre 1914 et 1941 – Dabagh (1976 : 36)



Cette augmentation du nombre d'élèves et de professeurs a été provisoire car la situation politique s'est dégradée de nouveau à cause du retrait des Britanniques et la déclaration de leur souhait de remettre le mandat à l'ONU. Cette situation d'instabilité et les recommandations formulées à l'issue d'une enquête menée par l'ONU ont amené au vote d'un plan de partage de la Palestine (appelée désormais la Palestine historique) le 30 novembre 1947 et à la déclaration de la création d'Etat d'Israël le 14 mai 1948. Par conséquent, une guerre entre l'Etat d'Israël et les pays arabes s'est déclenchée et environs 750 000 Palestiniens ont été expulsés.

1.2.1.2. Mandat arabe (1950 et 1967)

L'exode palestinien de 1948 (Nakba[11] ou la catastrophe) a conduit à l'occupation d'environ 77.4% des territoires palestiniens, à la migration forcée de leurs habitants, à la destruction des écoles et des Collèges, au blocage des études dans les territoires contrôlés par la Jordanie et l'Egypte à cause de la transformation des écoles en logements provisoires pour les réfugiés. De plus, l'occupation a appliqué des procédures particulièrement rigoureuses à l'égard des palestiniens ayant lutté contre l'occupation (appelés les arabes israéliens), ce qui a accentué leur analphabétisme.

Malgré la Nakba de 1948, les écoles se sont multipliées et l'éducation a connu un développement rapide grâce à la forte demande de la part d'un peuple désireux de développer ses ressources humaines. Cette demande répondait à un besoin de survie pour les réfugiés ayant perdu leurs biens et leurs moyens de subsistance car l'enseignement leur permettait de se donner de nouvelles perspectives d'embauche. Elle a permis également de lutter contre l'occupation et de surmonter le sentiment d'abandon et de défaite. Elle a amené à l'essor d'une nouvelle élite intellectuelle, issue de la classe moyenne contrairement à l'élite traditionnelle issue des grandes familles pendant la période ottomane. Par conséquent, le nombre des écoles, des professeurs et des élèves a augmenté dans toutes les phases de l'enseignement. Cette augmentation va continuer après la guerre de 1967 malgré les conditions difficiles que vivait le peuple palestinien et malgré les pratiques offensives de l'occupation israélienne.

Nous en concluons que la société palestinienne a accordé davantage d'importance à l'enseignement en développant une auto-capacité et en obtenant du soutien arabo-musulman et des aides de l'Agence l'Organisation des Nations Unies du Travail et des Secours aux Réfugiés Palestiniens au Proche-Orient l'UNRWA (The United Nation Relief And Work Agency)[12] ainsi que : l'implantation des écoles publiques dans les villes et les grands villages et des écoles de l'UNRWA dans les camps de réfugiés, l'inauguration de plusieurs Collèges, l'attribution des bourses dans des universités arabes et étrangères, l'occupation des postes de hauts niveaux dans les secteurs commerciaux et politiques palestiniens et arabes par des cadres palestiniens, l'apparition d'un grand nombre d'intellectuels et de savants palestiniens (comme Fadwa Tuquan,

[11] Le terme Nakba (la catastrophe en arabe) fait référence à l'exode forcé des Palestiniens pendant la période de guerre de 1948.

[12] Les bureaux de l'Organisme des Nations Unies qui s'occupent des aides destinées aux réfugiés dans 13 camps en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza.

Mahmoud Darwich, Edward Saïd, etc.), l'émergence du sentiment nationaliste chez les intellectuels palestiniens.

1.2.1.3. Période de l'occupation israélienne (de 1967 à 1994)

Dans les années 1970, l'enseignement scolaire est devenu un enjeu de lutte entre l'autorité militaire, qui administrait les territoires occupés, et la société palestinienne. Coupés du monde arabe, les Palestiniens de Cisjordanie et de la Bande de Gaza ne pouvaient plus poursuivre leurs études supérieures à l'étranger sous peine de ne plus pouvoir revenir. C'est pourquoi, les premières universités palestiniennes ont vu le jour (voir le tableau 1). Ces établissements d'enseignement supérieur ont constitué à la fois des centres intellectuels et l'un des piliers de la résistance pacifiste, avant même l'Intifada.

Tableau 1 : universités palestiniennes construite entre 1972 et 1992

Nom de l'université	Ville	Année de fondation
Université de Birzeit	Birzeit	1972
Université de Bethléem	Bethléem	1973
Université An-Najah	Naplouse	1977
Université Islamique	Gaza	1978
Université Alquds	Jérusalem	1978
Université d'Hébron	Hébron	1980
Université Al-Azhar	Gaza	1991

Ces établissements d'enseignement ont subi des pratiques contre-éducatives menées par les autorités de l'occupation. Ces dernières ont séparé la ville de Jérusalem de la Cisjordanie et l'ont intégrée au système éducatif israélien. Elles ont adopté une loi donnant aux officiers militaires le droit de contrôler l'enseignement dans les territoires palestiniens occupés et de prendre des décisions éducatives, en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza, y compris le recrutement et le licenciement. Elles ont mis en vigueur la censure des manuels et des textes pédagogiques égyptiens dans la Bande de Gaza et des textes jordaniens en Cisjordanie. Tout passage en contradiction avec la politique de l'occupation et toute référence à la Palestine et son histoire ont été donc supprimés : « *le Décret militaire 101 imposait que tout le matériel de lecture, les livres et les périodiques soient approuvés par le censeur militaire. Toute référence à la Palestine ou à la question palestinienne était ainsi systématiquement censurée.*» (Assaf, 1997

: 53). Cette censure ne s'appliquait pas uniquement aux manuels d'histoire et de géographie, mais aussi à ceux de la langue et de la religion.

Malgré le taux élevé des taxes imposées aux Palestiniens, les budgets dédiés à l'éducation étaient insuffisants pour améliorer la qualité des enseignements, élargir et/ou construire des écoles et des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, la fermeture de certains établissements pour de longues durées et la pénétration et destruction de plusieurs centres éducatifs n'ont cessé de se produire (ex. l'administration de l'université An-Najah a reçu un ordre militaire imposant la fermeture de l'université du 4 juin au 1er septembre 1983). Ainsi, la mise en place d'une politique d'appauvrissement a forcé les élèves à quitter l'école pour servir à l'industrie israélienne et à la construction de l'immobilier.

En outre, le 9 décembre 1987, la première Intifada a débuté suite à un attentat israélien contre une voiture palestinienne, tuant quatre ouvriers palestiniens dans la Bande de Gaza. Il s'agissait d'une période marquante de l'histoire de la Palestine où on a assisté à un tas de restrictions et de mesures répressives de la part d'Israël. Ces mesures sévères de punition collective comprenaient : l'arrestation et la déportation d'étudiants et d'enseignants, la fermeture des écoles, la mise en place d'un système de gestion administrative très centralisé, etc.

La fermeture des établissements éducatifs pour de longues durées et la politique de punition collective ont marqué fortement la première Intifada et ont eu un impact significatif sur le rendement des élèves et des étudiants. Le passage automatique d'une classe à une autre, sans finir le programme scolaire ni atteindre les objectifs de base, a fait baisser la qualité de l'enseignement et a augmenté le taux de décrochage scolaire. Cette situation s'est reproduite sous le contrôle de l'autorité nationale palestinienne des Territoires palestiniens occupés pendant la seconde Intifada.

1.2.1.4. Autorité palestinienne (1994 -)

L'Autorité palestinienne a vu le jour à la suite des accords d'Oslo et de Washington, signés en septembre 1993 entre Israël et l'OLP. Ces accords stipulaient le retrait progressif de l'Armée israélienne des Territoires palestiniens occupés de 1967 : Cisjordanie, Bande de Gaza et Jérusalem-Est. Il en a résulté la gestion de l'enseignement en 1994 par un Ministère d'Education et d'Enseignement Supérieur palestinien (désormais le MEESP). Cette institution se voulait responsable de l'amélioration du processus d'apprentissage dans des conditions politiques

difficiles car elle a hérité d'un lourd fardeau : une infrastructure éducative quasi détruite. Elle a pris en main la gestion des affaires d'environ 1 100 000 élèves/étudiants et plus de 30 000 professeurs. Elle contrôle actuellement près de 2 000 écoles et des dizaines d'universités et d'instituts supérieurs.

Figure 4 : Territoires palestiniens (Gaza et Cisjordanie) en 2001 – Documentation française

Grâce aux aides financières de l'UNESCO et des pays donateurs le MEESP a inauguré le Centre Palestinien de Développement du Curriculum (Palestinian Curriculum Development Center) pour l'élaboration des premiers programmes scolaires palestiniens. Ce centre s'est lancé dans un grand projet de conception des premiers manuels palestiniens pour répondre aux besoins des étudiants et de la société et pour mettre fin à l'utilisation des manuels jordaniens et égyptiens en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza. Les nouveaux manuels ont abordé des sujets faisant référence à la culture et au patrimoine palestiniens, aux problèmes et aux préoccupations de la société, à l'histoire et à la géographie du pays, aux droits de l'Homme, etc.

Malgré les efforts déployés par l'équipe pédagogique du Centre Palestinien de Développement du Curriculum, beaucoup de critiques ont été recueillis au sujet de la qualité des programmes d'enseignement élaborés :

- Jarbawi et Nakhla (2008 : 117) ont déclaré d'avoir fait face à un ensemble de problématiques majeures : des programmes surchargés par les informations qui négligent « *les compétences du 21e siècle représentées par la résolution de problèmes, la pensée critique, la recherche de l'information et la découverte* ».

- Selon un sondage réalisé en 2005 par le centre géographique, 75.9% des professeurs interrogés ont dit que le nombre de matières enseignées à l'école était excessif. De plus, 64 % des familles ont exprimé leur mécontentement quant au curriculum.
- Pour Al Sheikh (2008), les manuels palestiniens se caractérisent par leur aspect à la fois ancien et moderne. Ils constituent une version améliorée des manuels scolaires jordaniens et égyptiens.
- Les manuels scolaires ne sont pas adaptés aux tranches d'âges ciblées.
- Le contenu des manuels n'est pas focalisé sur les compétences cognitives de haut niveau (raisonnement, analyse, résolution de problème, etc.), les différences individuelles entre les élèves, l'autonomie des apprenants, etc. Ainsi, l'enseignement est théorique sans recourir à des exemples concrets et pratiques.

Malgré les critiques faites aux programmes scolaires palestiniens, leur conception par des pédagogues et professeurs d'écoles et d'université palestiniens a permis de prendre en considération la particularité de la situation éducative palestinienne et les besoins des élèves palestiniens. De plus, ces programmes faisaient partie d'un plan à court terme visant la rénovation de l'enseignement dans les Territoires palestiniens occupés. Ce plan n'a pas abouti à sa finalité à cause du déclenchement d'une seconde Intifada (Intifada Al-Aqsa) le 28 septembre 2000, après six ans de lutte pour établir un système pédagogique à l'intérieur d'une géographie fracturée.

Depuis cette date, le secteur éducatif palestinien, comme les autres secteurs vitaux, souffre des conséquences de l'occupation israélienne et de ses opérations militaires permanentes dans les Territoires palestiniens de 1967 : d'après les statistiques menées par le bureau central palestinien des statistiques, au moins 4 783 personnes membres du système éducatif (écoles et universités) ont été blessées, dont 3 471 élèves et 1 245 étudiants, 54 membres du corps enseignant et 13 autres employés. 1 230 personnes ont été détenues (720 étudiants d'université, 405 écoliers, 76 professeurs et 29 autres employés). Ainsi, des centaines de dégradations d'écoles et d'universités se sont produites, des écoles ont été transformées[13] en maisons d'arrêt, d'autres établissements ont été fermés, d'autres encore ont été saccagés.

[13] Le MEESP a déclaré que depuis le déclenchement de la seconde Intifada, 43 écoles ont été occupées à un moment ou un autre et transformées en maisons d'arrêt israéliennes.

A cela est venue s'ajouter l'interruption générale des activités éducatives dans 1 125 écoles, la fermeture de tout établissement d'enseignement pendant le couvre-feu et la fragmentation des territoires en une série d'enclaves, à cause d'un vaste processus de colonisation. Cette fragmentation a rendu la circulation entre les zones contrôlées par l'Autorité palestinienne plus ardue, le développement du secteur de l'Education et la coordination pédagogique entre territoires palestiniens pratiquement impossibles.

1.2.2. Enseignement dans les Territoires palestiniens occupés

La présentation de différentes étapes du parcours éducatif du pré-primaire jusqu'à l'universitaire nous paraît essentielle pour contextualiser la situation éducative dans les établissements d'enseignement supérieur. Elle permet ainsi de fournir ultérieurement des informations sur la diffusion du français dans territoires palestiniens et le projet de son insertion dans le parcours scolaire.

1.2.2.1. Enseignement scolaire

Aujourd'hui, le système éducatif palestinien comporte trois types d'écoles : environ 2005 écoles publiques, 359 privées à caractère commercial ou religieux (écoles musulmanes ou chrétiennes, 13% des Palestiniens sont chrétiens) tandis que 343 établissements gérés par l'UNRWA accueillent les enfants de réfugiés palestiniens. Selon les dernières statistiques du MEESP, ces établissements regroupent 1 129 538 écoliers (MEESP – BCPS, 2012).

Le système éducatif palestinien se compose de quatre phases : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire (voir le tableau 2). L'enseignement préscolaire en jardins d'enfant est exclusivement assuré par des institutions fonctionnant à partir de fonds privés sous le contrôle du MEESP. Ces établissements accueillent, d'après de récentes statistiques, 78 951 enfants en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza (ibid.).

Tableau 2 : Echelle du système éducatif palestinien

Age	Système palestinien	Organisation scolaire		Système français		Organisation scolaire
3 ans				Petite section		Ecole maternelle
4 ans	Préliminaire	Jardins d'enfant		Moyenne section		
5 ans	Préparatoire			Grande section		
6 ans	1ère classe	Ecole primaire	Ecole fondamentale	Cours Préparatoire (CP)		Ecole élémentaire
7 ans	2nd classe			Cours Elémentaire 1 (CE1)		
8 ans	3e classe			Cours Elémentaire 2 (CE2)		
9 ans	4e classe			Cours Moyen niveau 1 (CM1)		
10 ans	5e classe			Cours Moyen niveau 2 (CM2)		
11 ans	6e classe			6e classe		Ecole secondaire
12 ans	7e classe	Ecole élémentaire		5e classe	Collège	
13 ans	8e classe			4e classe		
14 ans	9e classe			3e classe		
15 ans	10e classe			2nd classe	Lycée	
16 ans	11e classe	Ecole secondaire		1e classe		
17 ans	12e classe (Tawjihi)			Terminale (Baccalauréat)		

L'enseignement fondamental, qui est obligatoire, est gratuit dans les écoles publiques et se subdivise en 10 niveaux pour le groupe d'âge des 6-16 ans. L'enseignement fondamental est également dispensé par l'UNWRA et le secteur privé. Il n'y a aucune évaluation nationale et officielle, représentant une barrière formelle, ni d'orientation scolaire pour passer au secondaire. Pourtant l'enseignement dans lequel les étudiants s'engagent dépend des résultats obtenus à la fin de la 10e (l'équivalent de la seconde), de l'intérêt personnel et de la disponibilité des places dans les écoles. Cependant, plus élevées sont les notes, il y a plus de chances pour l'étudiant d'être admis dans la filière de son choix.

Quant à l'enseignement secondaire, il couvre les niveaux 11 et 12, pour le groupe d'âge des 16-18 ans. Il n'est pas obligatoire mais gratuit dans les écoles publiques. Il est ainsi dispensé dans les écoles privées. Le programme de l'enseignement est donc un programme polyvalent de deux ans. Il donne lieu à des examens d'obtention du Certificat d'Enseignement Secondaire Général (Tawjihi)[14] dans une des séries littéraire, scientifique, commerciale et industrielle. Les étudiants issus de l'une de ces séries peuvent poursuivre leurs études dans le cycle tertiaire (l'enseignement post-secondaire et de niveau universitaire) s'ils réussissent l'examen de Tawjihi.

Normalement, les étudiants provenant de la série industrielle poursuivent leurs études dans des Collège professionnels (préparant à un diplôme de deux ans) et ceux qui proviennent des séries littéraire, scientifique et commerciale poursuivent dans des universités, bien que

[14] Tawjihi désigne l'examen général du secondaire et l'équivalent du baccalauréat. Il conditionne le passage à l'enseignement supérieur et l'admission à l'université.

l'accès à l'une ou l'autre option dépende exclusivement des résultats des examens et des ressources financières des familles.

L'année scolaire est composée de deux semestres de quatre mois chacun, de septembre à juin. La journée scolaire démarre à huit heures du matin et s'achèvent à 13h15 voire à 14 heures. La durée des cours est de 45 minutes et 15 minutes de récréation pendant la journée scolaire.

Les droits de scolarisation dans les écoles publiques sont de 20 euros par an sans compter les fournitures. Dans le privé, les droits peuvent atteindre 450 euros par semestre, alors que les droits de scolarisation dans les écoles de l'UNRWA sont modiques : dix euros par ans.

Malgré les textes officiels, le passage d'une classe à l'autre est quasiment automatique. Cela est dû à la capacité d'accueil limitée dans les écoles et à un quota officieux de redoublement par groupe-classe[15]. C'est pourquoi les examens de rattrapage ne sont qu'une question de formalité et ne font pas l'objet d'une réelle correction.

Quant à l'équipement des établissements scolaires en TIC, les statistiques publiées par le MEESP en 2011-2012 révèlent que 35% des écoles publiques subventionnées par l'Etat sont connectées au réseau Internet et qu'un ordinateur est mis à la disposition de 32.2 élèves tandis que, dans un grand nombre de pays européens, les élèves fréquentaient en 2000 des établissements qui disposaient en moyenne d'au moins un ordinateur pour 20 élèves[16]. Ces chiffres traduisent les difficultés de manque d'équipement dans les établissements éducatifs palestiniens et permettent de situer de manière partielle les difficultés auxquelles fait face l'intégration des TIC.

Malgré le manque d'équipement, le Ministère a monté en 2010 un projet de développement de l'e-learning dans les écoles primaires et secondaires en coopération avec le gouvernement belge. N'étant pas le premier, ce projet vise à créer un environnement interactif où les élèves et les professeurs interagissent à l'intérieur et à l'extérieur de la classe via l'intégration des technologies dans les programmes scolaires et l'équipement d'environ 96 écoles primaires par des ordinateurs portables, des appareils photos, des caméscopes et du réseau Internet. Il a pour objectif la conception d'un site portail e-learning qui héberge des ressources pédagogiques, des jeux éducatifs et des moyens de communication entre professeurs. Un an après le démarrage

[15] Le redoublement des élèves nécessite l'ouverture de nouvelles classes et le recrutement de nouveaux enseignants.

[16] Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe, Edition 2004, Eurydice (le réseau de l'information sur l'éducation en Europe), Consulté en ligne sur l'adresse Web : http://www.eurydice.org

du projet, l'équipement des établissements scolaires en TIC est encore insuffisant vue les statistiques publiées par le MEESP.

Pour conclure, les enjeux pédagogiques et le manque de ressources dans les écoles fondamentales et secondaires sont moins importants que dans les établissements d'enseignement supérieur car ces derniers ne reçoivent que 0.5% du budget total de l'Autorité palestinienne.

1.2.2.2. Enseignement supérieur

Issues d'initiatives locales associant grandes familles, intellectuels et municipalités, les universités palestiniennes sont pour la plupart fondées à partir des lycées et des instituts supérieurs, financées par des hommes d'affaires palestiniens et des capitaux de pays arabes, et par des aides de l'OLP. Elles sont, dès leur genèse, indépendantes de toute structure centrale étatique, leurs conseils d'administration (composés, sauf pour l'Université de Birzeit, d'une majorité de notables locaux) s'occupant de rechercher des financements extérieurs en plus des recettes des inscriptions. Elles sont donc des établissements privés qui se déclarent toutes d'utilité publique dans leurs statuts. Leurs dirigeants se veulent actifs et dynamiques pour leur communauté et jouent des rôles significatifs dans la politique palestinienne.

Les Territoires palestiniens occupés comptent aujourd'hui onze universités et trente Collèges technologiques, communautaires et universitaires (chiffres 2012). Les Collèges technologiques les plus importants se trouvent à Hébron, à Gaza et à Naplouse et sont financés par des fonds publics. Contrairement à ces derniers, les universités ont un statut semi-privé, qui leur laisse une bonne marge d'autogestion et d'autofinancement, mis à part l'Université Al Azhar à Gaza et l'Université Ouverte Alquds financées par des fonds publics versés en proportion variable d'une université l'autre. Pour l'année universitaire 2010-2011, toutes les universités et Collèges regroupaient près de 213 973 étudiants, 7 476 enseignants, 984 assistants de recherche et d'enseignement, et 6 200 employés[17].

La figure suivante illustre la répartition des universités sur les territoires palestiniens. Il y a quasiment une université par ville pour couvrir les territoires de Cisjordanie et de la Bande de Gaza.

[17] D'après le site Internet officiel du MEESP - Bureau central palestinien de statistiques (BCPS).

Figure 5 : Répartition des universités palestiniennes sur les Territoires palestiniens occupés.

Selon les statistiques réalisées par le MEESP, le nombre de candidats aux examens de Tawjihi ne cesse d'augmenter. En 2006, il a atteint le cap de 63 737 élèves, ce qui entraîne un taux élevé d'inscrits dans les universités palestiniennes et une forte demande sur l'enseignement supérieur.

Tableau3 : Taux de candidature et de réussite aux examens de Tawjihi (2000-2005) [18]

Année	Effectifs	Réussite (chiffre)	Réussite (%)	Admis à l'université	Admission (%)
2000	42 697	24 433	57	---	---
2001	47 887	29 302	61	19 608	66
2002	51 520	35 934	69	23 033	64
2003	58 566	38 482	65	25 915	67
2004	60 213	40 969	68	33 457	81
2005	63 737	44 353	69	38 211	86

a) Fonctionnement du système éducatif palestinien

Le système éducatif supérieur est calqué sur le système anglo-saxon à crédits. L'année universitaire est composée de deux semestres, chacun de 4 mois, et d'un semestre d'été facultatif de deux mois. Par semestre ordinaire, l'étudiant peut s'inscrire dans des modules de 12 à 18 heures de crédit. Il doit en valider un certain nombre, selon la spécialité, pour l'obtention d'un Bachelor (Bac +4).

[18] D'après le site Internet officiel du MEESP - Bureau central palestinien de statistiques (BCPS).

En général, un programme de Bachelor est composé de deux parties. La première partie se concentre sur des cours fondamentaux et interdisciplinaires. Ceux-ci sont des cours destinés à tous les étudiants de l'université et d'autres proposés au sein de la faculté. La seconde partie du Bachelor permet de choisir une spécialisation et de suivre la formation souhaitée. L'étudiant est donc amené à explorer de différentes disciplines durant la première année pour choisir le domaine de spécialisation et valider les conditions d'admission.

Pour postuler à un programme à l'université ou dans un Collège, les étudiants doivent être détenteurs de Tawjihi. Une fois admis à l'université, ils peuvent suivre une formation de quatre ans dans plusieurs facultés des sciences humaines et sociales et de cinq ans dans les facultés des sciences exactes pour aboutir à l'obtention d'un diplôme Bachelor[19]. Ce diplôme est accordé après la validation d'un certain nombre d'heures de crédit variable légèrement d'une université à une autre en fonction de la formation proposée (ex.146 heures de crédit pour une licence de français à l'université An-Najah).

Ce nombre d'heures de crédit semble insuffisant et bien inférieur à celui du système éducatif français (voir le tableau 4). En effet, le système éducatif adopté réduit le nombre d'heures de cours dans le but de réduire le coût des enseignements (puisqu'il s'agit des universités privées) et laisse donc du temps aux étudiants pour approfondir les apprentissages en autonomie totale. Comme cette dernière est quasi absente dans la culture éducative palestinienne, les étudiants n'en profitent pas pour étudier.

Tableau 4 : un an d'étude selon les systèmes éducatifs français et palestinien.

	Système éducatif palestinien	**Système éducatif français**
1 heure de crédit	Volume de travail de 16 heures de cours	Volume de travail de 25 à 30 heures de travail[20]
1 an d'études	Environ 35 heures de crédit (480 heures de cours)	60 heures de crédit (1500-1800 heures)

L'inscription à l'université se fait sur dépôt d'un dossier de candidature auprès du Service d'Admission et d'Inscription. Ce service s'occupe de l'administration des candidatures et en fait la sélection en fonction des notes obtenues au baccalauréat et des résultats d'un examen d'admission pour certains départements et facultés. Ces notes sont évaluées à partir d'un tableau de notes, établi selon le taux de réussite au Tawjihi et réservé à l'utilisation de l'établissement, en

[19] Il existe différentes sortes de diplômes Bachelor. Par exemple : le « Bachelor of Arts » (BA.), le « Bachelor of Science » (BSc).
[20] Il s'agit des heures de travail que l'étudiant est supposé de fournir.

fonction de sa capacité d'accueil. Le tableau détermine les notes minimales indispensables pour être admis dans les facultés.

Tableau 5 : Exemples de facultés et de notes requises pour l'admission

Nom de la faculté	Notes requises en Tawjihi
- Faculté de Médecine	97%
- Faculté des Droits	85%
- Faculté des Sciences	80%
- Faculté des Sciences économiques	78%
- Faculté de Lettres	75%

Le résultat des examens de Tawjihi détermine l'accès de l'étudiant à telle ou telle spécialité ou tel ou tel domaine de formation supérieure. Il joue ainsi un rôle social dans l'orientation vers les études. Autrement dit, la motivation de l'étudiant pour un domaine de spécialisation n'a quasiment pas de poids face à la valeur de la note, ce qui pourrait expliquer la démotivation d'un grand nombre d'étudiants et l'absence d'un projet d'avenir.

Pour s'inscrire dans une université palestinienne, l'étudiant doit payer les frais d'inscription et les *cours*. Les frais d'inscription (frais de gestion du dossier, service informatique et Internet) sont les mêmes pour tous les étudiants de l'université mais le prix des cours est différent et dépend de deux facteurs : la faculté dans laquelle l'étudiant est inscrit et le genre d'études faites (études normales ou privées[21]). En conséquence, faire des études n'est pas à la portée de tous et le redoublement ou la non-validation de certains modules est très coûteux en temps et argents par rapport au niveau de vie des Palestiniens et à un salaire mensuel moyen d'environ 250 euros. Par exemple, un étudiant inscrit à la faculté de Lettre de l'université An-Najah doit payer 410 € (360 + 50) pour douze heures de crédit par semestre.

Tableau 6 : Coût de l'heure de crédit par faculté (2012) – Université An-Najah

Facultés	Coût de l'heure de crédit	
	Etudes normales	Etudes privées
- Faculté de Lettres	30 €	60 €
- Faculté des Sciences économiques	30 €	60 €
- Faculté de Journalisme	40 €	80 €
- Faculté de Médecine	110 €	220 €

[21] Ayant une note au Tawjihi insuffisante pour s'inscrire dans une faculté donnée, l'étudiant paie le double du prix d'heure de crédit.

Les domaines de spécialisation les moins demandés et les moins chers, qui accueillent généralement le plus d'étudiants, sont les facultés de sciences humaines et sociales. Au niveau intermédiaire de coût, de sélectivité et de préférence des étudiants, se situent des disciplines comme le droit, la comptabilité et le commerce. Ce coût élevé des formations fait que la réussite des cours soit prioritaire à l'apprentissage.

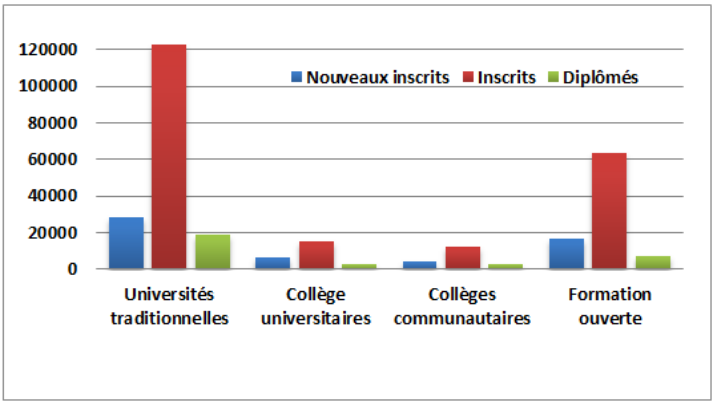
b) Difficultés rencontrées par les universités et le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication

Des crises financières touchent les universités palestiniennes depuis le déclenchement de la seconde Intifada. Elles s'accentuent avec la crise économique de l'Autorité palestinienne qui est due à la baisse des aides internationales. Elles affectent beaucoup d'aspects de la vie universitaire : la qualité de l'enseignement, le matériel et l'infrastructure des institutions supérieures, etc. Elles s'expliquent d'une part par l'appauvrissement de la population palestinienne et ses répercussions sur la stabilité des droits d'inscription. De l'autre, les priorités de l'Autorité palestinienne s'orientent essentiellement vers des actions de secours.

Ces crises se traduisent par une série de problèmes dont l'incapacité des universités de payer les salaires des personnels et enseignants et la capacité d'accueil limitée des locaux. Pour cela, de nombreuses universités regorgent d'étudiants. Ce problème est né aussi de la taille des dépenses et de l'emplacement de certaines universités dans la zone C[22] dans laquelle les autorités d'occupation ne donnent pas d'autorisation pour la construction de nouveaux bâtiments.

[22] Au terme des accords d'Oslo, les Territoires palestiniens occupés sont divisées administrativement en trois zones : zone A (les territoires où l'Autorité palestinienne exerce une juridiction civile), zone B (les territoires où l'Autorité palestinienne exerce des compétences civiles et partage la sécurité avec l'armée israélienne) et zone C (elle inclue les colonies israéliennes implantées en Cisjordanie et à Jérusalem-Est ainsi qu'une grosse partie des villages palestiniens).

Figure 6 : Nombre d'étudiants par établissement pos-secondaire (MEESP – BCPS, 2011)



Outre l'interdiction faite aux étudiants de la Bande de Gaza de venir étudier en Cisjordanie, les échanges universitaires entre les Palestiniens et des étrangers rencontrent des difficultés grandissantes. Des universitaires et des personnels d'universités étrangères se voient refuser l'accès aux Territoires palestiniens occupés et de nombreux étudiants internationaux sont refoulés aux frontières. Ainsi, des centaines de détenteurs de passeports étrangers, vivants ou travaillants dans les territoires, se retrouvent dans l'impossibilité d'y entrer, de ré-entrer ou sont menacés d'expulsion comme c'était le cas avec une professeure de français belge à la rentrée de l'année universitaire 2005.

Les couvre-feux, la séparation géographique de la Cisjordanie de la Bande de Gaza et l'installation des barrages militaires israéliens aux entrées des villes palestiniennes, les séparant ainsi les unes des autres et mêmes des villages qui les entourent, ont rendu impossible l'accès à l'éducation pour beaucoup de Palestiniens et ont font perdre des journées éducatives. Ces restrictions perturbent la circulation de 2.5 millions de Palestiniens et limitent leur accès aux services de base, à la santé, aux lieux de culte et même à leurs familles. Elles ont amené les universités, contre leur gré, à se régionaliser.

Devant de telles difficultés imposées au secteur de l'enseignement supérieur, et qui menacent sérieusement le niveau académique et la qualité des enseignements, les TIC paraissaient comme une des solutions pertinentes car l'intégration et la mise à profit de leurs diverses fonctionnalités permettraient :

- d'atténuer les problèmes financiers des universités
- de repenser et de délocaliser les enseignements, dans le temps et dans l'espace, de surmonter la difficulté liée à la capacité d'accueil des universités car la proposition des

cours en ligne dans le cadre d'une formation hybride réduit le nombre de cours en présentiel.

- de réduire les conséquences des difficultés de circulation en mettant des cours et du contenu pédagogique en ligne et en permettant d'établir une communication à distance entre les professeurs et leurs étudiants.

Après avoir présenté le système éducatif palestiniens, il est essentiel d'aborder l'enseignement/apprentissage du français dans les établissement scolaires et universitaires pour identifier le cadre de l'enseignement de cette langue comme domaine de spécialisation dans un pays non francophone en état de siège et en situation politique défavorable au tourisme et au commerce.

1.2.3. Enseignement du français dans les Territoires palestiniens occupés

1.2.3.1. Enseignement précoce du français

Suite à la signature de plusieurs conventions avec le Consulat Général de France à Jérusalem, depuis 1995, le MEESP a approuvé l'enseignement du français comme seconde langue étrangère dans quelques écoles publiques en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza. Appelées « Ecoles pilotes », celles-ci sont devenues plus nombreuses pour atteindre le chiffre de 26 écoles. Elles servent de test pour l'introduction officielle du français dans l'ensemble des établissements publics du secondaire.

Dans le cadre de ce projet franco-palestinien et des conventions de financement, le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) du Consulat français s'est engagé à prendre toutes les dispositions nécessaires au soutien et à la promotion de l'enseignement du français dans les territoires palestiniens :

- fournir du matériel pédagogique, notamment des manuels de français, aux établissements scolaires publics ;
- former les enseignants en didactique du FLE en mettant en place des formations régulières, animées par des coordinateurs pédagogiques français, et en proposant des stages pédagogiques en France ;

- assurer un enseignement de qualité avec des effectifs de classe d'une vingtaine d'élèves (la moitié des effectifs des classes ordinaires) ;
- s'investir dans la formation de futurs professeurs de français en soutenant l'ouverture des départements de français dans plusieurs universités palestiniennes en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza.

Grâce au projet de son insertion dans le cursus scolaire, le français est actuellement enseigné dans les écoles pilotes, à titre obligatoire, à partir de la cinquième (l'équivalent du Cours Moyen 2e année dans le système scolaire français). Il s'agit de suivre quatre séances de 45 minutes par semaine pour la cinquième et la sixième (les équivalents du CM2 et de la sixième) et cinq séances hebdomadaires à partir de la septième (l'équivalent de la cinquième). Il devient facultatif en septième. Pour les élèves désireux continuer à apprendre cette langue la signature d'un engagement écrit est indispensable afin d'éviter tout cas de désistement. Ces élèves pourront, sous certaines conditions, bénéficier des bourses du gouvernement français pour suivre des études en France.

Le SCAC est également responsable de l'organisation des épreuves de DELF scolaire et tout public. Depuis 2003, une nouvelle version du DELF scolaire, qui comporte deux niveaux, collège et lycée, a été mise en place dans le cadre d'un accord avec le MEESP. Les élèves des écoles pilote doivent désormais s'inscrire gratuitement aux épreuves de DELF scolaire A1 et A2 pour les débutants et B1 pour les avancés. Ce diplôme a été reconnu, par la convention signée le 18 juillet 2012, comme certification officielle d'évaluation de la langue française dans les écoles publiques des Territoires palestiniens occupés. Il est considéré comme indicateur de succès ou d'échec pour le projet car il permet, pour les partenaires, d'évaluer la qualité de l'enseignement (Input) et le taux d'apprentissage de la langue (Output).

En 2012, l'examen du DELF scolaire a regroupé 1 304 élèves de 40 écoles (publiques et privées), pour un taux de réussite de 79,3 %. Ce résultat exprime le succès de l'enseignement du français et la nécessité d'élargir le projet de l'enseignement du français pour toucher un public plus large et créer des postes pour les diplômés des départements de français.

1.2.3.2. Enseignement du français à l'université

Tenant compte de la demande accrue des parents des élèves pour apprendre le français à leurs enfants, le MEESP a estimé ses besoins de professeurs de français à une centaine durant la période 2000-2004, pour le développement du réseau des écoles *pilotes*. Dans un premier temps, une formation de deux ans avait été proposée aux titulaires d'un diplôme d'anglais (Minor français), permettant de décrocher le Diplôme Universitaire de Professeur de Français (D.U.P.F)[23] et d'être recruté dans une des écoles pilotes. Toutefois, ce diplôme n'a jamais été officiellement reconnu par les instances du Ministère, ce qui justifie l'abandon de ce programme.

Suite à l'échec de cette formation, un programme de BA. de langue française, reconnu cette fois-ci par le Ministère, a succédé à celui-ci. Il a été initialement mis en place à l'Université An-Najah de Naplouse et à l'Université Al-Aqsa de Gaza en 1999 dans le cadre d'une convention franco-palestinienne. Il est désormais introduit comme « Composante majeure » de BA. (bac + 4) pour former des professeurs de français.

Le français est enseigné aujourd'hui dans sept universités en Cisjordanie et dans la Bande de Gaza. Hors formation des enseignants, il est proposé sous différentes formes : il s'agit de l'enseignement du français comme option (une quarantaine d'heures par semestre) dans la majorité des universités palestinienne ou comme composante mineure de BA. d'une durée de 400 heures d'enseignement dans trois universités (université Al Azhar, université de Bethléem et université d'Hébron).

Conclusion

Issu d'un héritage de nombreux systèmes éducatifs, l'enseignement/apprentissage dans les Territoires palestiniens occupés souffre d'une infrastructure fragile. Cette dernière est née suite à l'affaiblissement de l'Empire ottoman et à son désengagement par rapport à l'éducation publique qui a laissé la place à des écoles privées. Cette attitude s'est reproduite sous le mandat britannique et l'occupation israélienne, ce qui a fait de l'enseignement/apprentissage un moyen de résistance et de réforme dans la société palestinienne. Par conséquent, on est aujourd'hui face

[23] La formation a été mise en place en 1996 à la faculté des sciences de l'éducation de Gaza et au centre de technologie de Ramallah dans le cadre d'une convention signée avec l'université de Franche-Comté par l'intermédiaire du Consulat Général de France à Jérusalem (Medoukh, 2009).

à un système éducatif qui manque des infrastructures nécessaires au développement de la qualité des enseignements. Ceci est dû fondamentalement au manque de financement et de stabilité dans la situation politique.

Influencés par cette situation, les apprenants palestiniens subissent une formation scolaire inappropriée qui ne répond pas aux exigences d'une formation supérieure (formation en utilisation pédagogique des technologies, autonomie, maîtrise d'une langue étrangère, …). Autrement dit, un décalage existe entre les compétences réelles des apprenants et celles supposées être acquises pour des études post-secondaires. Ce décalage entre les compétences et le choix du domaine de la spécialisation sous l'influence de la famille, de la note obtenue au baccalauréat et la situation financière aboutit à la démotivation, ce qui pourrait mettre en péril l'apprentissage.

CHAPITRE 2

Didactique de l’écriture

2. DIDACTIQUE DE L'ECRITURE

Introduction

Ce chapitre présente d'abord l'enseignement de l'écriture dans une perspective actionnelle recommandée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Il met l'accent sur son intérêt pédagogique pour notre recherche et la valeur sociale qu'elle ajoute à une tâche de production écrite dans une classe de langue. Puis, il discute différents aspects de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère (caractéristiques de la production écrite, processus de rédaction, représentations de l'écriture, correction des écrits, littéracie). Ensuite, il renvoie à la théorie d'apprentissage de Bruner et au fondement théorique de notre recherche. Il traite ainsi de manière synthétique différents modèles de processus de rédaction et s'arrête sur celui de Hayes et de Flower pour identifier les différentes opérations investies dans la rédaction. Enfin, il met l'accent sur l'importance de la textualisation et explique globalement les opérations qui s'y associent.

2.1. Didactique de l'écrit dans une perspective actionnelle

Nous disposons aujourd'hui de nombreuses chronologies de méthodologies et d'approches didactiques. Certaines remontent aux origines plus lointaines et d'autres plus récentes et auxquelles se réfèrent les nouveaux manuels de langue ainsi que les récentes recherches didactiques des langues étrangères. Il ne s'agit pas ici de les présenter, mais d'exposer la perspective didactique adoptée dans la conception de nouveaux manuels de FLE enseignés dans les Territoires palestiniens occupés ; la perspective actionnelle[24]. Il s'agit ainsi de s'en servir pour expliquer l'intérêt que porte notre projet de recherche à l'enseignement/apprentissage de l'écriture dans un contexte palestinien non-francophone.

[24] D'après Christian Puren, l'avantage décisif du concept « perspective » par rapport à celui d' « approche » est qu' « *il marque bien le maintien nécessaire de cette diversité des outils aux mains de l'enseignant : par rapport à un objet complexe en trois dimensions […], non seulement l'une ou l'autre de toutes les « perspectives » historiques peut se révéler la plus adéquate à un certain moment …* » (2011 : 9).

La perspective dite « actionnelle », esquissée dans les travaux du Conseil de l'Europe et approfondie par Christian Puren (2000, 2002, 2002, 2003, …), émerge aujourd'hui dans le monde de la didactique des langues. Préconisée par le Conseil de l'Europe, elle « *constitue plus un approfondissement qu'une rupture par rapport à l'approche précédente [approche communicative]…* » (Mangenot, 2008 : 5). Elle considère la langue comme un outil d'action sociale et l'usager et l'apprenant comme « *acteurs sociaux*[25] *ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*» (CECR, 2000 : 15).

En lisant cette définition de la perspective actionnelle, introduite par le CECR pour les langues, on se rend compte qu'elle entraîne l'apparition des termes nouveaux : acteurs sociaux, actions en contexte social et usager. Pour Claire Bourguignon (2006), l'apparition de ce nouveau réseau sémantique est porteuse de sens. Elle recouvre une nouvelle réalité conceptuelle et amène donc à une nouvelle représentation soumise à cette réalité par les acteurs. Il s'agit d'une réalité complexe à laquelle se confronte l'enseignement/ apprentissage des langues.

Quant à Sylvie Grosjean **(**2004), elle pense qu'il s'agit désormais, dans la perspective actionnelle, de s'adresser à l' « apprenant-usager » d'une langue, qui apprend cette langue en l'utilisant dans le cadre des « *tâches qui ne sont pas seulement langagières* ». Cela nécessite d'inscrire la tâche communicative dans l'accomplissement d'une action. Autrement dit, il s'agit de mettre la communication au service de l'action qui seule la rend signifiante. Il s'agit également de dépasser la théorie des actes de paroles d'Austin (1962) d'un côté, la théorie adoptée dans l'approche communicative qui repose sur l'intention de communication du locuteur qui produit une réaction, et la théorie de Hymes autour des situations de communication, de l'autre, en les inscrivant également dans cette action et dans un contexte social. Il n'est plus question d'un acte de parole de « *savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine…* » (Soubrié, 2010 : 2).

[25] Elke Nissen (2003 : 20) cite la définition de l'apprenant chez Coste (1978). Ce dernier désigne par un acteur social « *un individu qui est engagé aussi bien dans des systèmes de langue que dans des contextes sociaux. Il est héritier d'un patrimoine et impliqué lui-même dans la transmission des valeurs aux générations qui le suivent.* »

La perspective actionnelle est porteuse d'une révolution dans les pratiques des enseignants. Elle prétend ouvrir la salle de leurs classes à la société. Elle prépare les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec lui car un acteur social, d'après Christian Puren, ne peut se contenter d'intervenir en tant qu'individu dans des actions ponctuelles : « *il doit forcément, pour que son action soit une composante de sa société et pour que sa société soit elle-même « active », s'impliquer dans des projets collectifs de longue durée*[26] » (2009 : 6). De plus, un acteur social sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat escompté : la réussite de sa communication langagière. (Tagliante, 2006).

Dans le cas de notre projet de recherche, nous mettons en place un projet de correspondance en ligne avec des natifs afin de permettre à nos étudiants de devenir « apprenants-usager » ayant un rôle social en leur offrant l'occasion d'établir une communication à distance et un contact authentique avec la langue française qui dépassent les frontières géographiques et les contraintes spatio-temporelles, matérielles et sociales et qui libèrent les étudiants de la situation politique qui réduit les possibilités de rencontrer des francophones. Il s'agit d'utiliser la langue pour accomplir une tâche d'écriture grâce à l'aide d'un scripteur expérimenté.

La perspective actionnelle reprend les concepts de l'approche communicative, comme on l'a vu précédemment, et y ajoute « *l'idée de la « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale* » (Tagliante, 2005 : 36). Elle marque le lien fort qui unit la « tâche » à l'action : « *il y a une « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* » (CECR, 2000 : 15). Cette tâche doit être significative et liée à son/ leur vécu.

La perspective actionnelle prend aussi en considération les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des compétences que met en œuvre un acteur social. La tâche et l'action[27] entretiennent une relation de complémentarité. « *Elle [la tâche] est comprise dans*

[26] Dans le texte cité, ce mot est déjà écrit en italique.

[27] Christian Puren (2009 : 21) propose de définir « tâche » comme « *unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage* », et « action » comme *« unité de sens au sein de l'agir d'usage* ». Il propose ainsi de substituer au terme « action » celui de « co-action ». Il entend par celui-ci « *l'action commune conjointe, non limité au langage, au cours de*

l'action. Elle en est aussi le vecteur puisqu'elle est à son service » (Krama, 2012 : 15). Elle débouche à un produit ou un résultat déterminé. Elle peut se constituer de plusieurs sous-tâches.

La mise en œuvre d'une telle tâche peut poser un problème à l'enseignant car, par définition, la tâche s'inscrit dans un acte social large qui dépasse la relation enseignant-apprenant. Sa mise en place nécessite un cadre adapté dans lequel l'autonomie des apprenants est favorisée par la stimulation de leurs connaissances et de leurs compétences et par l'exploration des stratégies requises par la réalisation de cette tâche. Cependant, l'enseignant a la liberté d'adapter la tâche à la spécificité de son public.

Mettre en pratique une tâche est donc « *susceptible d'être difficile, [qui] dépend étroitement à la fois des compétences de l'apprenant, des conditions et des contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut manipuler afin d'en modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche* » (CECR, 2000 : 122).

Quant aux facteurs constitutifs de ces compétences et caractéristiques de l'apprenant, ils sont à la fois cognitifs, affectifs et linguistiques. Ils se chevauchent avec les ressources de la motivation que l'on trouve chez Roland Viau (1994), notamment la perception de la compétence de l'apprenant à accomplir l'activité et la perception de sa contrôlabilité. Ils mettent l'accent sur l'importance de la motivation dans la réussite de l'exécution de toute activité d'apprentissage :

« - *des facteurs cognitifs relatifs*

- *à la familiarité de la tâche (l'apprenant connaît le type de tâche et les opérations à effectuer, le(s) sujet(s) ou le(s) thème(s), l'interaction qu'elle suppose, le contexte ; il dispose du savoir socioculturel qu'elle suppose, comme le savoir vivre,*
- *aux aptitudes (il peut se débrouiller seul),*
- *à sa capacité de traiter l'enchaînement des opérations exigées par la tâche ;*

- *des facteurs affectifs représentés*

- *par la confiance en soi (qui lui permet, par exemple, de prendre le contrôle de l'interaction), par l'implication et la motivation (indispensables au succès de l'exécution de la tâche),*
- *par son état général (il est détendu, anxieux),*

---

laquelle les acteurs sociaux doivent se coordonner pour agir socialement tant au plan langagier que culturel » (Robert & Rosen, 2010 : 2)

- *par son aptitude (il est ouvert ou non à d'autres cultures) ;*

- des facteurs linguistiques qui constituent le niveau de développement de ses ressources

- *en grammaire,*
- *vocabulaire,*
- *phonologie,*
- *orthographe* » (Robert & Rosen, 2010 : 274)

Pour les raisons évoquées dans les paragraphes précédents, la conception d'une tâche d'écriture adaptée au contexte éducatif palestinien et notamment à notre public doit tenir compte des difficultés caractéristiques de l'apprentissage de l'écriture, de la capacité des apprenants à savoir mobiliser l'ensemble de leurs compétences et de leurs ressources (cognitives, stratégiques, verbales et non verbales), de la culture éducative, des conditions d'enseignement/ apprentissages des langues et du français en particulier dans l'établissement d'accueil, etc. Il faudrait donc prendre en considération de multiples facteurs dont le manque d'autonomie, l'apprentissage traditionnel des langues, les représentations négatives de l'écriture, etc.

2.2. Enseignement/ apprentissage de l'écriture

L'enseignement d'une langue étrangère englobe une approche pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus prioritaire comme dans les méthodologies traditionnelles ni subordonné à l'oral comme le propose la méthodologie SGAV. Ecrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de construire un sens avec des signes graphiques conventionnels[28].

L'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière. Il met en œuvre des structures linguistiques afin de réaliser une intention de communication. Il en résulte une production écrite qui n'est pas une simple transcription de l'oral et qui ne consiste pas en la juxtaposition des phrases bien formées. Elle n'est pas non plus une activité subsidiaire à la lecture et son enseignement en contexte scolaire et universitaire.

[28] Jacques Bernardin (cité par Huet, 2010) donne cette définition : *« Écrire, c'est premièrement mettre en mots une pensée – fut elle balbutiante, hésitante – puis, par un travail sur ces brouillons de mots élaborer une pensée nouvelle»*.

La production écrite est une activité communicative indirecte où l'on doit avoir des connaissances de la graphologie, de la structure, et des lexiques. Quant à l'écrit, il constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, en temps réel ou différé, selon sa nature (Cuq, 2003). Il est « *un outil d'expression ou de communication hautement élaboré qui ne saurait en aucun cas apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant* » (Vigner, 1982 : 82).

Dans son ouvrage « *Enseigner et apprendre à écrire* », Yves Reuter présente l'écriture comme « *une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.* » (2000 : 58).

Cette pratique est située physiquement dans une situation donnée et un espace-temps déterminé. Elle s'inscrit dans un contexte social et/ou institutionnel et dans une histoire individuelle du scripteur (son apprentissage de l'écriture, sa vie privée, sa vie professionnelle, ses usages de l'écrit, ses représentations de celui-ci, son rapport avec lui, etc.) (Moirand, 1982 : 125). Elle produit un sens structuré et cohérent pour un destinataire donné.

Quant à Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999), dans leur ouvrage « *La production écrite* », expliquent que l'écriture d'un texte dans sa langue maternelle demande la mise en interaction de plusieurs processus, comme la mise en texte ou la textualisation, et des sous-processus, comme la calligraphie et la coordination entre les différents éléments nécessaires à la production d'un texte. Cette interaction suppose la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations psychologiques et cognitives assez complexes. L'écriture en langue seconde ou étrangère exige encore davantage d'habilités et une manipulation des connaissances bien supérieure à celles demandées en sa propre langue. On doit tenir compte de plusieurs facteurs, ayant des répercussions marquantes sur la production du message. Et pour bien comprendre certaines caractéristiques de l'écriture en langue seconde et étrangère, nous allons aborder les éléments suivants :

- les spécificités de la production écrite ;
- les caractéristiques des textes et processus de rédaction en langue étrangère ;
- les difficultés rencontrées en production écrite en langue étrangère ;

- les représentations de l'écriture et rapport à l'écrit ;
- la correction des écrits en classe de langue ;
- la relation lecture-écriture.

2.2.1. Spécificités de la production écrite

La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. Elle est fortement liée à la relation qu'entretient l'apprenant avec l'écrit en général et l'écriture en particulier non seulement dans sa propre langue mais aussi dans toutes les langues qu'il a déjà connues. Elle est soumise à des paramètres bien spécifiques que comporte l'écrit et qui en font sa spécificité par rapport à l'oral. Ces paramètres peuvent se décliner ainsi :

a) Absence d'un face-à-face : La communication entre le scripteur et le destinataire se fait en temps différé. Ce décalage dans le temps et l'absence d'un contexte de production partagé amènent à un décalage dans la production et impliquent des contraintes spécifiques que Fabienne Desmons (2008 : 46-47) résume dans son ouvrage :
    - l'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte ;
    - la clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision) ;
    - l'élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption. Un texte écrit doit être lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.
b) Situation du scripteur : Le scripteur a le temps et la solitude pour reformuler son texte. Il a une maîtrise quasi globale de la situation et reste celui qui initie et construit le discours. Il influe sur son projet de texte sans être interrompu. Il peut prendre du recul par rapport à son texte, voire modifier son intention de communication. Ce recul possible lui permet de faire ses choix lexicaux et syntaxiques, d'organiser son texte, de le modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire.
c) Angoisse de la page blanche : Pour Michel Dabène (1987 : 64, cité par Carter-Thomas, 2000), la situation d'écriture ou la compétence scripturale est « *un lieu de conflits et de*

tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l'usager ». Ce dernier est angoissé par la présence d'une page blanche. Il est essentiel donc que l'enseignant dédramatise l'acte d'écrire en proposant des activités et des situations de rédaction diverses ainsi qu'en renforçant la motivation de l'apprenant.

d) Transfert des compétences d'une langue à l'autre : A l'écrit, il y aurait un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Il semble en effet que les progrès en production écrite soient transférables d'une langue à l'autre surtout pour les langues de la même origine comme les langues latines, ce qui n'est pas le cas pour l'arabe et le français. Ainsi, des expériences montrent que lorsqu'un certain niveau est atteint sur le plan de la compétence linguistique, il devient possible de transférer de nombreuses habilités et stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère. Par exemple, les scripteurs qui ont l'habitude de planifier leurs textes en langue maternelle continuent à le faire en langue étrangère (Modard, 2010). Cependant, ces habilités et stratégies doivent être acquises ou développées pour qu'elles soient transférables, ce qui semble poser problème dans un système éducatif comme le nôtre où l'enseignement de l'écriture en langue maternelle et étrangère demeure négligé.

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

2.2.2. Caractéristiques des textes et processus de rédaction en langue étrangère

La production écrite en langue étrangère porte les mêmes caractéristiques que les textes produits en langue seconde. Elle infère une certaine immaturité dans l'écriture car les apprenants débutants en langue étrangère, bien qu'adultes, développent des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle (production de textes courts, syntaxe juxtaposée et simpliste). Ils perdent de vue le sens global de leur production en se concentrant sur des détails orthographiques ou grammaticaux.

Nous pouvons donc résumer les caractéristiques des textes en langue étrangère par les éléments suivants :

- Textes courts : les textes produits par les apprenants en langue étrangère sont plus courts qu'en langue maternelle. Les travaux de Hall (1990) et Silva (1992, cité par Modard, 2010) vont dans ce sens en montrant que les textes rédigés par leurs apprenants sont généralement assez courts. Ces auteurs soulignent que les textes contiennent peu d'informations et évidemment moins de contenu.
- Vocabulaire limité : Comme le montre Connors (1987, cité par Cornaire & Raymond, 1999 : 65), le vocabulaire mis en œuvre par les apprenants est assez restreint et la redondance lexicale y est importante, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter. Ce manque dans le bagage lexical amène les scripteurs à emprunter des mots à une langue qu'ils connaissent pour générer du lexique nouveau qui pourrait ressembler à celui de la langue de la rédaction. Par exemple, un apprenant palestinien confronté à une ignorance d'un verbe français recourrait à l'emploi d'un verbe de l'anglais en ajoutant à celui-ci une terminaison selon la grammaire de la langue française.
- Syntaxe simple : Les textes se caractérisent par une syntaxe moins complexe qu'en langue maternelle (phrases plus courtes et moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination). Globalement, la syntaxe des textes en langue étrangère se veut, comme le précise Carson et Scarcella (cité par Cornaire & Raymond, 1999 : 45), « *à l'abri des risques* ».
- Davantage d'erreurs : Comme le confirme Hall, à partir de la règle générale, ce sont les productions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs au niveau de la forme du texte, de la syntaxe et des marques de cohésion.

Ces caractéristiques sont en corrélation avec les processus d'écriture mis en œuvre par les apprenants d'une langue étrangère. Ces derniers possèdent généralement un répertoire limité de stratégies rédactionnelles. Ils n'ont aucune intention de communication et écrivent seulement pour eux-mêmes sans tenir compte du lecteur. Ceci est dû aussi aux activités proposées pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture qui ne montrent aucun intérêt pour le produit, ce qui pourrait expliquer la présence du minimum d'idées incorporées dans les textes.

De même, les apprenants d'une langue étrangère sont souvent influencés par les configurations préférées de leur langue maternelle. Ils « *préfèrent employer des formes grammaticales canoniques simples plutôt que de prendre des risques avec la langue étrangère* » (Carter-Thomas, 2000 : 126). Ils portent une attention particulière aux traitements lexicaux et

morphosyntaxiques, au dépens des dimensions textuelles et rhétoriques (Smith, 1994 ; Whalen & Ménard, 1995, cité par Barbier, 2003).

Quant au processus de révision, il est souvent négligé par les apprenants d'un faible niveau de compétence. Ces apprenants n'accordent pas de l'importance à la révision. Ils ignorent les astuces et stratégies d'aide à la révision et subissent une forte surcharge cognitive à la laquelle ils veulent s'échapper après avoir écrit leurs textes. Malgré cela, le temps alloué à l'écriture est plus important qu'en langue maternelle dans la mesure où les apprenants éprouvent davantage de difficultés quant à la traduction de leur pensée qu'en langue maternelle.

Les caractéristiques des textes produits en langue étrangère et les processus de rédaction mis en place expriment la présence des difficultés de différents niveaux : difficultés d'ordre linguistique, difficultés d'ordre stratégique et difficultés d'ordre socioculturel. Une meilleure connaissance de ces difficultés permet mieux comprendre les difficultés rencontrées par nos étudiants du département de français de l'université An-Najah et d'en tenir compte pour proposer une intervention pédagogique adaptée.

2.2.3. Difficultés rencontrées en production écrite en langue étrangère

Ecrire en langue étrangère présente des difficultés particulières. Les apprenants y sont confrontés très souvent, notamment les « apprentis scripteurs ». Wolff (1991 : 110, cité par Mangenot, 2000) les classe en trois familles : difficultés d'ordre linguistique, difficultés à mettre en place de manière efficace en langue étrangère des stratégies de production textuelle concrètement automatisées en langue maternelle, difficultés d'ordre socioculturel.

Les apprenants rencontrent également des problèmes auxquels ils se heurtent assez souvent et pendant bien longtemps. Il s'agit non seulement des problèmes micro-textuels mais également des problèmes situés au niveau de l'ensemble du texte. Nous en citons en premier temps ceux que l'on trouve chez Claude Buridani et al. (1994) :

- l'emploi aléatoire du lexique (emploi de termes familiers, surexploitation d'un vocabulaire de base et mauvaise adaptation au sujet) ;
- la juxtaposition de phrases très simples et excessivement courtes ;

- les maladresses au niveau des rapports interphrastiques (y compris l'absence de tout rapport) ;
- les passages dont la présence n'est pas justifiée du point de vue textuel ;
- la cohésion textuelle très défaillante : procédés anaphoriques, des connecteurs et des signes de ponctuation mal employés ou inexistants.

Nous citons aussi la classification des problèmes de mise en texte présentée par Francine Dugué (2002, cité par Simard, 2007)[29] :

- difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstances de l'énonciation) ou cotextuelle (contexte verbal de l'énoncé) ;
- problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales (reprise erronée d'un mot) ;
- manque d'aisance dans la variation thématique (une phrase doit apporter un élément d'information nouveau) ;
- rupture de l'isotopie stylistique (reprise de certaines informations d'une phrase à l'autre) ;
- mauvaise prise en charge énonciative ;
- insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
- maladresse dans le recours à l'intertexte (citations, paragraphes).

Selon Helen Basturkmen (2002, cité par Simard, 2007), les étudiants de niveau avancé sont eux aussi susceptibles de produire des textes difficiles à suivre. Cela résulte de la difficulté qu'ils ont à rendre leurs textes cohésifs et cohérents. L'auteure tient en compte de certaines études, dont celle de Field (1994, cité par Simard, 2007), qui propose que l'utilisation des connecteurs contribue à la cohésion, ce qui amène souvent les professeurs d'expression écrite à insister sur ces éléments. Malgré cela, il est tout de même possible que les étudiants utilisent mal ou trop les connecteurs.

Les difficultés de production que nous venons de présenter ne sont pas réservées à la production des écrits en langue seconde et étrangère, mais elles sont moins prononcées en langue maternelle. Dans tous les cas, leur présence en langue maternelle et les spécificités de la communication et de la production écrite donnent naissance à des représentations négatives de

[29] Francine Dugué (2002) s'inspire des travaux de certains chercheurs tels que Marie-José Reichler-Beguelin (1990) et Sophie Moirand (1990).

l'écriture et par conséquent à des significations que le scripteur attribue à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages et qui se traduisent en attitudes et en comportements.

2.2.4. Représentations de l'écriture et rapport à l'écrit

On constate souvent chez les scripteurs étrangers un manque d'intérêt pour l'écriture. Ce manque est lié essentiellement à leurs représentations de l'écriture[30], au rapport qu'ils entretiennent avec l'écriture en langue première ou seconde ainsi qu'à l'enseignement généralement traditionnel de cette activité langagière. Ces éléments font parties du contexte social et de l'histoire individuelle du scripteur dans lesquels s'inscrit l'écriture, d'après Yves Reuter (2000). Selon ce dernier, les représentations constituent avec les investissements et les valeurs liées à l'écriture une des trois grandes composantes de la compétence scripturale. A côté des deux composantes de savoirs (savoirs linguistiques, savoirs sémiotico-scripturaux, savoirs sémiotico-sociaux, savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture et des savoirs encyclopédiques) et d'opérations (opérations de planification, de textualisation, de scription et de révision) les représentations, les investissements et les valeurs occupent une place primordiale dans l'activité de rédaction.

Les représentations renvoient, de manière globale, aux connaissances empiriques que possède un scripteur au sujet de l'écriture et de son fonctionnement, et dont il peut être relativement conscient. Elles prennent, entre autres, la forme d'opinions, de croyances et de valeurs que l'individu se forge à propos de l'écriture. Elles sont issues, comme déjà vu, de son expérience scolaire, familiale et sociale. Elles « *ont une influence sur sa manière de percevoir les objets d'apprentissage en classe, quelle que soit leur nature (type textuel, genre textuel, description, personnage, etc.), et sur sa façon d'envisager les tâches d'écriture qu'il est amené à réaliser.* » (Harvey, 2008 :49-50). Elles peuvent constituer de véritables obstacles à l'apprentissage de l'écriture.

[30] D'après Denise Jodelet (1997), « *la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* ». C'est à partir de ses représentations que le scripteur (ou le groupe social) va agir sur son environnement. Les représentations font donc fondamentalement partie du rapport que chaque individu entretient au monde, elles structurent le rapport à soi et à l'autre. Elles ne constituent pas un phénomène isolé mais s'intègrent de manières significatives dans la plupart des actes, des pensées et des comportements.

Michel Dabène, pour sa part, affirme que les représentations de l'écrit sont importantes à prendre en compte pour comprendre les difficultés des étudiants face à l'apprentissage de l'écriture. L'écrit, selon lui, résulterait de conflits, de tensions persistantes, qui dépassent les sujets qui le produisent : conflit entre l'expression de soi et l'exposition à autrui ; entre sentiment d'isolement et celui de refuge que la distance introduite par l'écrit peut produire.

Michel Dabène accole aux représentations les motivations afin de souligner leurs effets sur ces dernières. Il introduit la question des « motivations-représentations » dans le champ de la didactique de l'écrit. Il met en évidence l'importance de la prise en considération des représentations en considérant ces dernières comme faisant partie de la compétence écrite au même titre que les savoirs et les savoir-faire. Parmi les motivations-représentations, deux ensembles d'attitudes sont mises en avant : l'attraction-répulsion d'une part, les stratégies de compensation d'autre part. L'attraction est une des tensions qui s'organise autour des oppositions : expression de soi et exposition à autrui

Les représentations sociales associées à l'écrit jouent un rôle assez important dans la construction du rapport que vont établir les apprenants avec celui-ci. Le rapport à l'écriture désigne un ensemble de « *significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages* » (De Minianc, 2002 : 29, cité par Guillot, 2010). Autrement dit, il représente le résultat de la combinaison des caractéristiques : psychocognitives ; psycho-affectives ; psycho-sociales ; culturelles. Il est, dans sa langue maternelle, très délicat à prendre en compte. Il est souvent influencé par le contexte scolaire et social dans lequel l'apprenant vit : les expériences de lecture et d'écritures, la diversité des situations de rédaction, les aptitudes d'apprentissage qu'ils intègrent, les compétences rédactionnelles acquises (notamment la compétence textuelle – *cf.* 3.4.). Il semble être transférable de la langue maternelle vers la langue cible.

Ce rapport à l'écrit et à la tâche d'écriture est donc lié également à la situation bien particulière de la rédaction en milieu scolaire. « *Des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et le système d'évaluation qui l'accompagne font que beaucoup de types d'activité d'écriture entreprise en milieu scolaire sont décontextualisées et démunis d'une véritable raison d'être. Loin d'être un exercice heuristique, très souvent la production de*

textes chez les étudiants (toutes matières confondues) reposera sur la simple répétition des informations déjà acquises. »[31] (Carter-Thomas, 2000 : 178).

Dans ce sens, Gérard Vigner précise que, dans les représentations traditionnelles, l'écrit est « *le fait de privilégier des écrits décontextualisés (descriptions, narrations, essais) peut s'expliquer par des raisons proprement scolaires. Ce sont des exercices qui ne placent pas l'élève en situation artificielle de production, du moins par rapport à son environnement immédiat de travail.* » (1965 : 9)

Pour finir, il importe de tenir compte des représentations des apprenants pour renforcer leur motivation, rompre avec les pratiques négatives qui se manifestent en rejet de l'écriture et anéantir certains facteurs entrant en jeu lors de la production des écrits en langue étrangère. En effet, l'apprenant a besoins d'une forte motivation et des conditions favorables à l'écriture pour pouvoir alléger les effets qu'impliquent la non-maîtrise de la langue et la surcharge cognitive résultant de la multitude des opérations à mobiliser et des compétences à déployer pour la rédaction.

Dans le cas du contexte palestinien, les représentations de l'écrit en général et de l'écriture en particulier jouent un rôle clé car elles sont généralement négatives dans la mesure où le contexte social palestinien n'est favorable ni à la lecture ni à l'écriture. Ces deux dernières restent attachées à l'enseignement/apprentissage et notamment à l'évaluation. Par exemple, il n'est pas possible de contacter une administration ou un service quelconque par texte écrit.

De plus, dans le milieu scolaire palestinien, l'apprentissage de l'écrit ne se fait qu'à travers la lecture des textes et des questions de compréhension alors que l'écriture occupe une place tout à fait secondaire. En effet, dans le système éducatif palestinien, l'enseignement de l'écriture en langues maternelle, seconde et étrangère est quasi absent dans les cours de langues au profit du développement des compétences discutables en lecture, en vocabulaire et en grammaire. Par exemple, le but l'enseignement de l'anglais (première langue étrangère), selon Sameer Mahmoud (2002), professeur d'anglais à l'université An-Najah, est de rendre les étudiants capables de communiquer à l'écrit et à l'oral avec un locuteur natif de la langue en employant les compétences langagières nécessaires. Pourtant, ces élèves ne parviennent ni à

[31] Dans le système scolaire palestinien, la production de textes repose sur la répétition de certains sujets de rédaction dans les cours de langue tels que les fêtes religieuses, la journée nationale, la famille, etc. Sinon, dans les évaluations, elle repose sur la transcription des informations et des textes généralement appris par cœur.

écrire ni à parler correctement, bien qu'ils aient suffisamment de savoirs grammaticaux et de vocabulaire.

L'enseignement de l'écriture est considéré comme une activité plus consommatrice du temps que les autres activités de classe à cause de la lenteur des processus de la rédaction et de la correction des copies d'un large public. De plus, la correction nécessite des compétences dans le champ de la linguistique et un intérêt pour l'enseignement de l'écriture.

2.2.5. Correction des écrits en classe de langue

La correction des productions écrites en langues étrangères comme en langues maternelles se révèlent une tâche ardue surtout si on dépasse le niveau de la phrase. Il s'agit d'une activité qui nécessite un certain niveau de professionnalisme et de maîtrise de la linguistique et surtout de la linguistique textuelle. Michel Charolles, dans son étude sur les corrections en usage chez les maîtres d'écoles des classes primaires en France, constate que les enseignants apportent des remarques précises et bien délimitées tant qu'ils corrigent au niveau de la phrase. Par contre, dès qu'ils passent à un niveau supérieur, celui de la textualité et des compétences macro-textuelles, ils emploient de moins en moins des termes techniques et des commentaires précis.

Pour sa part, Jean-François Halté constate, suite à des travaux empiriques, que la correction des copies effectuée par les enseignants se trouve en marge de la page et qu'il y a : «

- *une domination des remarques locales par rapport aux remarques globales;*
- *une domination des remarques portant sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions, par rapport aux remarques portant sur la fiction ou la narration;*
- *une domination des remarques normatives (bien, mal) ou injonctive (Faites ceci !, A supprimer !) par rapport aux remarques explicatives (analyse de ce qui dysfonctionne, des causes possibles, des solutions à envisager)*

- *une domination des remarques non implicatives (enseignant comme évaluateur, représentant l'institution) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur)*[32] *;*
- *une domination des remarques négatives par rapport aux remarques positives.* »

Cela signifie que l'on donne une rétroaction concernant la phrase, la surface, la micro-structure et la forme sans permettre aux apprenants ni de comprendre leurs erreurs, ni d'améliorer leur texte, ni de devenir impliqués dans la tâche de rédaction. C'est pour cela qu'il est pertinent d'introduire des situations de communication dites « réelles » où les apprenants peuvent être lus. De plus, la correction et les annotations ne donnent pas l'occasion aux apprenants de revoir leurs textes corrigés mais ils reçoivent, généralement, sans interagir les annotations de l'enseignant accompagnées d'une image négative. (Reuter, 2000 : 25)

Nous y ajoutons que l'on remarque souvent, dans les devoirs écrits des apprenants, une fois les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques corrigées, que l'ensemble du texte reste toujours un peu étrange. Même si le texte est correct d'un point de vue superficiel, la formulation reste souvent maladroite et le texte difficile à suivre (Carter-Thomas, 2000). La perception de la globalité de la qualité de l'écrit n'est pas bonne. Le professeur se contente de signaler approximativement les erreurs en employant le point d'interrogation ou bien il recourt à l'annotation « style », n'ayant aucun sens pour les apprenants, sans que ce soit reposé sur des bases théoriques.

Bref, la délimitation et la détermination des erreurs constatées au niveau de l'organisation textuelle sont laborieuses à faire par des enseignants et très difficiles à expliquer aux apprenants. Il est à noter ici que les enseignants de langues étrangères ne sont pas suffisamment sensibilisés aux problèmes liés à la cohérence du texte. Dans cette perspective, il est important de prôner une approche qui prenne en considération l'ensemble des difficultés et des erreurs inhérentes à la textualisation. Les corrections superficielles et les annotations vagues ne sont pas suffisantes pour expliquer le dysfonctionnement d'un texte (*cf.* Annexe 1).

Gérard Vigner (1982) estime qu'une erreur d'orthographe est au plus près de la surface du texte et entravera beaucoup moins la communication qu'une erreur située plus en profondeur

[32] L'enseignant n'est pas impliqué dans la lecture des textes produits par ses apprenants. Il s'intéresse moins aux idées émises et à l'intention de communication. De ce fait, il faire très rarement des remarques portant sur le contenu informationnel des textes.

et portant sur ce qu'il appelle « *l'organisation de la macro-structure textuelle* »[33]. Selon lui, de telles erreurs pourraient avoir « *des conséquences infiniment plus graves et affecter de façon plus spectaculaire le texte dans sa continuité, comme dans sa cohérence.* » (1982 : 123). Il propose en conséquence d'établir une typologie d'erreurs, non seulement à partir des critères purement linguistiques mais sur un dispositif « *en palier de profondeur* » qui permettrait d'intégrer la dimension énonciative et communicative de la situation d'écriture.

Pour conclure, nous soulignons qu'il est essentiel de compléter les systèmes d'évaluation classiques s'attachant à corriger des erreurs ponctuelles par une analyse plus globale fondée sur la progression thématique, la cohésion et la cohérence du texte et la prise en compte des dimensions non seulement sémantique et morphosyntaxique mais aussi pragmatique. Pour ce faire, les didacticiens recommandent l'utilisation des textes authentiques pour travailler la compétence de lecture et assurer une entrée à l'écriture.

2.2.6. Littéracie (lecture-écriture)

Pour désigner la relation entre les activités de lecture et d'écriture, certains auteurs choisissent d'utiliser le terme « litéracie », alors que d'autres préfèrent écrire « littéracie » ou « littératie ». La polyvalence du concept « litéracie » a été tôt admise et même revendiquée. Quant à sa définition, Christine Barré-De Miniac (2004) en cite plusieurs dans son ouvrage intitulé « *la littéracie : conceptions théoriques et pratique pour l'enseignement de la lecture-écriture* » : apprendre à lire en mettant l'accent sur le son, apprendre à lire en mettant l'accent sur le sens, entrer dans l'écrit ou dans la langue écrite. Les deux premières définitions sont centrées sur l'apprentissage de la lecture tandis que la troisième correspond à une conception de l'enseignement plus large où on propose non seulement la lecture mais aussi bien l'écriture. Cet élargissement est relatif à la fois à l'objet d'apprendre (l'écrit) et à l'activité à maîtriser (l'écriture).

Concernant l'objet à apprendre, la langue est conçue comme une langue écrite en totalité sous différents aspects. En d'autres termes, la langue enseignée ne peut se réduire à une de ses parties (phonétique ou lexique). C'est l'ensemble du système langagier qu'il s'agit de présenter à

[33] Selon Teun Van Dijk (1984), la compétence micro-structurelle désigne le niveau des phrases et la compétence macro-structurelle concerne le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble.

l'apprenant et non une composante privilégiée de ce système. Il s'agit de confronter l'apprenant avec des « *écrits complets* » ou authentiques et non plus artificiellement réduits par l'enseignant. Selon cette conception, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire, mais aussi d'entrer dans l'écrit et d'apprendre à écrire en faisant référence à des unités plus longues que le mot : la phrase voire le texte.

Des travaux psycholinguistiques ont mis en évidence la coopération cognitive entre les activités de réception (de lecture) et les activités de production (d'écriture). Les unes ont tendance à fournir les percepts visuels dont le cerveau a besoin tandis que les autres demandent de faire une analyse segmentale dont la lecture peut profiter dans un second temps (Frith, 1985). De plus, « *la lecture et l'écriture jouent des rôles complémentaires qui, à terme, contribuent à construire une compétence homogène et complexe dont ni le terme de lecture ni celui d'écriture ne peuvent, à eux seuls, rendre compte.* » (De Miniac, 2004 : 23). La didactique de la production écrite a très tôt insisté sur l'interaction entre la lecture et l'écriture (Goldenstein, 1985 ; Peytard & Moirand, 1992 : 50 ; Oriol-Boyer, 2002 ; Hyland, 2002 : 82). La lecture peut aider à découvrir de nouvelles manières de s'exprimer par écrit, à s'approprier les caractéristiques des différents genres textuels, etc. (Reuter, 1995 ; Shanahan, 1988).

Il s'agit donc de mettre en place une approche liant la lecture et l'écriture en proposant des textes-modèles[34] ou « *une stratégie du modèle* » fondée sur la compréhension réflexive d'un ou de plusieurs textes appartenant à un genre de discours déterminé ou à un type de texte identifiable. Il est donc essentiel de faire interagir les apprenants, lors des cours de compréhension, avec des textes de même type que ceux que l'enseignant veut faire produire. Il importe de ne pas séparer le cours de compréhension de celui de production dans les programmes du FLE et de confier ces cours au même enseignant afin d'assurer cette transition naturelle entre comprendre et produire.

La lecture des textes pourrait contribuer à la réduction de la charge cognitive que produit la tâche d'écriture chez les apprenants. Pour ce faire, des millions de textes sont disponibles et accessibles en libre-service sur le réseau Internet. Ces documents constituent des sources faciles d'accès par les apprenants et les enseignants ayant une familiarisation avec cet espace

[34] *Modèle* n'est pas à entendre dans l'acception de modèle à imiter mais dans celle de « *représentation simplifiée d'un processus, d'un système* » (Petit Robert, 1996).

cybernétique et avec les enjeux des usages du Web : qualité des ressources, accès réservé de certains sites Internet, difficultés liées à la lecture hypertextuelle, etc.

Dans cette perspective, nous recommandons à nos étudiants dans le cadre de notre recherche de lire des textes en ligne sur la même thématique du sujet de rédaction proposé avant de démarrer la rédaction. L'enjeu est que les étudiants soient capables de choisir des textes à dominante argumentative et qu'ils écrivent avec leurs propres mots sans recourir au plagiat. La lecture en amont pourrait permettre d'enrichir et d'activer son bagage lexical et de se documenter sur le sujet.

Pour finir, nous tenons à signaler que les pratiques de la littéracie restent du bricolage pour un grand nombre d'enseignants. Pour Yves Reuter (2000), elles peuvent entrer en conflit et provoquer des dysfonctionnements. Cet auteur ajoute que les pratiques de lecture « courantes » et les représentations qu'elles entraînent peuvent freiner l'écriture pour plusieurs raisons dont :

- la fascination pour le contenu peut dévier l'attention des apprenants (négliger la construction textuelle) ;
- la lecture « fascinée » des textes achevés peut effacer la perception de leur rédaction et amener les apprentis scripteurs à se forger des images si hautes des auteurs, des textes et de l'écriture.
- le risque d'imiter les textes lus ou de n'écrire qu'avec de nombreuses citations, du copier-coller ou plagiat.

Dans notre expérimentation, nous reviendrons sur ce dernier point lors de l'analyse de notre corpus de textes. Il s'agit de relever les traces du plagiat dans les textes des étudiants. Le plagiat est un des enjeux du recours à l'utilisation des TIC, en l'occurrence Internet, et à la lecture des textes informatisés en classe de langue.

2.3. Théorie d'apprentissage par interaction de tutelle

S'inspirant de Piaget, dont il retient l'idée de la « construction » des concepts, et de Vygotsky, dont il reprend l'idée de « zone proximal de développement »[35], Bruner confère une

[35] Le concept de « zone proximale de développement » peut se définir comme étant « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le*

part importante, dans sa théorie, à ce qu'il appelle « interaction de tutelle ». Il définit cette dernière comme les « *moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (1987, cité par Schaeffer-Lacroix, 2009 : 81). Il apporte l'idée que les connaissances se construisent grâce à l'interaction sociale et culturelle. Il pense qu'un un individu est baigné naturellement dans un environnement culturel où il va interagir avec des pairs. C'est par conséquent, sur la base de cela qu'il va acquérir ses connaissances.

L'interaction sociale permet non seulement d'apprendre des formules syntaxiques, d'acquérir des connaissances langagières et de confronter son point de vue avec celui des autres mais également avec la culture que ces individus véhiculent (rituels propres à un groupe, conventions sociales propres à un milieu social, du vocabulaire propre à une profession, etc.).

Toute connaissance est située (situated cognition) dans un contexte, une culture ou une pratique sociale propre à un groupe donnée. « *Accéder à une connaissance, c'est accéder ou « s'affilier » à un groupe, c'est participer à un mouvement de co-construction des connaissances. En retour, cette connaissance contribue à l'insertion sociale et culturelle du sujet dans une communauté.* » (Lebrun, 2007 : 113)

Plusieurs situations d'apprentissage peuvent s'inscrire sous ce vocable, avec des différences quant au degré de guidage, au degré d'expertise, à la visée de la communication, à l'âge respectif des partenaires, à la durée du partenariat, etc. On peut aller d'une situation d'imitation, à celle de monitorat ou d'enseignement mutuel, vers un étayage plus souple en fonction des types de tâches, des compétences des partenaires, de leur degré d'implication.

> « *Les discussions sur la résolution de problèmes ou l'acquisition du savoir-faire reposent d'ordinaire sur l'hypothèse que celui qui apprend est seul ou sans aide. Lorsqu'on tient compte du contexte social, on le considère d'ordinaire comme une occasion d'être en présence d'un modèle et de l'imiter. Mais l'intervention d'un tuteur peut comporter beaucoup d'autres apports. La plupart du temps, elle comprend une sorte de processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce*

---

niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1978, cité par Coulibaly, 2006 : 552).

soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983 : 263).

Selon Bruner, l'aide fournie par l'expert ne constitue qu'un aspect de processus d'étayage (scaffolding). Celui-ci, lié au concept ZPD, désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'expert permettant au novice d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre seul au départ. L'étayage concerne donc la facilitation de l'apprentissage de la langue dans la communication. Il s'agit d'une relation à deux, où l'apprenant intervient sur les conditions de son apprentissage par le mode de communication qu'il établit avec son tuteur.

Le tuteur n'est tuteur que par rapport à l'incapacité linguistique du novice. « *Il ne l'est pas au regard des actions où la langue intervient comme un moyen et dans lesquelles les interactants sont égaux et autonomes* » (Bange 2005 : 55). Son rôle est primordial, mais il ne sera pas tuteur sans être d'abord partenaire dans l'interaction sociale. Et pour que son rôle soit efficace, il doit être attentif à deux modèles théoriques au moins : celui de la tâche et de la manière dont il peut être mené à bien et celui des performances de l'apprenant.

Notre recherche s'inscrit dans la théorie d'interaction de Bruner dans la mesure où nous offrons à des apprenants novices en langue française, en l'occurrence nos étudiants palestiniens, la possibilité d'entrer en communication exolingue à l'écrit avec des spécialistes, en l'occurrence des locuteurs natifs de langue française, afin de leur permettre d'interagir socialement en langue étrangère et d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles. Cette interaction sociale s'établit en ligne via une plate-forme de téléformation mettant à la disposition des interactants des outils de communication asynchrone.

Le rôle des natifs est d'exercer des fonctions d'étayage telles que l'orientation des étudiants palestiniens vers des documents en ligne et des idées nouvelles, la correction de leurs erreurs et la résolution des problèmes linguistiques pour aboutir à la production des textes cohérents et cohésifs avec une visée communicative. Ces textes ne peuvent être soumis au concept ZPD et donc être comparé avec des textes rédigés par les étudiants palestiniens sans recevoir de l'étayage vu le déroulement des échanges en ligne. En effet, l'absence d'un étayage de la part d'un grand nombre de natifs fait qu'il est absurde de mesurer la distance entre le

niveau des étudiants et le niveau de développement potentiel. Cependant, la théorie de Bruner reste le fondement théorique de notre réflexion et à l'origine de la mise en place de notre projet de recherche.

2.4. Modèles de processus de rédaction

Les chercheurs se sont focalisés bien longtemps sur l'analyse exclusive du produit fini, qui est le résultat du processus rédactionnel. Ces analyses, comme le rappellent Witte et Cherry (1999, cité par Carter-Thomas, 2000), se décomposent en deux grandes catégories reposant essentiellement sur les caractéristiques syntaxiques de surface et les rapports qui existent au-delà de la frontière de la phrase. Or, les études les plus récentes sont focalisées sur le processus rédactionnel en lui-même.

Ces derniers travaux ont fleuri pour plusieurs raisons que Silva (1990, cité par Carter-Thomas, 2000) souligne dans l'ouvrage *La cohérence textuelle* de Shirley Carter-Thomas : « *cela provenait en partie d'une rédaction contre l'utilisation des modèles et contre les approches jugées généralement trop perspectives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néo-rhétoriques* ». Cette dernière chercheure ajoute que les approches, qui s'orientent vers le processus rédactionnel, permettent d'étudier l'écriture du point de vue du scripteur (l'établissement d'un plan de rédaction, les processus de révisions, etc.) au lieu d'étudier l'apparence du produit final (son organisation, sa grammaire, son orthographe, etc.). Quant à nous, nous pensons que les recherches menées se complètent dans la mesure où elles traitent différemment les textes et proposent des pistes qui pourront servir à la fois à proposer une intervention pédagogique relativement adéquate à la situation de recherche et d'en évaluer l'efficacité.

Etudier la production de texte et l'élaboration d'une intervention pédagogique adéquate au contexte d'enseignement nécessite une bonne connaissance du processus rédactionnel qui sous-tend la rédaction et des opérations qui y sont impliquées. Dans cette perspective, nous présenterons de manière très synthétique trois modèles de production écrite en français langue maternelle et seconde et de manière relativement détaillée un quatrième modèle auquel nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche.

Ces modèles représentent des ancrages théoriques par rapport à la mobilisation des processus de rédaction dans le but de faciliter l'apprentissage de l'écriture et d'améliorer la qualité des productions écrites grâce à des aides pour l'écriture et la réécriture. Ils sont regroupés en deux types : un modèle linéaire, qui propose des étapes très marquées et très séquentielles, et des modèles de type non linéaire insistant sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance des activités de niveaux différents.

Elaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer (1965)[36], ce modèle décompose le processus de production écrite en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape se fait séparément des autres et le texte (le produit final) est le résultat de l'ensemble des opérations effectuées lors de chacune. Il s'agit donc d'un modèle en sens unique, appelé *unidirectionnel* par Cornaire et Raymond (1999). Un tel modèle permet de conceptualiser le fonctionnement d'un scripteur novice qui ne sait pas mettre en rapport les séries d'opérations mentales de différentes étapes et qui tente d'écrire d'un seul jet en se contentant de quelques révisons superficielles, qui ne dépassent souvent pas le niveau de l'orthographe.

Ce profil de scripteur novice correspond à celui de nos étudiants palestiniens. Ces derniers préfèrent, par un manque de compétence et de persévérance, écrire en langues arabe et française tout ce qu'ils ont à l'esprit au moment de la rédaction en ignorant les opérations de planification, de textualisation et de relecture à mettre en place.

Ce profil de scripteur novice apparaît également dans la première description du modèle proposé par Bereiter et Scardamalia (1987) établi à partir de l'analyse des comportements d'un large public d'enfants et d'adultes durant la tâche de la rédaction. D'après ce modèle, le scripteur novice n'a pas le souci de connaître son lecteur ni de déterminer ses attentes et par conséquent de présenter un texte bien structuré et compréhensible. Ainsi, il a du mal à trouver suffisamment de contenus pour ses textes. Il produit donc des textes qui « *se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées* » (Cornaire & Daymond, 1994 : 29).

Le profil d'un scripteur novice tel qu'il est présenté par les précédents modèles correspond au profil de nos étudiants palestiniens et pourrait expliquer de manière partielle la

[36] La plupart des auteurs affirment que Rohmer est l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite.

présence d'une défaillance dans leurs compétences scripturales. Il permet donc de tenir en compte des aspects essentiels la mise en place de notre intervention pédagogique.

Quant au modèle de Deschênes, inspiré par les recherche de Hayes et Flower (1980 ; 1983), il a pour objectif de fournir un cadre théorique permettant de mieux comprendre les processus psychologiques qui sous-tendent les activités cognitives de la compréhension et de la production. Il vise à faire le lien entre l'activité de compréhension écrite et celle de la production : la première comme condition préalable à la seconde.

Ce modèle est constitué de deux grandes variables : d'une part, la situation d'interlocution prenant en considération les facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'écriture, de l'autre le scripteur qui inclut les structures de connaissances (la mémoire à long terme et la composante affective) et les cinq processus psychologiques. Il montre que la production écrite est une tâche ardue, constituée d'une série d'étapes et d'opérations complexes, avec des va-et-vient entre les processus mentaux. Elle n'est pas une simple transposition de quelques connaissances, mais une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte (ou la situation d'interlocution).

Concernant le modèle de Sophie Moirand, il définit les paramètres d'une situation de production afin de faire comprendre les exigences de la lecture. Son modèle se diffère des modèles précédemment présentés, qui décrivent les processus mentaux employés durant la tâche de la rédaction. Il est intéressant dans la mesure où il met en valeur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire, le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Un bon texte est alors une interaction entre un scripteur, un document, et un lecteur. « *Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales et socioculturelles ne sont pas laissées pour compte* » (Cornaire & Raymond, 1994 : 38). Cette conception de la rédaction joint notre projet de recherche puisqu'une attention particulière sera accordée à la présence d'un tuteur- lecteur ayant un statut reconnu socialement comme étant différent de celui de l'enseignant évaluateur.

Après cette présentation synthétisée de plusieurs modèles de rédaction, nous revenons au modèle de Hayes et Flower pour le décrire avec précision. Etabli à partir de protocoles verbaux recueillis sur des sujets adultes, ce modèle non linéaire est élaboré par John Hayes et Linda

Flower (1980)[37]. Celui-ci a pour objectif d'identifier les origines des difficultés de la rédaction afin d'envisager l'amélioration des productions écrites. Il suscite de nombreux réflexions et travaux didactiques, qui vont s'en inspirer (Garcia-Debanc, 1986 ; Rencontres pédagogiques, 1988 ; Davide & Séguy, 1994, cité par De Miniac, 2000).

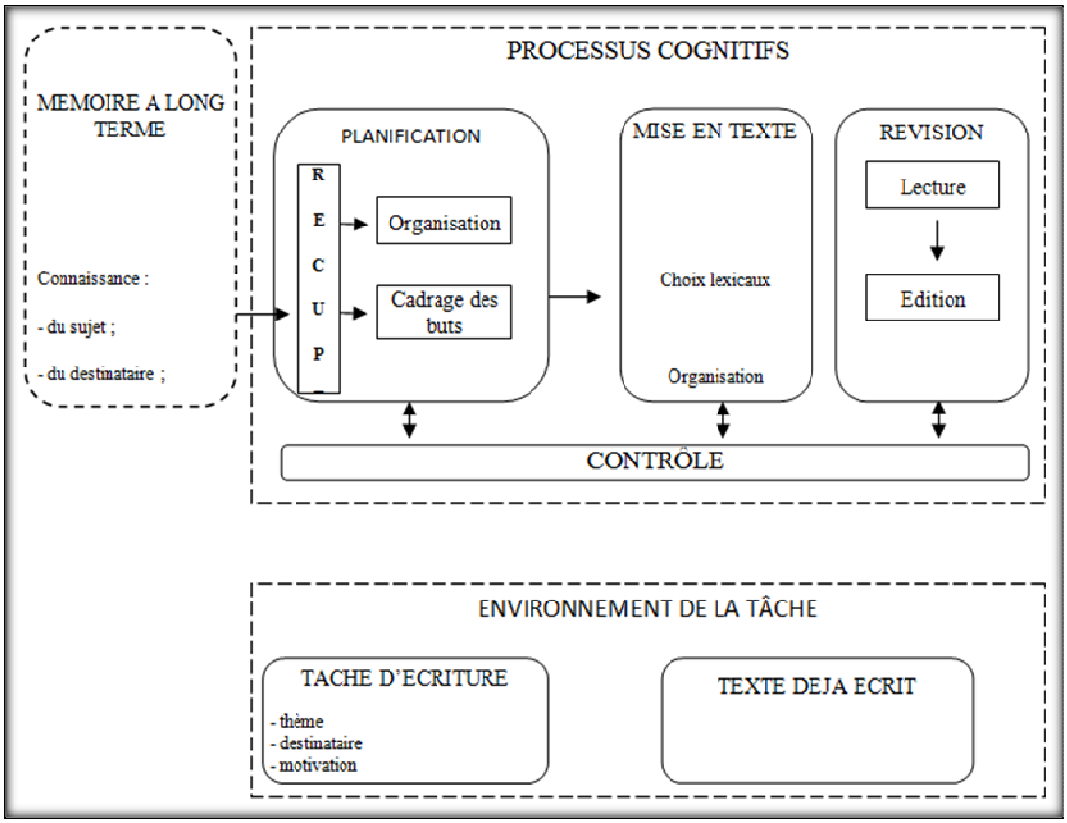
Le premier modèle comporte trois opérations, qui constituent le processus rédactionnel, reprises comme des formes d'opérations plus générales : la planification, la mise en texte et la révision. La première opération est un aspect de la résolution de problèmes. Elle implique l'organisation de l'information cohérente et logique extraite de la mémoire à long terme et la création d'objectifs pour présenter l'information (s'occuper du contenu et de la forme). Elle s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers.

La mise en texte (ou le processus de traduction) permet au scripteur de traduire en phrases bien structurées les idées nées de la planification. Elle implique la connaissance et la maîtrise des codes linguistiques et discursifs de la langue écrite pour véhiculer l'information et communiquer les idées. Elle s'intègre dans le processus général de la production du langage, oral ou écrit, dans la mesure où, « *les connaissances linguistiques en écriture sont sensiblement les mêmes que celles requises à l'oral* » (Hayes, 1995 : 53-54, cité par De Miniac, 2000).

La révision implique la lecture constante et très attentive de ce que le scripteur a écrit pour l'évaluer, avec la possibilité de rajouter ou de supprimer des idées. Quant au processus de contrôle, il apparaît chaque fois que les autres processus interagissent. Ceci dit, comme Hayes et Flower l'ont dit, les processus de rédaction sont récursifs et à chaque fois qu'il y a une récurrence d'un processus dans un autre le processus de contrôle apparaît.

[37] Pour étudier les processus rédactionnels, Hayes et Flower recourent à l'analyse du produit et à deux grands types d'observables : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux. Ces derniers consistent à demander à un apprenant de réaliser une tâche en commentant ce qu'il fait. Il s'agit donc d'enregistrer ce que le scripteur a pu verbaliser à propos de ses pensées lors l'élaboration et la composition de ses textes.

Figur 7 : Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1997)



Quinze ans plus tard, un nouveau modèle est proposé par Hayes (1995), qui complète et complexifie le premier sans changer de perspective : « *perspective cognitiviste réaffinée, voire accentuée* » (De Miniac, 2000 : 35). Ce second modèle s'organise autour de deux composantes principales : l'individu et le contexte de la production. La première composante comporte trois catégories de variables : affectivité (motivation)[38], connaissances du sujet ou mémoire à long terme (connaissances conceptuelles, situationnelle et rhétorique) et processus cognitifs, sur lesquels porte le plus grand changement. La seconde composante constitue l'environnement de la tâche ou l'aspect externe au rédacteur, pouvant influer sur le déroulement de l'activité et le processus général de la production (*cf.* Annexe 2).

Dans le nouveau modèle, on s'approche de ce qui est la spécificité du cognitivisme, à savoir la centration sur le fonctionnement interne de l'individu : « *Dans le nouveau modèle, la*

[38]Jean-Pierre Cuq (2003 : 17) définit l'affectivité comme « *l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage […]. L'affectivité est relationnelle (entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc.) et contribue au fonctionnement de toute situation de communication […] Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance.* ».

motivation, la cognition et la mémoire sont considérés comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de la production [l'environnement de la tâche] » (Hayes, 1995:54, cité par De Miniac, 2000 : 37).

D'après Christine Barré-De Miniac, ce modèle « *envisage certes une relation (interne à l'individu) entre motivation et écriture. Cette relation est à double sens : la motivation influe sur l'écriture comme toutes les activités cognitives ; mais l'écriture influence aussi la motivation et l'affectivité* » (2000 : 37). Hayes défend ce dernier point en citant des exemples du domaine de la santé mentale où l'utilisation de l'écriture est considérée comme un outil permettant de réduire le stress. Dans cette optique, nous pensons que la lecture des textes des étudiants par des pairs natifs et la publication des textes en ligne par leurs scripteurs permettraient de les motiver pour écrire et apprendre à écrire.

Selon Hayes, la motivation exerce une influence fondamentale sur les processus cognitifs. Elle est définie comme un mécanisme entre le coût engagé par le scripteur et le bénéfice espéré. Plus ce dernier est intéressé par le sujet d'écriture et l'activité de production proposée plus il organise le texte, s'occupe de sa textualisation et meilleurs sont les résultats.

Le modèle de Hayes et Flower illustre le cheminement du scripteur habile et expérimenté qui doit gérer simultanément différentes tâches : il doit relire au fur et à meure de l'écriture et revenir en arrière assez souvent pour détecter d'éventuelles erreurs et évaluer l'adéquation du texte au but. Il est, selon Hayes et Flower, « *un penseur dans un état permanent de surcharge cognitive* » car il doit « *jongler avec les contraintes* »[39] : contraintes de connaissances, conventions linguistiques des textes écrits et contraintes rhétoriques (1980, cité par Mangenot 1995 : 20).

Nous croyons que cela est également le cas pour tous les scripteurs (expérimentés ou non) et peu importe l'âge mais plus accentué chez les débutants et les intermédiaires en langue étrangère. La mise en place des procédés de facilitations procédurales[40] consiste à réduire la

[39] Selon Jean-François Rouet et André Tricot (1995 : 7), la surcharge cognitive (cognitive overload) peut être définie comme « *un excès de traitements à réaliser ou d'informations à retenir.* ». Elle est un dysfonctionnement de l'activité mentale survenant lorsque l'on est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information, ou dans l'état des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. Il en résulte l'apparition d'automatismes inadéquats à cause du coût cognitif élevé, perturbateur de la mise en œuvre des processus de contrôle efficaces dans l'établissement de liaisons entre les activités à combiner. (Cuq, 2003)

[40] Pour Halté, cité par Mangenot et Phoungsub (2010 : 101), la notion de facilitation procédurale consiste à « *simplifier la tâche de telle sorte qu'elle ne concerne plus que la (ou le petit nombre de) procédure précise dont l'apprentissage est visé* ».

surcharge cognitive en allégeant la tâche tout en laissant au scripteur le soin de l'affronter dans son intégralité. Pour ce faire, le modèle de Bereiter et Scardamalia (1982) suggère de recourir à des « techniques » dont le principe consiste par exemple à entraîner le scripteur sur une opération relativement bien cernée et impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que de lui imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations.

Pour Yves Reuter (2000 : 41), la facilitation procédurale était déjà présente dans les manuels et les classes de langue de 1900 à 1950 sous forme de proposition d'un plan de composition pour un texte, accompagné des titres des parties et des sous-parties. Et dans le domaine de l'Apprentissage Assisté par Ordinateur (ALAO), des chercheurs soulignent que la surcharge cognitive guette le scripteur en langue seconde plus encore qu'en langue maternelle et que les facilitations procédurales sont d'autant mieux venues en langue seconde (Mangenot, 2000 : 190). Ils n'ont pas tardé à réaliser des facilitations procédurales en se servant des corpus de textes et en proposant des aides par incitations (prompting programs), implantées dans des logiciels (Mangenot & Phoungsub, 2010). En effet, des projets dans lesquels un corpus sert de base à des exercices de reconstitution (Mangenot, 2000) ou à la révision d'un texte écrit par l'apprenant (O'Sullivan & Chambers, cité par Chambers, 2010) ont vu le jour.

Quant au domaine des TIC, Christian Ollivier (2007a) parle d'un éventuel recours, lorsque les ressources personnelles sont dépassées, à des ressources externes humaines (enseignant, locuteurs natifs, pairs, forum, etc.) et non humaines (dictionnaires, moteurs de recherche, traducteurs automatiques, correcteurs automatiques, ressources didactiques, etc.). Quant à Jeannine Gerbault **(**2010 : 40), elle propose de mettre à la disposition du scripteur ou de lui permettre de rechercher des outils linguistiques (telles que des ressources lexicales et grammaticales) et d'apporter une remédiation aux écrits qu'il produits.

Cependant, il importe de souligner que lors de certains usages intégrant les TIC et notamment lors de la navigation dans un hypertexte, la charge cognitive serait double à cause de la complexité structurelle des hypertextes et des différents processus à mettre en œuvre pour obtenir les informations recherchées (Rouet & Tricot, 1998). Ainsi, un certain nombre de recherches portant sur les aides susceptibles de faciliter la navigation ont révélé que ces aides sont génératrices de surcharge cognitive (Jacquinot, 1997, cité par Piolat, Roussey & Barbier, 2001 : 153).

En nous appuyant sur ce qui a été précédemment évoqué, nous prônons dans notre scénarisation pédagogique la séparation des opérations de la rédaction d'un texte pour permettre de réduire la surcharge cognitive chez nos étudiants et se concentrer davantage sur l'activité d'écriture. Nous proposerons ainsi des procédés de facilitation procédurale en mettant à leur disposition des ressources humaines autres que le professeur (des natifs de la langue française) et des ressources non humaines qu'ils apprennent à bien utiliser.

Nous retenons le modèle de Hayes et Flower pour son intérêt pédagogique déjà évoqué et pour sa prise en compte de l'environnement cognitif et physique de la tâche. Nous croyons qu'il importe d'améliorer la qualité du contexte de la rédaction via l'intégration des TIC pour influencer autant la qualité des textes que les processus cognitifs et la motivation. En effet, les TIC peuvent aider à libérer des ressources cognitives, dans la mesure où elles peuvent faciliter la prise en charge de certaines opérations. Cela permet au scripteur de se concentrer davantage sur des tâches plus complexes (Grégoire, 2012).

De plus, les TIC présentent une multitude de moyens de communication qui offrent un tas de situations de communication nouvelles. Parmi ces situations, la mise en contact des étudiants en langues étrangères avec des locuteurs natifs de ces langues, ce qui permet la présence d'un destinataire que le modèle de Hayes et Flower prend en compte.

Malgré tout, on peut reprocher au modèle de Hayes et Flower non seulement la présence d'un scripteur novice devant une approche complexe et simultanée de nombreuses tâches, mais aussi de ne pas avoir développé, comme le soulignent Garcia-Debanc et Fayol (2002), les opérations de mise en texte comme c'est le cas pour les opérations de la planification et de la révision. Il suffit de regarder la figure du Modèle pour constater que les phases de « *planification* » et de « *révision* » sont décomposées en sous-phases à la différence de celle de la « mise en texte ». On ne perçoit donc pas clairement les opérations cognitives qui la constituent.

Ces opérations ont été développées par des recherches psycholinguistiques, publiées dans des rapports de recherche édités par l'INRP et des ouvrages grand public, qui s'appuient principalement sur la linguistique textuelle et des modèles de processus rédactionnel. Ce courant de recherche distingue à la suite du modèle de Hayes et Flower plusieurs types d'opérations constitutives à l'écriture : opérations de planification (conception, organisation, recadrage), opérations de mise en texte et opérations de révision.

Les opérations de planification concernent le but, la visée communicationnelle du texte et permettent d'établir une sorte de plan-guide à la fois pour la production et la lecture. On peut y distinguer celles qui concernent la conception (l'activation des connaissances antérieures et des informations pertinentes), l'organisation (ordre et hiérarchisation des éléments recueillis lors de génération des idées ou la collecte des informations) et le recadrage (vérification de l'adéquation du texte à la tâche de rédaction ou à l'auditoire).

En ce qui concerne les opérations de textualisation (mise en texte) que nous allons présenter en détail ci-après, elles gèrent les contraintes textuelles globales et locales : les contraintes locales concernent par exemple la syntaxe, l'orthographe, le choix lexical, la concordance des temps et les contraintes globales qui ont trait à la cohérence du texte et au genre textuel. Quant aux opérations de révision, elles comprennent la « lecture » et la « mise au point » de l'écrit. Elles permettent de repérer et d'analyser des problèmes, de les rectifier et d'effectuer d'éventuelles modifications. Il faut signaler qu'il s'agit bien des opérations récursives.

2.5. Textualisation (ou mise en texte)

« *La mise en texte peut être décrite comme l'ensemble des processus par lesquels le rédacteur met sous forme linéaire des « idées » - référents et prédications sur ces référents - qui au départ ne le sont pas, et ce pour atteindre un objectif communicatif.* » (Woodley, 1993, cité par Mangenot, 1997b : 160).

La non-superposition des idées et leur textualisation sous forme linéaire est à la source des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit étant donné que les idées affluent sans ordre et le souci de les hiérarchiser et de les enchaîner pour écrire un texte bien structuré devrait tenir compte de leur dimension discursive, c'est-à-dire, tenir compte de leur réalité communicative qui suppose la présence d'un lecteur/ récepteur auquel le scripteur doit fournir tous les éléments nécessaires pour le guider dans sa lecture et optimaliser les conditions de celle-ci.

> « *La nécessité intellectuelle que requiert l'activité scripturale – la linéarisation de l'énoncé en rapport avec l'enchaînement des idées – la transformation de l'ordre de l'oral pour réaliser du scriptural, l'organisation de sa propre énonciation à rendre*

compréhensible pour le destinataire, sont autant de mécanismes à maîtriser dans l'apprentissage de la langue écrite » (Weber, 2008 : 67).

En langue seconde et étrangère, la textualisation est considérée comme une tâche plus difficile, plus laborieuse, plus consommatrice de temps et moins productive qu'en langue maternelle[41] : les scripteurs font très souvent des pauses relativement longues, écrivent lentement, produisent de courts textes et recourent souvent à l'utilisation d'un dictionnaire (Silva, 1993 : 661-662) (*cf.* 2.2. Enseignement/apprentissage de l'écriture). Pour l'équipe de conception du site web *EduTIC*, c'est « *l'activité de rédaction proprement dite. Le scripteur y est confronté à des opérations assez complexes pour générer des énoncés qui doivent être syntaxiquement et grammaticalement acceptables* »[42].

La textualisation comprend donc le marquage des relations entre des énoncés successifs au moyen de l'intervention des stratégies de cohérence discursives et de cohésion interphrastique. Elle nécessite la disponibilité et le recours à une large diversité de marques linguistiques (Schneuwly, 1988). Elle exige la tenue en compte des contraintes relevant simultanément de la phrase (syntaxe, orthographe, choix lexical, etc.) et du texte (type de texte, cohérence, structure, etc.). Il s'agit de recourir à des opérations (ou des mécanismes) de textualisation dans le but d'assurer la cohésion du texte à produire.

Selon Yves Reuter (2000), les opérations de textualisation concernent la matérialisation en unités et la linéarisation du discours. Quant à Bernard Schneuwly, il identifie ces opérations de textualisation « *qui agissent au niveau local de la construction de la chaîne textuelle* » (1988 : 39-40). Il postule trois types d'opérations de textualisation : opérations de cohésion, opérations de connexion/segmentation et opérations de modalisation (prise en charge du contenu par l'énonciateur).

Chez Jean-Paul Bronckart (1990), les opérations (ou les mécanismes) de textualisation sont fondamentalement articulés à la linéarité du texte. « *[I]ils en explicitent, à l'intention du*

[41] Nos étudiants palestiniens rencontrent des problèmes non négligeables lors de l'activité de textualisation. Ces problèmes sont manifestes quand les étudiants se trouvent dans des situations où écrire un texte en arabe pour s'adresser à l'administration de l'université ou présenter des travaux écrits à leurs enseignants leur est demandé. En partant de ce postulat, il est possible de se rendre compte des difficultés vécues par ces étudiants lors de la rédaction d'un texte en langue étrangère.

[42] Université du Québec à Trois-Rivières, EduTIC - Didactique du français, Adresse URL : http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=4038&heip=752bcd1cf1a48c3bc358ed003b3ef567 (page consultée le 18 février 2013)

destinataire, les grandes articulations hiérarchiques, logiques et/ou temporelles. ». Il en distingue trois grandes catégories : la connexion, la cohésion nominale et la cohésion verbale, la prise en charge énonciative[43].

Ces catégories s'associent à la prise en charge énonciative pour constituer la cohérence du texte. En effet, la prise en charge énonciative soutient la cohérence pragmatique du texte, « *en exprimant les évaluations et leurs sources à l'égard de l'un ou l'autre aspect du contenu thématique*. » (Bronckart, 2009 : 30). Ses mécanismes visent à orienter l'interprétation du texte par son/ses lecteurs(s). Ils explicitent le type d'engagement énonciatif de l'auteur du texte et qui confèrent à ce dernier sa cohérence interactive. Parmi ces mécanismes, il y a la distribution des voix et la modalisation.

Les opérations de textualisation sont également une des quatre opérations principales dont se constitue la compétence scripturale d'après Yves Reuter (2000 : 69). Pour lui, ces opérations, concernant l'organisation macro- et micro-structurelle du texte, sont « *sous le contrôle de l'articulation contextuelle (avec des paramètres de la situation de communication) de l'articulation intertextuelle (avec les autres messages convoqués : interlocution, références, dialogisme, cadre générique…), de l'articulation cotextuelle (les éléments antérieurs et postérieurs du même message : anaphores, cataphores, cohésion thématique, etc.)* ». Pour la mise en place de ces opérations de textualisation, la présence d'une compétence textuelle chez le scripteur est indispensable.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de mieux connaître les difficultés rencontrées par nos apprenants palestiniens lorsqu'ils sont amenés à écrire des textes en français. Ces difficultés n'épargnent pas la production textuelle et y marquent des traces au niveau de la forme et du contenu comme au niveau micro- et macro-textuel. Elles entretiennent des liens étroits avec les représentations de l'écriture, le rapport à l'écrit ainsi que la qualité des enseignements et des activités proposés.

[43] Les mécanismes de prise en charge énonciative contribuent à la textualisation : d'une part à préciser quelles sont les instances responsables des énoncés dans le texte, d'autre part, avec les modalisations, à signaler les évaluations portées à l'égard des énoncés formulés, comme le degré de l'adhésion par exemple. (Canelas-Trevisi & Rosat, 1997 : 29)

Il paraît donc nécessaire de proposer des activités de production écrite qui rompent avec les pratiques pédagogiques traditionnelles qui se tiennent en classe de langue maternelle et étrangère. Il s'agit des activités qui tiennent compte de la surcharge cognitive et qui sont insérées dans un cadre social où l'apprenant sera amené à produire et à interagir en langue étrangère, et recevra de l'étayage de la part d'un scripteur expérimenté. Les activités prennent alors en considération la présence d'un environnement de rédaction physique et cognitif motivant et favorable à la rédaction.

CHAPITRE 3

Compétence textuelle

3. COMPETENCE TEXTUELLE

Introduction

Nous reprenons tout d'abord quelques définitions de la compétence scripturale et textuelle en finissant par proposer une définition qui correspond à notre conception de la compétence textuelle. A partir de cette définition décèlent les différents éléments constitutifs de cette compétence : la cohérence et la cohésion du texte. Celles-ci sont traitées en détail par la suite afin de déterminer la différence entre ces deux aspects textuels et les éléments et les marques qui peuvent les assurer dans un texte bien formé et à visée communicative. Ensuite, nous tissons les liens entre la cohérence et la cohésion et le type du texte à produire. Enfin, nous définissons les compétences requises pour l'argumentation en explicitant le choix de la rédaction d'un texte à dominante argumentative pour notre corpus.

3.1. Définition de la compétence textuelle

Michel Dabène (1987) parle d'une compétence scripturale qu'il définit comme « *l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité* ». Pour lui, il s'agit d'un « *[…] sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale* » (Dabène, 1987 : 39). Plus spécifiquement, la compétence scripturale est « *un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs* », rendant possibles la production et la réception d'écrits d'une manière adaptée et située (Dabène, 1987:40).

Michel Dabène distingue quatre grandes composantes des savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique. Mis à part de ces composantes, les pratiques langagières requièrent des savoirs encyclopédiques concernant un sujet donné. Les savoir-faire, quant à eux, font référence aux manifestations opératoires et

observables des savoirs. Ils se subdivisent en deux sous-ensembles : savoir-faire textuel[44], Dabène appelle la compétence textuelle (savoir-faire générique commun aux activités de réception et de production) et savoir-faire spécifique constitué de deux séries d'opérations (savoir-lire et savoir-écrire).

Le savoir-faire textuel « *renvoie à la capacité de produire ou de recevoir des ensembles structurés constituant des textes*». Selon Dabène, « *il ne peut y avoir de pratique scripturale de production ou de réception sans cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs*» (Dabène, 1987 : 53). Ainsi, pour développer la compétence scripturale, il est essentiel de connaître et de maîtriser certains principes qui assurent la cohérence (unité du sujet, reprise de l'information) et l'organisation et la progression textuelles.

Selon Jacqueline Lafont-Terranova (2008), les composantes du savoir-faire textuel sont multiples : cohésion interphrastique, progression des apports sémantiques renouvelés, cohérence pragmatique. Ces composantes renvoient aux dimensions linguistique et pragmatique du savoir écrire. La première recouvre les aspects relevant du lexique, de la morphologie et de la syntaxe phrastique et textuelle. La seconde composante concerne l'efficacité communicative du texte qui renvoie, selon le CECRL, « *à la maîtrise du discours, à sa cohésion, et à sa cohérence, au repérage des types et des genres textuels, des effets d'ironie, de parodie* […] » (2001 : 18).

Quant à Heribert Rück (1991), il définit la compétence textuelle comme étant la capacité d'utiliser adéquatement ses ressources linguistiques dans le cadre d'un acte de communication. Il soutient que la « *compétence textuelle au sens étroit* » comprend un ensemble de *« capacités de constitution de cohérence et de délimitation textuelle à visée fonctionnelle (au sens actif et au sens réceptif), domaine dans lequel les points de vue thématiques et typologiques ont également un rôle à jouer* » (1991 : 52). Il renvoie ainsi à la cohérence textuelle en production comme en réception et au rôle de la typologie de texte.

Pour Dominique Maingueneau, « *puisque les sujets parlants sont capables de dire d'une suite de phases si elle est cohérente ou non, on est en droit, pensait-on de poser l'existence d'une sorte de « compétence textuelle » en vertu de laquelle les locuteurs peuvent produire et interpréter des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase.* » (2003 : 175). Jean-Michel Adam

[44]Le « savoir écrire », que Jacqueline Lafont-Terranova (2008) appelle le « savoir-graphier », renvoie à **«** *l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support*». Elle comprend, d'après cette auteure, deux aspects : aspect matériel et aspect graphique.

rejoint, en quelque sorte, la formalisation de Maingueneau et affirme que : « *Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivants qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité.*» (1990 : 108).

Adam parle d'aptitudes de compréhension et de production chez les sujets parlants et écrivants. Selon lui, la compétence textuelle résulte de l'extension de la compétence linguistique :

> « *L'extension de la compétence linguistique (connaissance intériorisée de la langue par le sujet parlant) doit se faire certes dans le sens d'une compétence de communication (activité sémiotique générale des sujets, objet d'une pragmatique étendue) et d'une compétence discursive […]. Cette double compétence permet de juger de l'appropriété contextuelle (acceptabilité-recevabilité ou pertinence) d'un discours. Mais également dans le sens d'une compétence textuelle générale* »[45]

Pour conclure, la compétence textuelle renvoie à un système de règles implicites ou explicites intériorisées chez les membres d'une communauté qui permettent une bonne formation des phrases et de l'ensemble du texte pour que ce dernier soit conforme à une intention de communication, véhiculaire d'un message, interprétable et jugé cohérent par son récepteur. Cette définition réunit la compétence micro-structurelle et la compétence macro-structurelle. Or, les liens qui se forment entre la micro-structure et la macro-structure constituent d'après Teun Van Dijk la cohérence d'un texte.

3.2. Cohérence textuelle

Pour Michel Charolles, « *n'importe quel assemblage des mots ne produit pas une phrase. Pour qu'une suite de morphèmes soit admise comme une phrase par un interlocuteur natif, il faut qu'elle respecte un certain ordre logique et combinatoire, il faut qu'elle soit composée selon le système de la langue*» (1995 :7). Ceci dit, un ensemble de phrases ne forme forcément pas un

[45] Ce terme de compétence textuelle spécifique est emprunté à Daniel Bain, Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly qui opposent une « *compétence textuelle générale* » reposant sur la connaissance du fonctionnement des différents textes, et une « *compétence textuelle spécifique* » liée de façon précise aux types textuels utilisés. « *Typologie du texte français contemporain* » (Bulletin CILA, 1985 : 41)

texte. Il y a donc des critères et des règles de bonne formation phrastique et textuelle à respecter. Ces règles permettent de produire un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication interprétable que l'on appelle « un texte ».

A partir de l'étymologie « *texus* » (tissu), Teun Van Dijk met en exergue les notions de cohérence et de texte. S'appuyant sur cette image du « tissé ou tissu », il explique, entre autres, que la cohérence d'un texte se situe dans les liens qui se tissent entre la micro-structure et la macro-structure (*cf.* 2.2.5. Correction des écrits en classe de langue).

Cette notion de cohérence, figurant très souvent dans les définitions du texte et de la compétence textuelle, est inséparable en linguistique textuelle de la notion de la cohésion avec laquelle elle est souvent confondue. Pour Robert de Beaugrande (1979 :490), « *la cohésion est un aspect de la grammaticalité et la cohérence un aspect de l'acceptabilité* ».

La cohérence n'apparaît pas comme propriété uniquement linguistique des textes mais aussi comme une activité interprétative. Elle découle d'un jugement porté face à la qualité du texte et fondée, par le lecteur, sur l'organisation interne du texte et son adéquation à la situation de sa production. Ce jugement prend appui sur la connaissance de la situation de production et les savoirs lexico-encyclopédiques du récepteur.

> « *[…] tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion.* » (Charolles, 1988 : 53)

Pour Christian Vandendrope (1995), ce jugement de cohérence ou d'incohérence est nécessairement porté de l'extérieur ; c'est l'avis d'un lecteur par rapport à l'identification des enchaînements entre les informations qui lui sont livrées à travers le texte. Le jugement se traduit par un retour de la part du lecteur tel que « *Je ne vois pas le lien* », « *J'ai perdu le fil* », « *mais de quoi parle-t-on ici au juste* », etc.[46]. Il repose non seulement sur les liens entre les informations et leur reconstruction par inférence chez le lecteur, mais également sur les connaissances communes qui lui permettront de se projeter dans l'esprit du scripteur et d'apercevoir quelques

[46] Ces dits apparaissent dans l'article de Vandendrope (1995).

fois la cohérence d'un texte, qui pour quelqu'un de l'extérieur ne l'est pas. Christian Vandendrope (1995, 3) en donne cet exemple : «

1. *As-tu donné à manger au chat? demanda-t-il.*
2. *Il faudra l'emmener chez le vétérinaire, répondit-elle.* »[47] (*ibid.* : 3)

L'accès à l'interprétation est conditionné également par « *les connaissances d'arrière-plan des sujets (sur la situation d'énonciation, sur les événements mentionnés, sur les possibles intentions communicatives des participants, …) et sur leurs capacités à assembler ces connaissances dans un projet communicatif plausible.* » (Charolles, 2012 : 3-4)

Le jugement de cohérence est essentiellement intuitif et porte sur le fonctionnement du texte. Ceci ne veut pas dire que la notion de cohérence est totalement subjective. Si le texte est interprété comme cohérent par le lecteur[48], c'est que ce dernier aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde (Carter-Thomas, 2000) et aux normes de la langue et de la société, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais provient de l'interaction avec un récepteur potentiel comme l'explique Michel Charolles (1988 : 55) : « *La cohérence n'est pas une propriété des textes […] Le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive* ».

Ceci dit, « *la notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs* » (Préneron & Laroque, 1986, cité par Carter-Thomas, 2000 : 32). Pourtant, ceci ne veut pas dire que la cohérence est totalement subjective.

Ce jugement nécessite de déployer un processus d'interprétabilité coûteux de réflexion dont le coût peut être réduit grâce à l'utilisation adéquate des marqueurs de cohésion. Ces derniers fournissent au locuteur, selon Michel Charolles (1995 : 1), « *toute une batterie de moyens leur permettant d'indiquer certains rapports qu'ils établissent entre les différentes choses qu'ils ont à dire* ».

---

[47] A l'oral, les conditions, permettant d'assurer la cohérence, sont en grande partie contenues dans la situation de communication.

[48] Le lecteur joue un rôle clé dans la détermination de la cohérence du texte. Il s'agit dans le cadre scolaire d'un enseignant évaluateur dont l'intérêt fondamental est d'identifier principalement les erreurs et les fautes et d'apporter rarement une proposition de correction lorsque l'on passe au niveau de la macro-structure du texte. C'est pourquoi la présence d'un lecteur autre que l'enseignant nous semble importante dans le développement d'une compétence textuelle.

3.3. Cohésion

3.3.1. Définition

Concernant la cohésion, elle désigne, depuis Cohesion in English (1976), « *l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* (Maingueneau, 2002 : 99). Elle renvoie à l'ensemble des opérations permettant d'assurer le suivi d'une phrase ou d'une proposition à une autre. Elle est, selon Marie-Paul Péry-Woodley (1993 : 156, cité par Mangenot, 1995) « *souvent définie comme les liens qui, de phrase en phrase, tissent la texture du texte* » :

> « *Tout texte – et chacune des phrases qui le constituent – possède d'une part des éléments référentiels récurrents présupposés connus (par le co(n)texte) qui assurent la cohésion de l'ensemble, et, d'autre part, des éléments posés comme nouveaux, porteurs de l'expansion et de la dynamique de la progression informative.* » (Adam, 2005 : 62)

La cohésion n'est considérée qu'un procédé à la disposition des scripteurs dans la construction d'un texte. Elle présente un moyen dont dispose le scripteur pour établir des relations référentielles[49] entre les phrases constitutives d'un texte et assurer l'enchaînement. « *Elle décrit les liens inter- et intra-phrastiques perceptibles à la surface textuelle qui permettent une certaine unité textuelle* ». (Djoumâa, 2006 : 23). Elle semble résulter de la relation existant entre facteurs sémantiques et syntaxiques qui constituent des marques de cohésion dont leur présence manifeste à la surface du texte ne suffit pas pour le rendre cohérent (Bellert, 1971). Cependant, ces marqueurs de cohésion fournissent des indications explicites pour faciliter l'interprétation du texte. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un texte est très cohésif qu'il sera forcément compris par son lecteur : « *Tout en présentant des moyens linguistiques répondant au code de la langue, un texte peut ne pas répondre à l'attente du récepteur* » (Carter-Thomas, 2000 : 44).

---

[49] Dans l'ouvrage *Cohérence et discours*, « *[l]es relations référentielles sont exprimées par différentes formes d'anaphores ainsi que par les temps verbaux et les aspects. Les relations entre le contenu propositionnel et la valeur d'acte de langage des énoncés sont signalées par les connecteurs.*» (Calas, 2006 : 33). En d'autres termes, un relatif consensus parmi les chercheurs travaillant sur la cohésion existe pour accorder un privilège aux connecteurs et aux anaphores (Reinhart, 1981 ; Sanders & Spooren 2001 ; Asher & Lascarides, 2003). Pour Charolles, les connecteurs codent les liens entre les énoncés et les situations et les anaphores codes des liens entre les participants aux situations. Elles sont des marques de connexion par excellence.

Cette cohésion entre en rapport dialectique avec la cohérence textuelle car le lecteur juge cette dernière en partie grâce à certains signaux, tels que les marqueurs de cohésion à la surface du texte. Pourtant, son interprétation de ces signaux dépend de sa perception de la cohérence du texte en question. Ceci dit, il y a un mouvement constant entre les deux plans et une séparation rigide entre eux semble peu productive.

La cohésion et la cohérence reposent sur la distinction entre le contenu (les relations internes à l'énoncé) et sa convenance à la situation. La cohésion détermine « *la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives (compatibilité, non contradiction, etc.)* » (Riegel & al., 2004 : 1018-1019) tandis que la cohérence spécifie la formation interprétative et communicative du discours. Autrement dit, la cohésion du texte ressort de son organisation sémantique alors que la cohérence est dépendante des conditions de production, dans une interaction sociale délimitée, où les contraintes de la réception jouent un rôle importante. Un texte peut posséder une cohésion parfaite sans satisfaire pleinement aux règles de cohérence.

En conclusion, nous nous associerons à De Weck, qui, à l'issue d'un examen approfondi de la façon dont différents linguistes définissent les concepts de *cohérence* et de *cohésion* (ibid.), soumet une distinction relativement simple et efficace :

> « *Il est donc utile de distinguer la cohérence de la cohésion, en considérant la première comme englobant les phénomènes interactifs (but du discours ou effet à produire) et logico-sémantiques en général, et la seconde comme une sorte d'équilibre à trouver entre continuité et progression du texte* » (De Weck, 1993 : 49, cité par Mangenot, 1997a).

Pour assurer l'équilibre entre continuité et progression du texte, il faudrait mettre en place des procédés et des marques. Ceux-ci doivent être déterminés pour pouvoir porter jugement sur la cohésion du texte. Ils seront donc discutés dans toutes leurs particularités ci-après.

3.3.2. Marques de Cohésion

Pour Charolles (1995 :1), la cohésion est exprimée dans un discours par des systèmes de marques dont il est difficile de dresser un inventaire raisonné et exhaustif. Pourtant, cet auteur en fait une proposition :

- Les connecteurs : Les connecteurs sont des marques en surface, pour un lecteur, qui « *indiquent des* ***relations fonctionnelles***[50] *entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (relations du type : justification, opposition, consécution, etc.)* » (Charolles, 1995 : 4). Ils sont « *mots dont la fonction est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre, mais aussi d'indiquer, par là même, quel type de relation sémantico-logique est impliqué* » (Moirand, 1990 : 51).

  Dans la langue française, il existe un éventail de mots et d'expressions qui agissent comme connecteurs. Ils sont de nature diverse et permettent d'établir des rapports précis. Ils prennent quelques fois des valeurs différentes en fonction du type de texte où ils sont employés. Par exemple, l'adverbe « *alors* » marque la succession chronologique dans un texte de type narratif et possède un rôle conclusif semblable à « *donc* » dans un texte argumentatif.

  Les connecteurs sont classiquement regroupés en catégories sur la base du type de relation (Halliday & Hasan, 1976) ou d'organisation (Schneuwly et al. 1989). On peut les regrouper en différentes classes en associant les organisateurs textuels et les connecteurs pragmatiques. Les premiers, selon la *Grammaire méthodique du français,* « *ordonnent la réalité référentielle (connecteurs temporels et spatiaux) ou organisent le texte.* » (2009 : 1046). Quant aux seconds, ils sont subdivisés en marqueurs de prise en charge énonciative et des connecteurs argumentatifs (Adam, 2005). Le classement des connecteurs en trois catégories sera repris dans la grille que nous adoptons pour l'analyse des textes produits par notre échantillon de travail afin de pouvoir accéder à des informations portant sur la quantité et la qualité des connecteurs et leur correspondance au type du texte sollicité.

  1. Les organisateurs textuels : connecteurs temporels et spatiaux, connecteurs énumératifs[51], marqueurs de topicalisation et marqueurs d'exemplification et d'illustration**.**
  2. Les marqueurs de prise en charge énonciative : marqueurs de point de vue, connecteurs de reformulation et marqueurs de structuration de la conversation.
  3. Les connecteurs argumentatifs : opposition-concession, explication et justification, complémentation et conclusion.

[50] Mots en gras par l'auteur du texte.
[51] Pour énumérer, il est possible d'utiliser des connecteurs temporels (d'abord, ensuite, enfin), spatiaux (d'une part, d'autre part) ou argumentatifs.

L'utilisation des connecteurs entretient une relation étroite avec les types de textes à produire. Par exemple, dans un texte narratif où la succession chronologique est relativement simple, on emploie légèrement des connecteurs temporels. Mais dans un texte à dominante argumentative ou descriptive, l'emploi des connecteurs adéquats est quasi obligatoire[52].

- Les reprises anaphoriques :

  « *Les différentes formes d'**anaphores** qui assurent des **solidarités référentielles** (coréférence, associativité, etc.) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des **chaînes de référence** »*. (Charolles, 1995 : 4)

  Le terme anaphore est dérivé étymologiquement du terme grec « anaphora » qui signifie « reporter en arrière ». Appartenant à la catégorie des marques de référence, l'anaphore peut se définir comme « *la mise en relation interprétative, dans un énoncé ou une suite d'énoncés, d'au moins deux séquences, la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres.* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 46). Elle est très étudiée et reçoit différentes appellations qui varient en fonction de différentes caractéristiques que les linguistes veulent mettre en évidence : la dichotomie « *anaphore/ cataphore* », le terme diaphore pour englober ces dernières et la dichotomie « *endophore / exophore* ». En dehors de ces dénominations on trouve aussi les termes de « *substitution* », « expression *anaphorique* » ou « *anaphoriques* ». Riegel, Pellat & Rioul (1994) proposent une classification des expressions anaphoriques : anaphore pronominale, anaphore nominale, anaphore adverbiale, anaphore verbale et anaphore adjectivale.
- Les expressions introductrices de cadres de discours : Ces expressions sont des « *groupes syntaxiques périphériques adjoints à la phrase* » qui apparaissant « *très souvent en tête de phrases* ». Elles signalent que « *plusieurs propositions apparaissant dans le fil d'un texte entretiennent un même rapport avec un certain critère, et sont, de ce fait, regroupables à l'intérieur d'unités que nous appellerons cadres* » (Charolles, 1997 : 4). Il s'agit des cadres temporels, spatiaux, modaux, etc. qui s'étendant parfois sur de longues séquences.

[52] Dans un texte argumentatif, les connecteurs s'emploient pour mettre en évidence les relations entre les arguments et les contre-arguments, dans le cadre d'une argumentation ou d'un raisonnement. Ils peuvent en outre orienter l'argumentation vers une certaine conclusion. Ils servent aussi à structurer de phrases complexes.

- les marques configurationnelles telles que les alinéas[53] et les organisateurs métadiscursifs (en premier lieu, d'autre part, bref, en somme, en guise de conclusion, etc.). Ces marques « *délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d'un certain critère dispositionnel* » (Charolles, 1995 : 4)**.**

Dans son article, Monik Favart (2005) s'intéresse aux marques de cohésion et évoque leur rôle privilégié au cours de l'acquisition de la production écrite de texte. Il reprend deux systèmes de marques de cohésion que l'on trouve chez Charolles, les connecteurs et les anaphores, et y ajoute les signes de ponctuation[54] . Pour lui, ces systèmes de marques jouent un rôle déterminant dans la structuration du texte. Ils donnent du volume à linéarité du texte écrit.

- La ponctuation : Ce système est constitué d'une quinzaine d'éléments graphiques n'ayant pas de correspondant phonémique. Ces éléments appelés de signes de ponctuation peuvent correspondre à des phénomènes oraux (comme la pause et l'intonation) ou avoir tout simplement un rôle graphique. De même que les connecteurs, ils participent à structuration textuelle en marquant des relations de liaison ou de rupture entre les unités successives du texte. Ils facilitent la compréhension du texte en explicitant la syntaxe, les articulations sémantiques et logiques, en éliminant des ambiguïtés, etc.

Nous retenons les marques de cohésions telles qu'elles sont introduites par Favart comme ils correspondent à plusieurs cases du tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique (CLID) adopté dans le cadre de notre expérimentation pour l'analyse de notre corpus textuel. Ces cases concernent les aspects sémantique, morphosyntaxique et matériel entre les phrases. Pour

---

[53] D'après la *Grammaire méthodique du français*, « *l'alinéa, qui corresponds à une pause très marquée, emploie surtout quand on passe d'un groupe d'idées à un autre.* » (Thyrion, 1997 : 139). Il « *permet d'isoler un paragraphe, généralement constitué de plusieurs phrases, au moyen du retour à la ligne.* » Il a pour vocation de signaler le début d'un nouveau paragraphe et de marquer le passage à une nouvelle idée. Il marque ainsi le changement d'interlocuteur dans les dialogues. Aucun signe ne le marque : « *seuls deux blancs attirent l'attention du lecteur et l'avertissent de l'alinéa :*

- *Le blanc laissé en fin de ligne après le point terminant la dernière phrase de l'alinéa précédent ;*
- *Le renforcement prévu au début de la ligne suivante pour le commencement de la première phrase de l'alinéa suivant.* » (Doppagne, 2006 : 83).

Michel Charolles met cette marque sur le même pied d'un ensemble d'expression « *qualifiant (exclussivement ou complémentairement) l'ordonnancement du dire* » comme donc, par ailleurs, en outre, etc.

[54] Les signes de ponctuation (Catach, 1980, 1994 ; Fayol, 1989) et les ruptures thématiques anaphoriques (Corblin, 1995) permettent le découpage des segments textuels tandis que les connecteurs des relations d'opposition, de justification, de concession, etc.

l'élaboration du tableau, les chercheurs du groupe Eva ont référé à des textes disponibles sur le « savoir-écrire » en privilégiant le modèle de rédaction de Hayes et Flower (1980) et les travaux de Michel Charolles. Les travaux de ce dernier portant sur les règles de cohérence permettent de mieux comprendre le CLID et d'appréhender les termes qui y sont employés afin de bien analyser notre corpus, bien identifier les indices ou les aspects de cohérence et déterminer les critères permettant d'interpréter les résultats obtenus.

3.4. Règles de cohérence

Les travaux focalisés sur l'étude des éléments constitutifs de la cohérence textuelle sont nombreux (Michel Charolles, 1978 ; Tanya Reinhart, 1980 ; Bernard Combettes, 1983 ; Christian Vandendrope, 1995 ; Carter-Thomas, 2000 ; Lorraine Pépin, 2001). Ils tentent de cerner le concept de cohérence dans son ensemble et de déterminer les règles qui constituent une condition de la production d'un discours bien formé et de bien comprendre ces règles.

Ces travaux emploient de différents métalangages pour nommer les règles de la cohérence, de la cohésion et de la textualisation. Bronckart (1996) parle de cohérence nominale et plus spécifiquement d'anaphores nominales et pronominales. Charolles (1978) utilise le terme « reprise anaphorique ». De Weck et Schneuwly (De Weck, 2005 ; De Weck & Schneuwly, 1994), Favart (2005) et Vandendrope (1995) parlent d'anaphores et de procédés ou procédures anaphoriques (*anaphora, anaphoric procedures*) et de reprise par un pronom. De plus, tandis que Shneuwly, Rosat et Dolz (1998) font la distinction anaphore/récurrence : le terme « récurrence » regroupe chez Charolles (1978) et Pépin (2001 ; 2007) les procédés de reprise de l'information.

Nous y ajoutons que Charolles reproche aux travaux de Reinhart (1980) l'insuffisance des conditions de cohérence décrites. Cette remarque s'appuie sur l'exemple que Reinhart donne sur un texte cohésif mais incohérent parce que la deuxième règle n'y est pas validée (*cf.* Salles, 2006). Quant à l'étude la plus récente menée par Lorraine Pépin, elle réduit la focale par rapport aux travaux de Michel Charolles pour se concentrer sur ce qui correspond uniquement à des défauts avérés dans son corpus de textes.

Pour toutes ces raisons, nous présentons uniquement les travaux de Charolles (1978). Ceux-ci restent encore une référence dans le monde francophone grâce à leur simplicité (quatre

règles fondamentales de cohérence textuelle) ainsi que de leur généralité dans la mesure où ils peuvent s'appliquer à tous les types de texte (Simard, 2007)[55]. En revanche, nous les enrichissons avec les travaux sur la progression thématique de Bernard Combettes (1983) car ses propositions ne se chevauchent pas seulement avec les travaux de Charolles, mais aussi les complètent.

Selon Michel Charolles (1978), un texte cohérent doit respecter quatre méta-règles de cohérence, dites des règles de « *bonne formation textuelle* », qui sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Ces règles agissent sur la constitution d'une chaîne des constituants phrastique, séquentielle et textuelle. Elles considèrent les liens entre la cohérence et la linéarité textuelle : « *On ne peut s'interroger sur la cohérence d'un texte sans tenir compte de l'ordre d'apparition des segments le constituant* » (Charolles, 1978 : 12).

3.4.1. Méta-règle de répétition

La première méta-règle, celle de la répétition, est nécessaire au développement linéaire des éléments à récurrence stricte : « *la répétition constitue une condition nécessaire – quoique évidemment non suffisante – pour qu'une séquence soit cohérente* » (Bellert, 1971 : 336 cité par Charolles, 1978). Elle exige la récurrence de certains éléments au moyens des ressources diverses dont dispose une langue telles que la pronominalisation, la définitivisation et les référentiations déictiques contextuelles, les substitutions lexicales, etc. afin de « *favoriser le développement thématique de l'énoncé* ».

1. Pronominalisation : C'est l'utilisation d'un pronom pour remplacer un nom ou un groupe nominal, se substituer à un adjectif ou à une proposition toute entière dans le but d'assurer une continuité référentielle. Il s'agit d'utiliser les anaphores pronominales telles que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les pronoms possessifs, les pronoms relatifs et les pronoms indéfinis.
2. Définitivisation et référentiations déictiques contextuelles : pour recourir à ce procédé, le scripteur fait appel aux déterminants (articles définis, adjectifs possessifs et

[55] La conception de la cohérence chez Michel Charolles (1978) est plus générale que celle de Halliday et Hasan (1976) et celle de Hasan (1984). Charolles propose des règles générales ayant l'avantage de tenir compte de plusieurs éléments qui font défaut aux modèles de Halliday et Hasan (1976) et de Hasan (1984), et qui peuvent expliquer leurs défaillances.

démonstratifs, numéraux cardinaux, interrogatifs, exclamatifs) pour rappeler nommément ou virtuellement un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

3. Substitutions lexicales : Au moyen de ce procédé, le scripteur se sert d'un autre terme ou expression pour désigner un référent qui le précède afin d'éviter les reprises lexématiques.
4. Recouvrements présuppositionnels et reprises d'inférence : Les procédés de répétition exposés précédemment sont perceptibles à la surface du texte. Or, ce n'est pas le cas pour le recouvrement présuppositionnel qui se rapporte aux contenus sémantiques non-manifestés qui « *doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences.* » (Charolles, 1978 : 18).

3.4.2. Méta-règle de progression

Cette seconde méta-règle complète la méta-règle de répétition dans la mesure où il ne faut pas se contenter de répéter indéfiniment pour qu'un texte soit cohérent : « ***[l]a production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre*** *(dont on a de la peine à saisir exactement les mesures)* ***entre continuité thématique et progression thématique*** »[56] (Charolles, 1978 : 21). Autrement dit, on doit retrouver d'une phrase ou d'une séquence à l'autre un apport d'information puisque l'on a quelque chose à dire et à communiquer au lecteur.

En effet, dans un texte cohérent, l'apport d'information nouvelle ne se fait pas n'importe comment. Il repose sur le choix des thèmes (ce que l'on pose dans le texte et ce dont on veut parler) et les rhèmes ou propos chez Riegel et al. (ce que l'on en dit) [57]. Ce développement thème-rhème, entre information supposée connue et une autre nouvelle, permet selon Carter-

[56] Mis en gras par l'auteur du texte.

[57] Dans le dictionnaire de l'*Ecole de Prague* (1966 : 31) J. Vachek, à l'article de *la division actuelle de la phrase* retient la définition suivante : « *les éléments essentiels de la division de la phrase sont le point de départ de l'énoncé, c'est-à-dire ce qui est dans une situation donnée connu ou du moins facile à comprendre et d'où le sujet parlant par (la base) et le noyau de l'énonciation, c'est-à-dire ce que le sujet parlant dit de la base de son énoncé ou à son égard.* » (cité par Vigner 1982 : 58).

Thomas (2000) de mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception d'une clarté textuelle[58].

D'après Bernard Combettes (19983), le choix des thèmes et l'ordre dans lequel ils sont introduits permettent d'établir la progression thématique d'un texte grâce à laquelle des points d'ancrage renvoyant à un « *déjà dit* » et un apport d'information nouvelle cohabitent pour établir une communication et créer des liens entre les phrases[59] : « *L'absence d'apport d'information entraînait [entraîne] une paraphrase perpétuelle ; l'absence de points d'ancrage renvoyant à un « déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles.* » (Combettes, 1986 : 69).

La répartition de l'information entre thème et rhème varie d'une phrase à une autre dans le développement d'un texte. Il en résulte donc plusieurs types de progression que Combettes distingue ainsi :

- progression linéaire simple : Combettes (1983 : 93) explique que « *[d]ans la progression linéaire, le thème d'une phrase est « issu» du rhème de la phrase précédente (…)* »[60]. Cette progression est privilégiée pour l'argumentation. Elle devrait donc servir à la rédaction des textes à dominante argumentative dans le cadre de notre expérimentation.
- progression à thème constant : ce type de progression peut s'étendre sur une grande partie du texte. Elle consiste en la reprise du même thème d'une phrase à une autre en y associant de nouvelles informations. Elle est privilégiée par les narrations lorsqu'un même personnage effectue diverses actions. Elle est parfois utilisée dans des descriptions quand on développe des informations successives sur le même objet et/ou le même personnage.
- progression à thèmes dérivés : il s'agit de la progression la plus complexe des trois car il s'organise à partir d'une « *hyperthème*[61], dont les thèmes de chaque phrase représentent

[58] Pour qu'il y ait une communication dans un texte, il doit y avoir un mélange d'éléments « connus » et d'éléments « nouveaux ». Les premiers contribuent à assurer une certaine cohésion tandis que les seconds permettent une progression. Il s'agit d'une alternance répétition/ progression.

[59] Pour Combettes (1987 : 80), la progression thématique peut désigner les enchaînements des thèmes-rhèmes dans un texte, la hiérarchie des thèmes et leur ordre.

[60] Nous notons qu'il est rare que le nouveau thème reprenne le rhème précédent dans sa totalité. En effet, l'apparition de ce nouveau thème sert à apporter des éclaircissements sur une partie de l'élément auparavant. Elle permet d'assurer un fil conducteur amenant le texte vers un nouveau centre d'intérêt.

[61] L'hyperthème peut être explicite dans le texte ou implicite (déductible par la récurrence de certains sous-thèmes). Il peut se manifester dans la première phrase en position de thème ou en position de rhème.

un élément particulier. » (Riegel & al., 2009 : 1027). Elle est à l'origine des textes de type descriptif.

3.4.3. Méta-règle de non-contradiction

La troisième méta-règle de non-contradiction stipule le développement d'un texte micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent n'introduit aucun élément sémantique contredisant un contenu posé antérieurement puisqu'en logique un énoncé ne peut être vrai s'il a été supposé ou sous-entendu comme étant faux. Ceci dit, il faut éviter d'introduire dans le développement du texte un élément qui entraîne une contradiction implicite ou explicite avec un élément précédemment énoncé. D'après Charolles, différents types de contradiction peuvent surgir : contradictions énonciatives (changement brusque de temps et de personne), contradictions inférentielles ou présuppositionnelles (déduction d'une proposition qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnementale) et les contradictions de monde(s), représentations du (des) monde(s) (appel à l'interprétation que le lecteur a du « monde ordinaire »). Charolles note cependant que les distinctions entre ces types de contradiction sont quelque peu artificielles puisque leur analyse « *nous oblige à tenir compte ou à ignorer des considérations renvoyant aux autres* ». (Charolles, 1978 : 23).

3.4.4. Méta-règle de relation

Enfin, la méta-règle de relation assure la congruence entre les actions, les états, les faits, les événements qu'une séquence ou un texte dénote pour le lecteur qui l'évalue. On dira que deux éléments sont congruents si le premier élément est une cause, une condition ou une conséquence pertinente pour le second élément. En conséquence, les faits présentés doivent être reliés entre eux. Ces liaisons sont souvent établies par des connecteurs. Si ces derniers n'apparaissent pas dans la séquence, les liens peuvent s'établir de façon implicite

Selon Marie-José Reichler-Béguelin et al. (1988), les trois premières règles sont d'ordre sémantico-référentiel, alors que la règle de relation est d'ordre pragmatique et surtout, c'est selon cette règle que le monde présenté dans le contexte ne doit pas être « *en contradiction avec les*

connaissances du lecteur [ou bien le récepteur], et son expérience des mondes possibles » (Tisset, 2000 : 14). Sinon, le récepteur risque de ne pas arriver à distinguer ce qui appartient au monde réel ou au monde irréel et, par conséquent, son interprétation serait fausse.

Pour conclure, deux des quatre règles de Charolles, la répétition et la progression présentées en détails par Combettes (1983) sous trois types de progressions, correspondant à des types de textes différents comme nous l'avons déjà évoqué. Ces trois types de progressions sont combinés dans la majorité des textes comme nous allons le constater lors de l'analyse de notre corpus de textes. Ils vont permettre de déceler la dominante discursive des textes écrits et donc de juger leur correspondance aux consignes de rédaction et au type de texte indiqué.

3.5. Typologie des textes

Depuis longtemps, la typologie des textes a suscité l'intérêt des théoriciens et des praticiens. De nombreux auteurs, se reportant souvent à Bakhtine, considèrent toujours les genres ou les types de textes utiles à la fois pour le scripteur et le lecteur. Jean-Jacques Richer (1991) trouve que « *les typologiques décèlent, dans la complexité et la variété des fonctionnements textuels, des régularités qui peuvent servir à élaborer des apprentissages spécifiques, destinées à améliorer la compréhension des textes* ». Dominique Maingueneau (2000 : 144) note que « *la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* ».

Tentant compte de l'importance de ces facteurs typologiques, nous retenons la typologie séquentielle de Jean-Michel Adam. Ce dernier souligne le caractère hétérogène des textes dans la mesure où il n'existe pas de texte typologiquement homogène et le texte, à moins d'être très court, ne poursuit jamais la même progression thématique.

Adam détermine les différentes séquences dont peut se constituer un texte et sur lesquelles sa typologie est fondée. Il définit la séquence comme « une structure », c'est-à-dire, « *un réseau relationnel hiérarchique* », « *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie* » (1992 : 28). Il considère le texte comme une structure

hiérarchique complexe qui comprend un N de séquences de même type ou de types différents et chaque séquence est une entité constituée de macro propositions comportant N de propositions.

Jean-Michel Adam retient plusieurs types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif. Nous en retenons uniquement la séquence argumentative parce qu'elle correspond à notre sujet de recherche. Dans cette séquence, l'objectif est de prendre une position en démontrant ou en réfutant une thèse. Le scripteur vise à transmettre une opinion, à modifier celle du lecteur (convaincre et persuader), à intervenir sur les opinions, les attitudes ou les comportements d'un interlocuteur. C'est pourquoi il ne suffit pas de donner des arguments. Le plus important est d'être capable de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles se rattache l'auditeur ou le lecteur.

Jean-Michel Adam cite la présence de deux modes de composition de propositions argumentative. Le premier est d'ordre progressif qui consiste de passer des données (des prémisses) à la conclusion. Le second est d'ordre régressif visant à avancer initialement une affirmation qui sera expliquée et défendue par la suite à travers des données.

Pour finir sur cette partie, nous rappelons qu'un texte purement argumentatif, narratif, etc. n'existe pas et qu'il s'agit plutôt de texte à *dominante* argumentative, descriptive, etc. Dans cette optique, nous demandons à nos étudiants d'écrire des textes à dominante argumentative. Le choix de cette typologie textuelle est défendu ci-après tout en tenant compte des compétences requises pour l'argumentation et les enjeux.

3.6. Texte à dominante argumentative

Nous avons choisi de faire produire des textes à dominante argumentative dans le cadre de notre recherche parce que le développement de la capacité des apprenants à démontrer ou à réfuter une thèse, à passer des prémisses à une conclusion, à l'aide d'arguments et de leur étayage avec des procédures de réfutation, de justification, d'opposition et de concession, est une des exigences de la formation universitaire. Il s'agit donc de préparer les apprenants aux exercices universitaires de la dissertation et du commentaire de textes. De plus, dans une perspective de socialisation de l'écriture, l'argumentation permet de les initier à leur vie de

citoyens appelés à défendre leurs points de vue en les fondant sur un ensemble d'arguments (Carter Thomas, 2000).

Le choix de ce type de texte s'appuie également sur le programme du département et la progression de son contenu et de ses projectifs qui visent à former des étudiants capables de réussir les épreuves de DELF B1 en fin de deuxième année de licence et B2 en fin de la troisième. D'après le CECR pour les langues, au niveau B1 l'apprenant doit être capable d'identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé et de reconnaître son schéma argumentatif tandis qu'un apprenant ayant un niveau B2 doit être pouvoir écrire un texte argumentatif en soulignant de manière appropriée des points importants et des détails pertinents qui peuvent l'appuyer.

Ce choix du type de texte est conscient de la complexité de l'argumentation. Cette dernière nécessite de mettre en place différentes opérations argumentatives, qui correspondent à des opérations cognitives (Golder & Coirier, 1996, cité par Ntirampeba, 2003), que l'on met en œuvre lors de la production d'un texte à dominante argumentative. Selon Pascal Ntirampeba (2003), elle met fondamentalement en jeu l'objet du texte (ou son contenu), un étayage et des aspects pragmatiques reliés particulièrement à la situation de communication et à la référence. Chacune de ces entités, convoquées en même temps lors de la rédaction, rend intelligibles les difficultés des scripteurs.

Pour la construction de l'objet du texte ou de son contenu, diverses aptitudes spécifiques sont requises : il s'agit des aptitudes à la documentation et à la recherche des idées, à leur verbalisation, à leur organisation, à leur formulation en termes de thèse. Il s'agit donc d'un cheminement complexe qui met en jeu des connaissances et des concepts emmagasinés en mémoire. Quant à l'étayage, il renvoie ici à la mise en action de l'organisation du texte et de l'articulation des arguments et au cheminement explicatif pour parvenir à la conclusion. Pour assurer l'articulation entre les arguments, le scripteur doit être capable de les classer, d'y établir des relations, de les hiérarchiser et d'opérer à une certaine structuration (Proucher, 2001 cité par Ntirampeba, 2003)

En ce qui concerne l'implication de l'interlocuteur, celle-ci est une des tâches les plus mal maîtrisées car elle est représentée dans le cadre scolaire par le professeur qui est le seul lecteur/ évaluateur. Enfin, la révision opère au fur et à mesure de la rédaction et exige un

contrôle non seulement au niveau linguistique mais aussi au niveau de l'ajout, de la suppression et de la réorganisation des idées.

En résumé, toutes ces opérations argumentatives précédemment citées nécessitent d'être prises en compte car elles entraînent une charge cognitive supplémentaire qui s'ajoute à celle de la rédaction. Cette charge cognitive peut être réduite grâce à l'utilisation des TIC dans la mesure où apprendre à exploiter les potentiels des TIC permet non seulement de se documenter, mais aussi d'organiser le texte, de le modifier, de le corriger et d'entrer en contact avec un interlocuteur autre que l'enseignant à qui il est possible d'adresser son texte.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons constaté que l'acquisition de la compétence textuelle nécessite la maîtrise d'un certain niveau de compétences micro- et macro-structurelles afin de pouvoir véhiculer un message facilement interprétable par le lecteur. Ces compétences requièrent de la part de l'apprenti-scripteur palestinien la manipulation des compétences d'ordres différents : compétences sémantique, morphosyntaxique, de connexion et de reprise anaphorique, de ponctuation et pragmatiques. Ces compétences doivent permettre d'assurer des liens logiques à l'intérieur des phrases, entre les phrases et au niveau de l'ensemble du texte.

Ces compétences, notamment celles qui dépassent le niveau phrastique, sont rarement abordés en classe de FLE à l'université An-Najah et se limitent à des exercices portant très souvent sur les connecteurs, quelques fois les signes de ponctuation, mais jamais la reprise anaphorique, la progression thématique et l'aspect pragmatique. Il semble donc primordial de mettre en place des activités pédagogiques qui offrent la possibilité de travailler les compétences macro-textuelles et pragmatiques en mettant à la portée de l'apprenant des facilitations procédurales et un étayage humain. Pour ce faire, l'usage des TIC et des possibilités pédagogiques qu'elles offrent pourraient être exploitables dans le contexte palestinien.

CHAPITRE 4

Technologies de l'Information et de la Communication et production de textes

4. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET PRODUCTION DE TEXTES

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement de l'écriture. Il trace tout d'abord l'évolution des technologies éducatives depuis l'enseignement programmé, les exerciseurs et la théorie béhavioriste jusqu'à l'apparition des TIC et de leur usage dans l'enseignement des langues. Ensuite, il porte une vue d'ensemble sur les ressources disponibles sur le réseau Internet destinées à l'apprentissage de l'écriture en FLE (documents, exercices, correction en ligne, apprentissage collaboratif et en e-tandem, etc.). Enfin, il discute de manière approfondie mais non-exhaustive les potentialités pédagogiques des TIC et les enjeux et limites de leur intégration afin de pouvoir élaborer une scénarisation pédagogique pertinente et adaptée à notre problématique de recherche et au contexte palestinien.

4.1. Evolution des TIC dans l'apprentissage

Les années 60 sont marquées par les théories béhavioristes et l'enseignement programmé dont les objets sont des livres programmés ou des « machines à enseigner » dans lesquelles des questions se défilent sur un rouleau avec une fenêtre où l'apprenant écrit progressivement ses réponses (*cf.* 2.3.). Quant à la fin des années 60, la didactique des langues assiste à l'émergence de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). L'EAO, première vraie incursion du champ de l'informatique dans celui des langues, est d'une part à l'origine de la réalisation des exerciseurs permettant, sous forme d'exercices répétitifs d'application structuraux, du type (drill and practice), de « *fixer et automatiser des savoir-faire (connaissances procédurales)* » (Pothier, 2003 : 44). Il est à rappeler que ces générateurs d'exercices « *mettent l'apprenant en situation d'activité constante et proposent une correction immédiate et systématique des réponses qu'il fournit* » (Annoot, 1996 : 25) et conduisent à une décontextualisation de la langue.

De l'autre, l'EAO s'attache à créer des tutoriels qui se présentent « *comme un cours ou une séquence d'apprentissage au sens le plus complet du terme* » qui ne supposent pas

l'intervention d'un formateur (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 46). Ces logiciels proposent à la fois un contenu pédagogique ou des informations à retenir par l'apprenant et des phases d'application[62]. Ceci dit, les produits d'EAO sont de nature diverse et vont selon Isabelle Salengros-Iguenane (2010 : 40) d'approches proposant des exercices exclusivement béhavioristes à des didacticiels assez complets élaborés « *à partir d'une réflexion sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre à des apprenants l'appropriation de contenus spécifiques* » (Annoot, 1996 : 20).

L'EAO permet de connaître, via l'utilisation de l'ordinateur, de nouvelles formes d'échanges et de rapports interpersonnels, notamment lors d'un travail en dyade devant l'écran. Il encourage donc la mise en place, « *dans certains cas […] d'activités impossibles à réaliser sans ordinateur (simulation, animation, certaines activités de type ludique*) » (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 209). Il permet également l'agencement des activités impliquantes le plus souvent une interactivité entre un ou plusieurs apprenants et la machine. Puis, grâce à l'installation et au développement des réseaux locaux (Local Area Network ou LAN), le dialogue entre les apprenants, médié par ordinateur, est rendu également possible. Cette interaction se maintient généralement dans des salles Informatique.

A partir des années 1980, la centration sur l'apprenant, principe fondamental de l'approche communicative, participe à la mutation de l'EAO par l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO)[63]. Il est à noter qu'au cours de ces années 80, le micro-ordinateur va permettre la diffusion des logiciels de traitement de texte et évidemment la publication assistée par ordinateur. Cette machine va donc s'introduire dans le domaine de la production écrite, notamment dans l'industrie éditoriale et les classes de langue. Quelques années plus tard, les réseaux locaux vont être supplantés par le réseau Internet puisque ce dernier donne un accès à des informations diverses et à des matériaux en langues vivantes ainsi qu'à des outils performants et rapides de recherche, de documentation, de télécommunication et de télédiffusion.

[62] Ayant peu ou pas d'initiative pour construire son parcours d'apprentissage, les apprenants réagissent aux sollicitations du logiciel, sous forme de questions de « contrôle ». Tous, ils passent largement les mêmes étapes avec des variations en fonction des demandes d'aide et des réactions aux messages(Grosbois, 2012 : 16).

[63] L'ALAO est la traduction littérale en français de l'expression anglophone CALL (Computer-Assisted Language Learning). Selon Mangenot (2002), ce terme met l'accent sur l'activité de l'apprenant contrairement à celui d'EAO qui met en avant l'activité de l'enseignant.

4.2. Technologie de l'Information et de la Communication (TIC)

En effet, beaucoup de chercheurs préfèrent parler de TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication (pour l'Enseignement)) au lieu de l'ALAO. Cet acronyme se substitue aujourd'hui aux nouvelles technologies. Il pointe, selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 238), les deux principales potentialités des systèmes informatiques : « *l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web).* ». Ceci dit, les TIC renvoient aux deux dimensions essentielles d'Internet qui sont l'information et la communication.

Et pour définir les TIC, Jeannine Gerbault **(**2002 : 12) parle d'«*un ensemble des technologies les plus avancées utilisées pour communiquer - échanger, traiter, modifier de l'information-, de manière synchrone ou asynchrone (on dit aussi en direct ou en différé), par les canaux du son, de l'image fixe ou animé, et du texte* ». Pour sa part, Josianne Basque tente de donner une définition plus complète et détaillée à partir d'une étude analytique des concepts constitutifs de l'acronyme TIC ; l'information et la communication. Il ressort de cette étude que les TIC désignent :

> « *un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité*[64] *entre des personnes, et entre des personnes et des machines.* » (Basque, 2005 : 34)

Dans la panoplie des TIC, se trouvent la télévision numérique, le téléphone portable, l'ordinateur portable, les tablettes numériques, …, une large gamme de dispositifs en ligne exploitables sur le réseau Internet et hors ligne via les cédéroms, les DVDs, les clés-USB, les disques durs externes. Tous ces éléments et bien d'autres en cours d'évolution font maintenant

[64] Il s'agit plutôt d'une interaction entre des personnes et d'une interactivité entre des personnes et des machines car le terme « interactivité » renvoie aux rapports homme/ machine tandis que le terme « interaction » désigne les rapports humains y compris les rapports médiés par un système technologique. (Bouchard &Mangenot, 2001 : 12)

partie intégrante de notre quotidien et de celui des institutions de formation, auxquels l'enseignement/apprentissage des langues ne peut pas échapper.

4.2.1. TIC et enseignement du FLE

Elisabeth Louveau et François Mangenot (2006 : 22-23) classent les ressources référencées par les sites portails FLE en six ou sept grands types : informations pratiques (ex. sites d'association et d'institutions proposant des cours, des informations sur la formation continue, les colloques et les congrès, les bourses d'études, etc.), des ressources didactiques (sites spécialisés en didactique des langues), des ressources brutes (documents supports authentiques), des ressources transdisciplinaires (sites proposant des activités interactives ou des jeux en d'autres disciplines que les langues), des ressources pédagogiques FLE (exercices, scénarios pédagogiques et de communication), des ressources métalinguistiques (dictionnaire, conjugueurs, traducteurs, grammaire en ligne, correcteurs, etc.) et rarement des ressources métacognitives destinées à apprendre à apprendre.

Dans ce classement figurent toutes les possibilités offertes par le réseau Internet allant des ressources brutes à des ressources didactisées, des sites informatifs à des sites proposant des services, des ressources en langues à des ressources transdisciplinaires sans négliger l'importance des ressources métalinguistiques. Il existe donc un choix très large de ressources dans lesquelles les apprenants et leurs enseignants doivent faire le tri en fonction des besoins identifiés et des objectifs définis.

Il existe des sites « *qui ont explicitement comme objectif l'apprentissage du FLE, qui offrent des matériels d'apprentissage, exercices et/ou activités…* » aux apprenants (Komatsu, 2000 : 115). Ces activités ou exercices autocorrectifs se présentent généralement sous forme de questions à choix multiples, de phrases à trous, des exercices d'appariements, etc. Elles visent à faire travailler, de manière individuelle, des savoir-faire langagiers (compréhension orales et écrite et production orales et écrite) et des savoir-faire linguistiques. Elles ne favorisent pas la communication mais mettent à la disposition des apprenants des matériaux d'apprentissages (Aslim, 2008 : 69).

Sur le réseau web, il existe également des ressources pédagogiques et des moyens de communication synchrones et asynchrones permettant de mettre en place des apprentissages non

seulement individuels mais aussi collectifs, en pair ou en groupes, en autonomie ou en présence de l'enseignant. Ces possibilités ne sont plus limitées à l'apprentissage de la grammaire et des compétences réceptives (ou de compréhension). Elles touchent à l'acquisition des compétences de production orale et écrite.

4.2.2.1. Ressources en ligne

Dans la mesure où nous nous intéressons à la compétence de production écrite dans notre recherche, nous nous contentons de présenter les différents types d'activités dédiées à l'enseignement/apprentissage de l'écriture en ligne. Pour ce faire, nous consultons le site portail « Le point du FLE »[65], annuaire proposant une riche sélection de ressources gratuites pour la classe et l'auto-apprentissage, afin d'être en mesure de déterminer les différents types de ressources et d'activités disponibles en ligne.

Parmi les ressources et les activités référencées dans cet annuaire de sites pour le FLE, on trouve à la fois des sujets et des consignes pour la rédaction de différents genres ou types de textes (descriptifs, narratifs, argumentatifs), des pistes et des fiches pédagogiques pour enrichir les activités de classe et des propositions pour l'animation des ateliers d'écriture créative. Du côté des apprenants, on trouve d'une part des exercices de reconstitution de phrases et de textes, des conseils et des formules pour écrire des lettres (demander, informer, inviter, remercier, confirmer, s'excuser, etc.), des modèles épistolaires et des cartes postales virtuelles, des fiches méthodiques pour écrire des documents académiques (résumés, synthèses, rapports, dissertations, commentaires) et des modèles de mise en page pour un travail de recherche.

De l'autre côté, il y a des sites d'échange en ligne et d'apprentissage en tandem. Ces sites mettent à la disposition de leurs abonnés des outils TIC facilitant la rencontre entre les internautes en fonction de leurs compétences et de leurs besoins en langues. Le site Internet « *French learning and language exchange* »[66] propose des exercices en langue française et offre l'occasion de chercher des correspondants en fonction de la langue, du pays, de l'âge et du sexe.

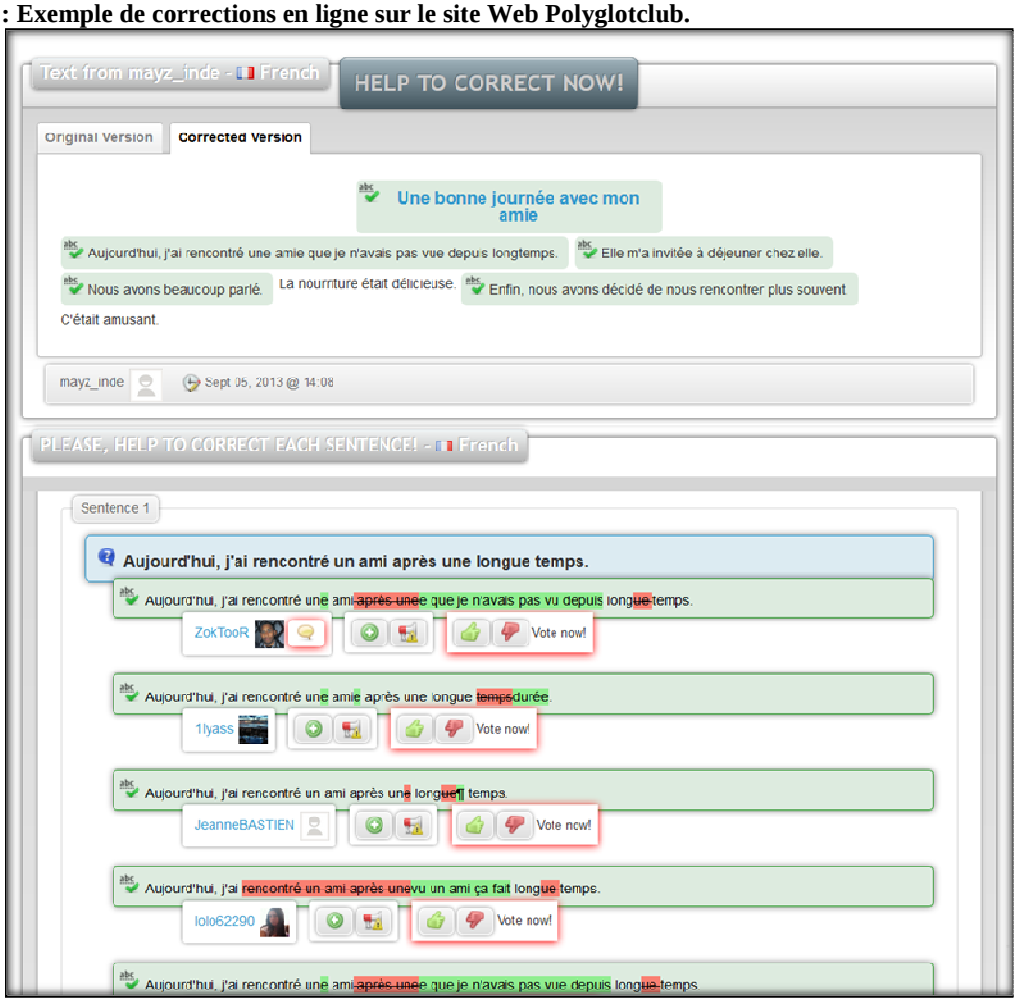
[65] Le Point du FLE est un véritable centre de ressource virtuel de FLE élaboré par Hélène Weinachter dans le but de faciliter l'accès aux meilleurs activités et exercices proposés sur le réseau Internet. Il répertorie les ressources en fonction du type de public visé (publics spécifiques, apprenants et enseignants) et des compétences à travailler (grammaire, vocabulaire, phonétique, orthographe, compréhension et production écrite, compréhension et production orale, etc.). Le site est accessible depuis cette adresse : www.lepointdufle.net

[66] Adresse Web consultée le 16 avril 2013 : http://www.flale.com

Le site « Polyglotclub »[67] offre plus de possibilités à ses membres : Il leur donne la possibilité de poser des questions, de visualiser des vidéos-cours et/ou d'en proposer d'autres, de clavarder simultanément avec plusieurs internautes et de corriger et/ou se faire corriger.

Compte tenu du niveau de maîtrise des langues par l'internaute, « Polyglotclub » lui propose de corriger les textes d'autres membres et de solliciter la correction pour les siens (voir la figure 9). La correction est vue souvent par plusieurs membres, ce qui fait qu'il y a une forte chance de recevoir plusieurs corrections ou de s'assurer de la qualité de la correction grâce aux commentaires déposés sans forcément faire de la correction. De plus, les profils des correcteurs (niveau en langue et nationalité) sont accessibles sur la même page. Il suffit juste de mettre le curseur sur leurs noms. Ceci permet de croiser les corrections et de contacter ultérieurement les correcteurs pour leurs demander d'amples informations sur la qualité de ses propres textes.

Figure 8 : Exemple de corrections en ligne sur le site Web Polyglotclub.



[67] Adresse Web consultée le 16 avril 2013 : http://polyglotclub.com/

Quant au troisième site, celui de « *International Tandem Network* »[68], il met à la disposition de l'internaute un formulaire exhaustif à compléter obligatoirement avec des informations concernant le pays, la langue maternelle et la langue cible, le niveau en langue, les attentes et les objectifs, la fréquence des échanges, les moyens d'échanges préférés ainsi que ceux des correspondants. Le fait de ne prendre en considération que la langue maternelle de l'internaute réduit sa chance de trouver un correspondant dans un bref délai car la demande d'apprendre l'arabe est faible tandis que celle d'apprendre les langues européennes et surtout l'anglais est en forte croissance.

4.2.2.2. Apprentissage en e-tandem

L'apprentissage en tandem, la cyberenquête (ou webquest) et le projet d'apprentissage collaboratif sont les situations d'apprentissage en ligne les plus répandues[69]. Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux personnes de langues maternelles différentes communiquent ensemble pour mener mutuellement leur apprentissage et apprendre chacune la langue maternelle de son partenaire, en savoir plus sur sa personnalité et sa culture et profiter de ses connaissances et de ses expériences (Bayer & Farah, 1999 ; Helmling, 2002). Cet apprentissage se caractérise par sa faisabilité en présentiel ou à distance (par le biais des TIC), à l'oral ou à l'écrit.

L'apprentissage en tandem est une forme d'apprentissage collaboratif en binôme où on s'entraide pour acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue cible et développer l'interculturalité. Chaque partenaire représente une source d'informations authentique et riche du fait qu'il est le mieux placé pour connaître sa langue maternelle, sa culture, son pays, etc. Il peut partager ses connaissances, compétences et expériences, non seulement en langue mais aussi dans la vie personnelle et professionnelle. Il peut aussi acquérir « *des compétences dans le domaine social du comportement, de la relation à l'autre.* » (Tardieu, 2008 : 179)

Jusqu'à l'avènement d'Internet, l'idée de l'apprentissage en tandem était déjà vieille et ne pouvait se réaliser qu'en face à face. Il nécessitait donc qu'un des deux partenaires se déplace de son pays d'origine vers un autre pays. Ceci permettait certes « *une amélioration notable de*

[68] Adresse Web consultée le 16 avril 2013 : http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/stats-fra.html

[69] Le terme « cyberenquête » désigne une activité de recherche d'informations sur le Web où les apprenants sont confrontés à une question centrale et des indices en vue de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème (Catroux, 2004).

l'expression orale, mais il était difficile de disposer suffisamment de natifs de la deuxième langue dans le pays de la première langue… » (Healy & Reville, 2001 cité par Aslim, 2008 : 33). Sinon, il était possible de mettre en place un tandem à distance par le biais des courriers traditionnels. Cette possibilité n'a pas été répandue bien que certaines relations par correspondance aient fixé des objectifs comparables (Helmling, 2002). Donc, malgré son intérêt et son utilité pour l'apprentissage, des contraintes se présentaient à la réalisation des binômes.

Depuis 2000, le terme « e-tandem » est de plus en plus employé pour désigner le tandem à distance ou en ligne parce que l'échange s'appuie sur les médias électroniques ou sur les outils de TIC tels que le courriel et le chat. En raison de leur coût réduit et l'accélération des débits d'Internet, le tandem par visioconférence est apparu ainsi. Ceci fait que la tendance actuelle des partenaires en e-tandem consiste à combiner différents outils de communication synchrones et asynchrones, à l'écrit et à l'oral.

Le e-tandem fait actuellement partie des pratiques pédagogiques intégrées systématiquement aux cours dans certains contextes éducatifs, que ce soit à l'école ou à l'université. Il est considéré par les enseignants comme un complément d'apprentissage individuel à encourager et à encadrer en tant que conseillers. Il permet de dépasser les limites de l'enseignement traditionnel visant à acquérir des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant ne parvient pas très souvent à s'approprier pour diverses raisons dont le manque d'intérêt personnel. Il peut se faire grâce au réseau professionnel de l'enseignant ou via des sites Internet ayant pour objectif de faciliter la mise en contact des partenaires pour un tandem individuel (un à un) ou un tandem de groupe (un groupe de classe avec un autre groupe).

- Principes fondateurs

La définition du tandem met en exergue les principes de base régissant un tandem : l'autonomie et la réciprocité. Un tel apprentissage consiste à évoluer l'aptitude à l'autonomie en permettant à chaque partenaire de choisir lui-même « *ce qu'il veut apprendre, comment il veut l'apprendre, quand il veut l'apprendre et le type de soutien qu'il souhaite obtenir de la part de son partenaire* » (Helmling, 2012 :19). L'apprenant est acteur principal de la définition de ses objectifs d'apprentissage[70], des thèmes de discussion, etc. (avec une éventuelle aide de la part

[70] Exemples : « *prise de conscience culturelle, objectifs linguistiques, préparation d'un voyage, projet de coopération sur un thème pour l'élaboration d'un dossier puis l'exposition du rapport d'expériences et des résultats, questions de civilisation, etc.* » (Salengros-Iguenane, 2010 : 88)

l'enseignant-conseiller). Il est ainsi acteur de la formation de l'autre. Il lui apporte du soutien en fonction de ses besoins, de ses préférences, de sa disponibilité. Il lui fournit de manière consciencieuse le feed-back qu'il estime être approprié (Helmling, 2002). Donc, il est crucial dans sa mission à double sens de définir ses besoins, de répondre aux besoins de l'autre et de mettre en exergue l'importance de faire preuve d'autonomie pour la réussite de l'apprentissage en tandem.

Si les apprenants n'arrivent pas à relever ce défi, le partenariat s'écoulera vite. Pourtant, Helmling **(**2002 : 28) note que « *c'est dans les processus métacognitifs déclenchés par le fonctionnement social du principe de réciprocité que réside la force unique de l'apprentissage en tandem.* ». Cette réciprocité est née du fait que chaque partenaire s'engage, en tant que natif, à partager ses savoir-faire, ses connaissances et sa culture avec son interlocuteur et à offrir un modèle linguistique dont il peut se nourrir. Il s'agit d'une relation de dépendance réciproque qui exige un engagement de l'un comme de l'autre. Un tel engagement nécessite un certain niveau de responsabilité et une motivation assez importante. Dans la plupart des cas, la motivation est plus forte chez les apprenants qui travaillent de manière indépendante et volontaire. Elle permet de nourrir le recours à des méthodes individuelles et conduit à davantage de succès.

Le rôle décisif de la motivation dans l'engagement à un tandem, dans le maintien de la communication ainsi que dans le renforcement de l'autonomie fait d'elle le troisième principe de base du tandem du point de vue de Grosbois (2012). Celle-ci est grande lorsque les apprenants entament une correspondance interclasse. Mais, on la voit ensuite baisser chez la majorité des partenaires : peu d'entre eux se mettent à communiquer ou veillent à l'entretien de la relation avec son partenaire. Ce genre de situation est très fréquent, non seulement à cause de la distance géographique et l'absence de relations affectives entre les partenaires (les partenaires ne se connaissent pas au préalable) mais également à cause du manque d'une auto-motivation et d'une autonomie. Pourtant, suite à quelques échanges de messages, les relations affectives se nouent et évoluent très souvent et la motivation pourrait augmenter parce que l'on a envie d'échanger pour mieux connaître l'autre.

- Fonctionnement

Dans un tandem, les partenaires – natif et non natif – communiquent ensemble en se répartissant le temps de parole et en corrigeant l'autre lorsqu'il s'exprime dans ce qui est pour lui

la langue étrangère et corrige ce qui est écrit dans sa propre langue maternelle. Ceci dit, la règle du tandem consiste approximativement à utiliser pendant 50% du temps sa langue maternelle (qui est la langue-cible de l'autre) et pendant 50% du temps la langue maternelle de l'autre qui est pour soi la langue-cible. Autrement dit, la tâche de chaque partenaire consiste à écrire en langue cible pour prendre contact avec son interlocuteur natif, à lire le message reçu de la part de celui-ci dans sa langue cible et à corriger son texte et à répondre à ses questions.

- Organisation et préparation

« *Avant de se lancer dans une initiative d'apprentissage en tandem, il faut s'y préparer* » (Helmling, 2002 : 144). C'est pour cela qu'il est indispensable qu'il y ait un vrai partenariat entre les enseignants avant la mise en route du projet, pour pouvoir surmonter des problèmes d'ordre pratique, fixer des domaines d'intérêts communs, établir des règles de base et fixer les jours et les heures de la communication, etc. Il est ainsi essentiel que l'enseignant, en tant que conseiller, aide dans la gestion et dans l'organisation globale des tandems : expliquer le fonctionnement, les apports et les contraintes, donner des adresses électroniques, veiller à la régularité des échanges et à l'utilisation des langues de communication, relancer la motivation de ses apprenants, etc.[71]

> « *Instructors must not only make clear their expectations that students provide feedback, but they must also provide examples of when and how to provide feedback. Students will learn how to work with their partners in the second language in a sensitive and efficient way when course instructors provide their students with appropriate training and awareness-raising activities in their contact classes.* » (Ware & O'Dowd, 2008)

- Apports et enjeux

Pour aborder les intérêts de l'e-tandem pour l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde ainsi que les limites auxquelles on est confronté lorsqu'il s'agit de mettre en place ce modèle d'apprentissage collaboratif, nous faisons de nombreuses citations de chercheurs ayant entrepris des études dans ce champ de la didactique des langues.

[71] Le rôle que peut jouer l'enseignant dans le cadre d'un e-tandem et le contexte dans lequel il se fait sont décisifs dans la distinction que fait Isabelle Salengros-Iguenane (2010) entre un tandem dirigé et un tandem autonome. Le premier est encadré par deux enseignants installés dans deux pays et se déroule durant une période définie alors que le second est extérieur à tout milieu scolaire ou institutionnel (éventuel soutien d'un conseiller ou d'un environnement.

- « *Le fait que le partenaire reste dans son environnement habituel peut représenter un intérêt pour l'autre : il peut raconter des choses se rapportant directement à lui-même, à sa famille, à son école, à ses loisirs* » (Brammerts & Kleppin, 1998, cité par Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 66). De même qu' « *il peut également répondre plus facilement à des questions concernant la vie dans son pays et fournir des informations authentiques.* » (ibid.)
- « *cette activité fait davantage appel à la compréhension et à l'expression écrite…* » (Reymond & Tardieu, 2001 : 36).
- L'apprenant dispose « *suffisamment de temps pour décoder les lettres du partenaire, pour noter ce qu'il veut retenir, pour travailler sur les corrections du partenaires et, évidemment, pour rédiger ses propres lettres.* » (Helmling & Kleppin, 1999 : 32).
- « *la mise en place d'un dispositif de ce type [tandem] favorise l'utilisation de la langue comme moyen de communication dans des contacts réels, permettant ainsi à l'apprenant de mieux s'approprier le fonctionnement du code linguistique et de mieux comprendre les règles sociales de fonctionnement de la communication*. » (Gonzalez, 2006 : 78)
- « *Lorsqu'on cherche à expliquer quelque chose à un interlocuteur réel, à le convaincre, à lui demander des informations ou encore à dissiper un malentendu, on est obligé de s'adapter à sa personnalité, à ses besoins, à ses habitudes, à son système de valeurs, à ses opinions, à ses connaissances (nécessairement limitées) et à sa manière de communiquer.* » (Helmling, 2002 :20)
- « *Le schéma classique du professeur posant des questions à des élèves qui lui répondent malgré qu'il connaît la réponse a quelque chose de démotivant. L'apparition d'interlocuteur du même âge leur permet de retrouver une motivation perdue.* » (Del Rey, 1996 : 30)
- « *Le partenaire est non seulement locuteur natif mais profite aussi du partenariat, ce qui permet de solliciter facilement son aide et ses corrections, et ne pas avoir peur de faire des fautes étant donné qu'il est dans la même situation.* » (Barbat & Bardoll, 2001).
- « *communiquer et apprendre apparaissent comme deux activités plutôt séparées, ce qui ne présente pas que des avantages : les corrections par écrit demandent beaucoup de temps et la tentation est grande de corriger toutes les fautes (car on a le texte sous les*

yeux), ce qui peut, d'une part, représenter une certaine charge de travail et, d'autre part, décourager le partenaire… » (Helmling**,** 2002 : 33)

- « *Le locuteur natif n'est pas un enseignant, et on ne peut pas s'attendre à ce qu'il connaisse parfaitement la grammaire de sa propre langue. Il est cependant « expert » en tant que locuteur de sa langue maternelle, c'est un modèle, qui peut aider son partenaire à s'exprimer, qui peut le corriger et qui peut donner un aperçu de certains aspects de sa vie quotidienne, de son domicile, de son travail.* » (Helmling, 2002 :143)
- Dans un tandem par le biais du chat, « *La langue de ces discussions se caractérise en général par un style très relâché (phrases brèves, tutoiement, salutations familières, argot, etc.), par des conventions spécifiques (comme l'abréviation « c » et « t » pour « c'est » et « t'es », 9 pour neuf au sens de nouveau) et par la fréquence élevée de fautes d'orthographes (invariabilité des substantifs et des adjectifs au pluriel, orthographe non-normative des verbes conjugués, par exemple infinitif / passé composé / 2ème personne du pluriel, absence du –s final à la 2ème personne du singulier.* »
- « *Ensuite, concernant les feedback sur les textes produits, est-il bien raisonnable d'attendre des étudiants qu'ils se corrigent les uns les autres ?* » (Mangenot & Phoungsub**,** 2010 : 115)
- Ware et O'Dowd (2008) montrent que si les participants à un e-tandem apprécient de recevoir des feed-backs correctifs, ils en fournissent eux-mêmes très peu et les commentaires sont souvent de portée limitée ou imprécis :
- Le taux d'abandon dans l'apprentissage en tandems linguistiques est important. (Chanier, 2000 ; Legros & Crinon, 2002 ; Gonzalez, 2006).

4.3. TIC comme aides à l'écriture

La production écrite est l'une des tâches scolaires les plus ardues et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences d'ordre linguistique, textuel, discursif, pragmatique, socio-affectif et cognitif. Ces compétences font l'objet d'interventions pédagogiques intégrant les TIC, présents sous forme d'aides à l'écriture, dans le but de faciliter la tâche de la rédaction et améliorer la qualité des productions

écrites des apprenants en langues. D'après Jeannine Gerbault (2010), ces aides peuvent intervenir sur quatre niveaux (cognitif et communicationnel, linguistique, socioculturel et affectif) ainsi que sur celui des compétences transversales.

Au niveau cognitif et communicationnel, cet auteur situe les outils et les dispositifs proposant une aide informative (traduction, lexique, règles de grammaire, informations d'ordre socioculturel, etc.), des textes modèles pour la rédaction, aides à la révision et à la prise de conscience linguistique, des activités stimulant et motivant portant un sens pour les apprenants ainsi que des situations de communication réelles. Sur le même niveau, nous situons les activités mentales appelées aussi processus rédaction ou d'écriture mobilisés dans l'acte d'écrire : la planification, la textualisation (mise en texte) et la révision (relecture).

Quant au niveau linguistique, on trouve les outils linguistiques permettant à l'apprenant d'écrire et d'obtenir une remédiation à sa production que ce soit sous forme d'aide à la demande (pro-active) ou rétroactive. L'aide à l'écriture pro-active est appelée encore « prédictive » lorsqu'il s'agit de prédire les informations lexicales et syntaxiques ou autre information dont l'apprenant pourrait avoir besoin lors de la tâche d'écriture. Pour sa part, l'aide à l'écriture rétroactive est associée à l'aide corrective apportée à l'apprenant en fonction de ses erreurs.

Sur le plan socioculturel et affectif, il s'agit des éléments favorisant l'acquisition de la compétence interculturelle comme la mise en place d'une interaction entre pairs dans des situations de communication motivantes et socialement signifiantes. Par rapport aux compétences transversales, elles comportent les savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces des ressources qui dépassent les savoirs disciplinaires et qui accentuent le réinvestissement dans des situations concrètes de la vie : autonomie, créativité, prise de risque, autoévaluation.

Dans cette partie de notre texte, nous présentons un inventaire de types d'aides à l'écriture et des technologies exploitables à cet effet en procédant à un classement par opérations de rédaction : aides à la planification, aides à la textualisation, aides à la révision et aides à la socialisation des textes.

4.3.1. Aides à la planification

Comme nous l'avons précédemment dit, les productions écrites en langue étrangère comportent peu d'idées et sont plus courtes que celles qui sont produites en langue maternelle (*cf.* 2.2.3.). Cela est dû à la négligence du processus de planification. Celui-ci n'est pas systématiquement développé chez les apprenants, même par les compétents en écriture malgré son importance dans l'entrée en rédaction avec toutes les difficultés liées à la présence devant une page blanche, aux exigences de l'enseignant, aux compétences linguistiques réduites, au manque d'idées et de connaissances encyclopédiques, etc. Beaucoup de recherches, notamment celle de Piolat et al. (2003), notent que les plus grands efforts à fournir lors de la rédaction se situent au niveau de la planification. Il est donc nécessaire d'alléger cette opération via le recours à des outils TIC tels que les moteurs de recherche, les logiciels gratuits de création des carte heuristiques, etc.

4.3.1.1. Moteur de recherche

Un moteur de recherche est un « *programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, et plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l'aide d'un navigateur Web, de rechercher de l'information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée.* » (Tomé, 2006 : 132). Il se constitue donc de trois briques de bases qui sont l'exploration et la collecte des données sur des sites Web, l'indexation des ressources récupérées et la recherche ou la requête des informations par ordre de pertinence.

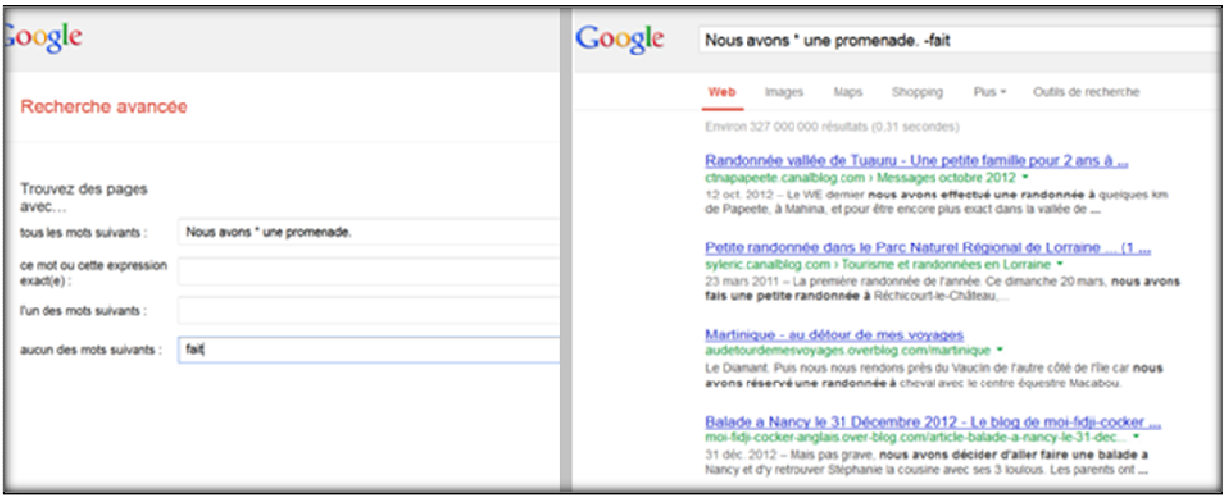
A ces trois briques, des modules complémentaires sont souvent associées : un correcteur d'orthographe, un lemmatiseur (réduire les formes fléchies (plurielles, conjuguées) à des formes standard (infinitif, singulier) permettant d'étendre la portée de recherche), un anti-dictionnaire (suppression dans les requêtes des « vides » tels que les articles définis et indéfinis). Toutes ces fonctionnalités permettent selon Wikipédia de vérifier l'existence, la pertinence et la notoriété de certaines informations. Cependant les résultats fournis par ces moteurs doivent être interprétés avec précaution à cause de leur manque de fiabilité.

Grâce à la richesse des ressources hébergées sur Internet et la performance des moteurs de recherche, de multiples documents authentiques et didactisés (écrits et oraux) sont devenus accessibles et à la portée de tous. Ceci permet d'une part de trouver à la fois des conseils pour la

rédaction et des textes du même type que celui à écrire. Ces textes pourraient servir de modèles et faciliter la trouvaille du lexique et des informations concernant le sujet de rédaction. Ils permettent ainsi de réactiver ses connaissances antérieures et intériorisées.

De l'autre, un moteur de rechercher peut aider à la vérification de la pertinence des mots ou des expressions et par conséquent à la révision du texte à l'échelle micro-structurelle. Christian Ollivier (2007b) en donne l'exemple d'un apprenant désireux utiliser un autre verbe que le verbe « faire » dans la phrase « Nous avons fait une promenade ». Cet apprenant va se servir de l'utilisation sous *Google* de l'astérisque, des deux guillemets (" ") et de la fonction d'exclusion de mots pour exclure le verbe « faire » des résultats, comme le montre la figure 8.

Figure 9 : Recherche avancée sur le moteur de recherche Google



Pour rendre l'utilisation d'un moteur de recherche efficace et rencontrer le moindre d'obstacles possible[72], il est crucial de proposer des tâches guidées de recherche d'informations à partir des consignes précises. Pour ce faire, une recherche d'informations entre pairs peut être envisagée car elle permet de s'entraider (Nissen, 2006 : 98).

4.3.1.2. Carte conceptuelle (ou heuristique)

La carte heuristique ou conceptuelle (Mind map) s'organise autour d'un nœud central (ou un concept central) à partir duquel on peut insérer d'autres nœuds que l'on appelle des « frères »

[72] Parmi les obstacles auxquels les apprenants peuvent faire face, nous citons les hypertextes. Ceux-ci pourraient désorienter les apprenants lorsqu'ils ne savent plus où ils se trouvent, ce qui augmente la charge cognitive. (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 81-83 ; Pudelko, Legros & Georget, 2002 ; Rouet, 2001 ; Tricot, 2007 : 105 ; Salengros-Iguenane : 79)

et des « fils ». Son appellation indique la double fonction de cet outil : « *il est à la fois un outil pour réfléchir, chercher des idées, les organiser mais aussi un support pour s'approprier les informations développées par la carte.* » (Régnard, 2011 : 216). Il s'agit d'un outil à usage personnel ou collectif, utile à l'organisation des idées, à l'élaboration des concepts, à la prise des notes, à la recherche d'idées (Legros, al., 2007 :), à la résolution de problèmes et à la prise de décision (Akinoglu & Yasar, 2007), etc.

La carte conceptuelle peut être utilisée de multiples façons pour de multiples objectifs dans les écoles comme dans les établissements d'enseignement supérieur : pour un remue-méninge collectif, pour réactiver ses connaissances ultérieures, pour structurer une production, pour évaluer les acquis de l'ordre de savoirs et de savoir-faire et établir les liens entre eux, affiner une idée centrale en sous-catégories, etc.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, l'utilisation d'une carte conceptuelle, réalisée à la main ou à l'aide d'un logiciel *Open Source* tel que *FreeMind*, facilite les opérations de la planification qui aboutissent à l'élaboration d'un plan de rédaction : pour Wycoff (1986: 59), une carte conceptuelle est un excellent moyen pour générer et organiser des idées avant de commencer à écrire. Elle est un moyen presque garanti pour briser le blocage du rédacteur devant sa page blanche. Dans la même optique, Buzan (2000: 178, cité par Chan, 2004) affirme qu'une carte conceptuelle permet de fournir toutes les divisions et les sous-divisions pour une dissertation ainsi que les points clés à mentionner dans chacune et la manière dont les points sont reliés les uns aux autres.

4.3.2. Aides à la textualisation

4.3.2.1. Traitement de Texte

Le traitement de texte a pris son essor au début des années 80 avec le développement de la micro-informatique et l'apparition des logiciels de traitement de texte peu coûteux et d'une utilisation relativement simple. Au départ, il était assimilé à la dactylographie alors qu'il recouvre aujourd'hui toute la chaîne de la production d'un texte, de sa création jusqu'à sa présentation sur un support imprimé ou sur un support informatique (écran, projecteur, tableau blanc interactif, etc.), avec un emploi plus facile qui touche à de multiples domaines et pour

diverses tâches bureautiques et éducatifs : rédiger des notes, des comptes-rendus, des rapports, des lettres, etc.

La diffusion rapide des logiciels de traitement de texte, grâce aux nouvelles possibilités qu'ils offrent, a modifié le rôle d'un traitement de texte : celui-ci n'est plus un moyen pour « *mettre au propre* » et conserver un document, il devient un outil de structuration et de composition du document, d'enrichissement du contenu, d'amélioration des aspects linguistiques (Baril & Guillet, 2002 : 107). Il est actuellement intégré dans les éditeurs de pages Web et les plates-formes de téléformation comme *Moodle*. Il permet également de recourir à des correcteurs orthographiques intégrés.

4.3.2.2. Aides par incitation

« Prompting programs » ou Aides par incitations informatisées fournissent à l'apprenant, à tout moment de la rédaction, la possibilité d'accéder, sur le même écran, à une liste de caractéristiques du texte (clarté, organisation, cohérence, structure de phrase, etc.). Chacune de ces entrées propose des questions s'ouvrant elles-mêmes sur d'autres questions (Piolat & Roussey, 1990). Ces questions relèvent du niveau métatextuel et portent sur un texte déjà écrit, ce qui situe ces programmes d'après François Mangenot (1998) dans la catégorie d'aides à la révision plutôt que dans celle de la composition. Le rôle de ces questions est de créer chez l'apprenant un auto-questionnement sur les caractéristiques du texte. L'apprenant y répond avec l'affirmation ou la négation. En fonction de la réponse fournie, il continue avec la section suivante du texte ou le programme lui suggère de faire la révision.

Quant à l'intérêt pédagogique des aides, ces dernières permettent à l'apprenant-scripteur, selon Daiute (1985, cité par Mangenot, 2000a : 188), en l'absence d'un lecteur habile qui réagit par rapport à la production du scripteur, de recourir à des « *incitations sous forme de questions [qui] rendent le processus d'écriture semblable à une conversation lors de laquelle les auditeurs stimulent l'orateur par des demandes d'éclaircissements* ». Cette auteure constate que des scripteurs de 11 à 16 ans jouissent de l'ordinateur lorsqu'un système d'aide par incitations lui est associé.

Selon Annie Piolat et Jean-Yves Roussey, les questions ou les consignes que proposent les logiciels d'aides pourraient amener les élèves à prendre conscience des différents niveaux

linguistiques à contrôler pendant la production d'un texte. Elles consistent à « *établir un bilan sur différentes dimensions linguistiques que le scripteur peut sélectionner : ponctuation, orthographe, lexique, grammaire…* » (1990 :132).

En ce qui concerne l'impact de ces aides sur l'amélioration des capacités des apprenants-scripteurs et leurs textes, les points de vue des chercheurs sont divergents et variables : certains jugent positivement cet impact et pensent que ces aides permettent de libérer le scripteur de la peur des erreurs de surface et d'accorder plus d'efforts cognitifs au contrôle des aspects « profonds » du texte. D'autres constatent que les aides portent sur les aspects les plus superficiels du texte et que celles portant sur une révision profonde restent rares et ne font que détourner l'attention des scripteurs des modifications portant sur le sens.

Différemment de Daiute, François Mangenot (1996) propose le logiciel *Gamme d'écriture ;* un environnement d'apprentissage et d'aide à la rédaction pour le français langue maternelle. De type « *Aides par incitations pour la mise en texte* », ce logiciel permet de générer des textes à partir des entrées réalisées par l'apprenant en réponses aux consignes programmées. Autrement-dit, les différents fragments constitués des réponses des apprenants sont recombinés pour aboutir à la génération d'un texte récupérable dans un traitement de texte. Cette démarche permet de fragmenter la tâche de l'écriture et constitue une facilitation procédurale selon Garcia-Debanc (1986 : 83). Cependant, il ne faut pas négliger que cette fragmentation pourrait être mal perçue par les apprenants dans la mesure où un bon nombre d'entre eux ont du mal à relier non seulement les savoirs et les savoir-faire mais aussi les différentes compétences acquises lors de l'apprentissage. En d'autres termes, la perception de la relation entre les consignes et les fragments produits, puis entre les différents fragments et l'ensemble recombiné peut entraîner une charge cognitive. De plus les textes produits peuvent apparaître comme une production de la machine dont l'organisation est la même chez tous les scripteurs.

4.3.3. Aides à la révision

De nombreux chercheurs affirment le rôle décisif que peut jouer la révision dans l'apprentissage de l'écriture de texte à condition que l'apprenant-scripteur ne soit pas livré à lui-même pour ce faire (Hillocks, 1986 ; Legros & Crinon, 2002 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2002-2003 ; Legros, Crinon & Marin, 2006, cité par Crinon & Marin, 2010). En effet, le processus de

révision en langue étrangère et seconde, comme nous l'avons déjà vu, est généralement lent et de nature grammaticale et orthographique (*cf.* 2.2.2.). Il est très souvent négligé dans la classe (Desmons, 2008) ou abordé de façon classique en faisant une correction collective des erreurs tirées des productions des apprenants. Ceci dit, les apprenants possèdent rarement des outils d'aide à une relecture attentive et efficace de leurs productions écrites.

Pour la révision des textes, certains auteurs mettent l'accent sur l'importance du développement des stratégies d'autocorrection et fournissent des techniques pour faciliter l'identification des erreurs de surface[73]. D'autres proposent de recourir à des aides externes à l'apprenant ou à des possibilités de médiation humaine (intelligence humaine) et informatique[74].

4.3.3.1. Médiation humaine et révision de textes

Grâce au réseau Internet, il est possible de faire appel à des experts ou à des interlocuteurs expérimentés pour réviser ou plutôt corriger sa production écrite. Il existe des forums spécialisés pour le FLE sur lesquels il est possible de déposer une question et/ou de demander une aide précise (Ollivier, 2007a). Cet auteur cite le site « Orthonet », créé par le Conseil international de la langue française de Paris, pour son service de correction gratuit. Ce site propose une correction réalisée par ses collaborateurs, du mercredi au vendredi (hors période vacances), pour des textes qui ne dépassent pas 1 200 caractères, par demandeur et par jour, à condition que les phrases soient complètes et que le sens soit cohérent.

Aussi pour le français, nous citons le site Internet « *Jacqueline corrige vos textes* », créé par une institutrice à la retraite. Celui-ci offre un service de correction gratuit pour les particuliers, les étudiants et les associations à but non lucratif éprouvant des difficultés pour écrire un texte. Il s'agit de corriger par courriel des documents tels que les CV, les lettres de motivation, etc. d'une taille qui ne dépassent pas cinq pages de format A4. Selon l'administratrice du site, la correction est limitée aux erreurs d'orthographe, de grammaire, de

[73] Bisaillon a élaboré une technique de correction qui se déroule en deux étapes : détection et correction des erreurs. Pour détecter ses erreurs, l'apprenant doit se poser trois questions au sujet de chaque mot : est-ce le bon mot ? Est-il bien écrit ? L'accord est-il respecté ? Une fois les erreurs identifiées, l'apprenant corrige ses erreurs. D'autres chercheurs proposent des grilles de révision portant non seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur le contenu et sa structuration (Aslim, 2008 : 148).

[74] Dans leur article, Corinne Cordier-Gauthier et Chantal Dion (2003) introduisent les notions de médiation humaine et médiation informatique. Nous reprenons les mêmes termes pour classer les différents types d'aides à la révision les plus répandus dans le domaine de la didactique des langues.

syntaxe et à la proposition d'éventuelles tournures de phrases. Le délai d'attente de la correction est très long : à ce jour, il est estimé à 21 jours[75].

Il existe ainsi des sites Web offrant des espaces de rencontre virtuels entre locuteurs novices en langue et des interlocuteurs ayant un niveau avancé pour s'entraider ou apprendre en tandem. Un site Internet comme « Polygloclub » met à la disposition de ses membres des outils de correction à plusieurs mains (*cf.* 4.2.2.1.). En effet, tous les membres d'un niveau de langue avancé peuvent participer à la correction du texte sous forme de d'étiquettes nominatives faisant probablement l'objet d'un vote ou d'un rejet fait par un tiers. Cette possibilité de correction en temps différé et par plusieurs internautes de profils sociolinguistiques différents devrait permettre de déceler tout type d'erreurs. Cependant, les corrections réalisées ne dépassent pas le niveau de la phrase comme la programmation du site découpe le texte en phrases pour que l'internaute puisse intervenir et ne permet pas d'ajouter des commentaires.

4.3.3.2. Médiation informatique : traitement de texte et correcteurs

Crinon et Pachet notent que l'utilisation du traitement de texte a des effets positifs sur la correction et la réécriture. Pour lui, un traitement de texte est « *un auxiliaire précieux parce qu'il modifie le rapport à l'erreur, et au travail en train de se faire.* » (1995 : 2). Virtuel et inachevé, le texte sur écran reste toujours remodelable, contrairement au texte sur papier : il est toujours possible de remplacer, d'ajouter, de supprimer et de déplacer des mots, des phrases et mêmes des paragraphes. Ces opérations permettent d'améliorer la qualité du texte et font d'un traitement de texte un instrument envisageable par les enseignants et les chercheurs pour aider à la révision et à l'apprentissage de la révision. Cependant, l'usage du traitement du texte n'a pas répondu aux attentes et aux espérances.

Il s'avère que les apprenants ne s'en servent nullement soit ils se précipitent pour corriger les erreurs signalées par le logiciel, sans réfléchir sur ces erreurs et sans prêter attention à la validité des choix multiples de corrections proposées. Les apprenants se focalisent donc sur les erreurs de surfaces et le sens est souvent négligé. Cependant, les résultats de l'étude de Bisaillon (1997), citée par Lise Desmarais et Joselyne Bisaillon (1998 : 196-197), ont révélé que «*l'enseignement de stratégies de révision combiné avec l'utilisation du traitement de texte est un*

[75] Adresse Web consultée le 29 avril 2013 : http://jacqueline.lhaire.org/

moyen d'améliorer la qualité de la révision autant que la qualité des écrits. ». Bisaillon et Desmarais (1998 : 195) concluent, identiquement aux didacticiens de langue, que « *pour que le traitement de texte favorise l'apprentissage de l'écrit, il faut qu'il soit intégré dans un contexte pédagogique approprié.* ».

En ce qui concerne les connecteurs, leur capacité s'arrête à la proposition de plusieurs corrections parmi lesquelles l'apprenant doit sélectionner. Les propositions dont la fiabilité est en cause s'articulent principalement autour de l'identification ou la détection de certains types d'erreurs (typographie, accord, genre). Contrairement au correcteur humain, les correcteurs informatiques peuvent faire des diagnostics douteux et « *procéder à des analyses morphosyntaxiques qui ne tiennent compte ni du contexte phrastique et discursif, ni non plus de facteurs extralinguistiques* » (Cordier-Gauthier & Dion, 2003 : 38), et donc proposer des solutions ou des analyses absurdes. C'est pour cela qu'il est indispensable que l'apprenant en langue étrangère soit capable de valider ou de rejeter les propositions de correction.

Parmi les correcteurs les plus connus pour le français, nous citons « *Reverso* »[76] et « *BonPatron* »[77] dans la mesure où ils feront partie des outils de TIC à présenter à nos étudiants dans le cadre d'un atelier TIC destiné aux étudiants du cours de production écrite. Le premier correcteur permet la correction orthographique et grammaticale en donnant des explications. Quant au second, « *BonPatron* », il corrige davantage les erreurs de grammaire, mais ses corrections, présentées sous forme de questionnement, nécessite davantage de réflexion de la part de l'utilisateur : par exemple, les erreurs dont la certitude est élevée sont signalées en caractères gras entourés par une zone de texte tandis que les erreurs non reconnus à partir de sa base de données apparaissent en italique. « *BonPatron* » fournit un bilan des erreurs à l'issue de la correction de chaque texte. Ce bilan aide à identifier les lacunes de l'apprenant et à lui proposer des exercices dans la version payante du programme.

Cette démarche de traitement des informations venant du correcteur permet effectivement de mobiliser les connaissances des apprenants. Elle permet, comme le conclut Patrick Durel (2006) par rapport au correcteur Antidote, d'expliciter des connaissances implicites et de mener à la procéduralisation de connaissances déclaratives. Cet auteur ajoute que les activités de révision assistée par ordinateur peuvent conduire l'apprenant à « *activer, manipuler, construire, renforcer*

[76] Adresse Web consultée le 30 avril 2013 : http://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais
[77] Adresse Web consultée le 1e mai 2013 : http://bonpatron.com

ou élargir le champ d'application de connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales » (Durel, 2006). Pourtant, il s'avère, selon le même chercheur que, « *tout travail se focalisant sur la faute et la correction morpho-syntaxique risque s'il est exclusif de véhiculer de fausses représentations de la textualité.*».

Pour optimiser les correcteurs, il est important d'une part d'initier les apprenants à leur fonctionnement (les indications, les icônes et même la démarche analytique). Il est d'autre part judicieux de les avertir des limites des correcteurs dans le travail de détection des erreurs et par rapport à la qualité des solutions proposées. Les concepteurs de certains correcteurs en informent les utilisateurs dans les conditions d'utilisation comme le fait le « *BonPatron* ». Cependant, les conditions d'utilisation sont rarement lues et sont acceptées aveuglement par les internautes.

> « *aucun outil linguistique n'est parfait et l'utilisateur doit reconnaître les limites de cet outil, notamment :*
>
> - *aucune garantie n'est offerte que ce site trouvera les fautes d'orthographe et de grammaire dans un texte*
> - *il est possible que le site identifie à tort des fautes qui en réalité sont des formes correctes* » (www.bonpatron.com)

4.3.4. Aides à la publication et à la socialisation

Nous rappelons que l'enseignement/apprentissage de l'écriture, en langue étrangère comme en langue maternelle, se faisait depuis bien longtemps « hors situation » ou « hors contexte ». Il consiste surtout à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue, à produire des énoncés hors contexte, conformes aux normes grammaticales et syntaxiques ou à écrire dans le « vide »[78], comme le rappelle François Mangenot (2000) en se référant à Jean-François Halté, pour un seul destinataire - l'enseignant évaluateur- qui donne des remarques non implicatives et normatives[79]. Des chercheurs tels que (Reymond, 2001 ; Kabir-Idrissi, 2002 ; Ellis, 2003 ;

[78] Le lectorat est important dans l'acte d'écrire dans la mesure où on n'écrit pas dans le « vide » dans les situations de communication de la vie personnelle et professionnelle. Au contraire, on écrit pour produire un effet sur le lecteur : le convaincre, l'informer, l'émouvoir, l'inquiéter, le faire rire, etc. « L'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans sens ni but » (Tagliante, 2006 : 131).

[79] Jean-François Halté (1981) a constaté, suite à des enquêtes empiriques, que les corrections des copies faites par les enseignants manifestaient une domination des remarques locales (orthographe, grammaire, conjugaison, répétition). (*cf.* 2.2.5.)

Collombon et al. 2006 ; Gerbault, 2010 ; Mangenot & Montiya Phoungsub, 2010 ; Ollivier, 2010), proposent donc de mettre les apprenants de langue étrangère ou seconde dans des situations de communication réelles, proche de la vie réelle ou authentique.

Dans une situation de communication simulée, les réponses à toutes ces questions sont à imaginer par l'enseignant (lors de la rédaction de la consigne) et ses apprenants (durant l'écriture du texte) à partir des situations de communication habituelles auxquels il est possible d'être confronté dans la vie réelle, personnelle ou professionnelle, ainsi qu'à partir de l'imagination des apprenants. Cette dernière est consommatrice d'énergie et peut entraîner une charge cognitive importante surtout dans des sociétés ou systèmes éducatifs où l'imagination est rarement travaillée. Ce genre d'activités fictives met l'apprenant dans une double situation d'énonciation ; entre apprenant dans une classe de langue et un personnage se trouvant dans une situation autre (Trévise, 1979 cité par Moirand, 1982) . A force de répéter le même type d'activités basées sur des situations imaginaires tout au long de l'enseignement de l'écrit, les apprenants de langues étrangères et secondes vont finir par refuser psychologiquement tous les intérêts pédagogiques qu'elles peuvent avoir. Ceci renforce la passivité des apprenants et les désengage réellement de l'acte d'écrire.

Dans notre perception, une situation de communication écrite réelle doit impliquer un scripteur écrivant à et pour des lecteurs, et dans l'autre sens, des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs et y donnant une éventuelle suite ; la production et la réception se produisent par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des une intention de communication ou des objectifs spécifiques. C'est-à-dire, l'apprenant est confronté à un interlocuteur réel, autre que l'enseignant, et à un véritable but communicatif en s'attendant à une réponse ou rétroaction -assortie ou non d'une évaluation- lui permettant de s'assurer de la qualité communicative et linguistique de sa production. Le fait que celle-ci soit lue par un interlocuteur autre que l'enseignant, pourrait représenter un facteur d'émulation et de motivation, donner confiance en soi-même et inciter à produire des textes meilleurs.

L'enseignant n'est plus celui qui porte un jugement sur la production des apprenants (Mangenot & Phoungsub, 2010). Pourtant, il peut jouer un rôle de conseiller et de personne-ressource pour les aider à améliorer la qualité de leurs textes. Pour ce faire, les tâches qu'il propose peuvent impliquer des interlocuteurs, natifs de préférence, dans une interaction en ligne par le biais des outils de TIC et surtout les technologies du web 2.0. Il s''agit donc de fournir aux

apprenants une ouverture sociale en leur fournissant l'occasion d'interagir ou de co-agir avec des personnes différentes, dans des relations interpersonnelles variées qui dépassent celles de la classe.

Dans le champ de la didactique de l'écriture, notamment dans la perspective actionnelle, cette idée est reprise différemment dans la mesure où l'apprenant est considéré davantage comme acteur social qui ne doit pas écrire dans un vide social pour un destinataire unique qui est l'enseignant-évaluateur. Dans ce sens, les TIC et surtout le réseau Internet ne cessent de jouer un rôle croissant. Elles permettent non seulement de trouver des textes du même genre ou type que ceux que l'on tente à faire maîtriser, mais aussi d'insérer les textes produits par les apprenants dans un circuit social comme l'expliquent Ware et Warschauer (cité par Mangenot & Montiya Phoungsub, 2010 : 103) et de prolonger la vie du texte car « *dans la vie réelle, le produit créé ne serait peut-être qu'au début de son existence* » (Olivier, 2010 **:** 124). Il s'agit donc de ce que Mangenot et Phoungsub (2010) appellent la socialisation des écrits dans leur article intitulé « *Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation* ».

Cette socialisation rend les productions écrites accessibles, visibles et lues, en dehors du cadre de la classe, par d'autres personnes que l'enseignant. La mise en ligne des productions de l'apprenant pourrait jouer en faveur de sa confiance en lui-même et de la valorisation de ses productions (Collombon et al., 2006). Pour ce faire, les outils web 2.0, aussi nommé Web participatif ou Web social, paraissent parfaitement convenables grâce à leur diversité et à leurs aspects caractéristiques individuels et collectifs, synchrone et asynchrone, public et privé, etc.

Selon Christian Ollivier (2010 : 121), l'émergence des outils du Web 2.0 « *de plus en plus fonctionnels et performants, les progrès d'accès à Internet et la rapide démocratisation de l'utilisation des ordinateurs – tout au moins dans les pays du Nord – contribuent à faire évoluer les approches de la communication dans la classe de langue et les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues.* ».

Les technologies Web 2.0 donnent de nouvelles possibilités pour le développement de différents environnements d'apprentissage en ligne et pour augmenter l'interactivité. En retour, ces opportunités et ces interactivités accroissent la participation et la rétroaction entre les apprenants, leurs pairs et leurs enseignants (Liu, 2010). Elles ont le potentiel d'exposer les apprenants à des pratiques de la langue écrite enracinées dans des conventions linguistiques et socioculturelles. Ils ne manquent pas de matières intéressantes et pertinentes pour les

enseignants. Cependant, ces derniers doivent proposer des tâches porteuses d'intérêt pour les apprenants et dans des conditions favorables à une mutualisation des informations, des compétences, … et à une interaction dynamique entre des individus socialement reconnus.

Nous rappelons que parmi les outils de technologie Web 2.0 potentiellement exploités dans l'enseignement/ apprentissage de l'écriture figurent les wikis, les blogs, les forums ainsi que les sites des réseaux sociaux. Ces outils présentent des moyens de communication intéressants pour l'apprentissage de l'écriture dans un contexte social et l'ouverture de la classe de langue sur de nouvelles pistes pédagogiques en évolution continue.

4.3.4.1. Wiki

Les wikis et les blogs sont des espaces dans lesquels les apprenants de langue ont la possibilité de passer d'un statut de consommateur à celui d'un producteur et de la simple participation à une communauté d'apprentissage à une contribution dans cette communauté (Skyes et al., 2008). Ils permettent « *des orientations innovantes dans les activités d'apprentissage, notamment les activités d'écriture conjointe* » réalisées par un groupe d'individus (Rivens Mompean, 2011 : 59).

Pour apercevoir et évaluer le processus d'écriture, les wikis permettent aux enseignants de langues, grâce à une de leurs fonctionnalités, d'étudier les comportements développés en ligne (Carnet, 2007, 2010, cité par Rivens Mompean, 2011) et de suivre toutes les contributions des utilisateurs enregistrés dans le même document : les ajouts, les modifications, les contributions, etc. Cette fonctionnalité rend visibles de nombreux aspects de l'évolution historique d'une production écrite ainsi que le contenu des contributions individuelles des utilisateurs.

Les apprenants, eux-mêmes, peuvent utiliser la fonctionnalité de suivi des documents pour accéder aux modifications textuelles et pour étudier l'évolution d'un texte, ce qui pourrait accroître leur capacité de suivre objectivement et de contrôler leurs processus d'apprentissage. Ils apprennent ainsi à travailler collaborativement et/ou coopérativement, comme cela est attendu dans le secteur professionnel (Rivens Mompean, 2011: 60).

La valeur collaborative et coopérative des wikis est encore plus accrue lorsqu'ils sont accompagnés par l'utilisation des applications de communication vocale via Internet « web-based voice » tel que le logiciel *Skype*. La collaboration et la coopération vont au-delà de la rédaction

de phrases, de l'organisation des paragraphes, et de l'ajout de contenu. Étant donné que le produit final est une représentation de la réflexion et de la contribution de toutes les personnes impliquées dans l'écriture, une discussion vocale synchrone intégrée dans l'exécution de la tâche permet d'établir une négociation d'idées, ressemblant à des scénarios qui se produisent souvent dans le monde réel (ex. Brown & Adler, 2008; Jenkins, 2006, cité par Sykes, Oskoz & Throne 2008).

4.3.4.2. Blog

Mangenot et Louveau (2006 : 34) définissent un blog[80] ou un weblog comme « *un site Web personnel composé essentiellement d'actualités (ou « billet »), publiées au fil de l'eau et apparaissant selon un ordre ante-chronologique (les plus récents en haut de page), susceptibles d'être commentées par les lecteurs et le plus souvent enrichies de liens externes* ». Il doit aussi sa popularité à certaines potentialités pédagogiques qu'il présente et « *au fait qu'il combine de manière originale les dimensions d'information et de communication d'Internet* ». (Mangenot & Louveau, 2006 : 34). Cette dimension d'information renvoie à l'outil d'autopublication (Soubrié, 2008 : 126).

Le blog tient une dimension de « journal de bord » (logbook en anglais) qui permet à l'internaute de publier des énoncés et des textes personnels, avec ou sans multimédia, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'identité des participants et à impliquer l'apprenant dans la tâche d'écriture (Rivens Mompean, 2011: 64). Il s'agit donc d'une communication « un vers tous » donnant aux visiteurs du blog et aux lecteurs des articles la possibilité d'ajouter des commentaires ou feed-backs, visibles à tous et qui peuvent *théoriquement* donner lieu à des fils de discussion, rendant ainsi le blog interactif (Herring et al., 2004) :

> « *Le phénomène frappant dans les 135 messages rédigés par les étudiants thaïlandais est leur caractère non interactif entre eux, à 95 % : chaque texte fait certes l'objet d'une à trois réactions qui ont un caractère interactif par rapport au texte (en ce sens qu'ils s'y réfèrent d'une manière ou d'une autre), mais l'auteur ne répond presque jamais et les commentateurs n'engagent aucun dialogue ; s'il y a plusieurs commentaires, ceux-ci sont simplement juxtaposés.* » (Mangenot & Phoungsub, 2010 : 112)

[80] De nouveaux termes sont apparus comme « audioblogs », vidéoblogs » et « audiovidéoblogs ».

Il est à noter à cet égard que certains commentaires sont postés dans un délai assez raisonnable alors que la plupart sont postés avec du retard comme le constate Christian Olivier (2010 : 133). De plus, il est important de souligner l'intérêt des liens externes, qui se trouvent dans les marges de la page, pointant vers d'autres blogs ou sites, permettant de saisir l'entourage intellectuel et les réseaux auxquels s'attache le bloggeur (Herring et al., 2004 ; Mangenot & Louveau, 2006 : 34 ; Soubrié, 2008). Le blog fait partie donc d'un réseau thématique ou social (Mangenot & Louveau, 2006 : 34).

On peut utiliser le blog dans le cadre d'un apprentissage en tandem à la place du courriel, ce qui lui perdrait une certaine intimité[81] et lui permettrait de toucher un public de lecteur large ayant la même expérience. On peut même s'en servir comme un carnet de voyage personnel où les apprenants narrent des voyages et des sorties réels ou fictifs. Le blog peut contribuer à l'amélioration des compétences des étudiants non seulement en écriture, mais également en lecture, à la fois en langue maternelle et en langue(s) étrangère(s) (Ducate & Lomicka, 2005).

4.3.4.3. Forum

Selon Michel Marcoccia (2003: 6), le forum peut être défini comme un « *dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à un groupe d'internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier.* ». Quant à Valérie Beaudouin et Julia Velkovska (1999 :125), elles le présentent comme « *espace public de discussion par écrit doté de mémoire puisque tous les messages sont lisibles par tous pendant une durée d'au moins un mois.* ». Il est considéré à la fois comme une mémoire collective et un lieu d'interaction écrite parce qu'il permet de garder des traces de toutes les communications.

Il ressort de ces définitions les caractéristiques du forum que François Mangenot (2002b ; 2004) résume ainsi : communication écrite, asynchrone, publique (pour le groupe ayant accès au forum) et structurée. La dimension écrite de la communication permet de garder une trace écrite de l'échange, ce qui permet d'y revenir ultérieurement pour relire, réfléchir, et éventuellement s'y référer par la suite. La trace écrite permet donc d'enrichir l'interaction et de créer une sorte

[81] Bien que l'utilisation du blog permette de partager ses expériences d'apprentissage en tandem avec d'autres internautes faisant partie de la même communauté d'apprentissage, il peut intimider les étudiants en exposant leurs productions, leurs difficultés, leurs corrections, leurs réponses, … à un public inconnu.

de mémoire collective et un lieu d'interaction ayant des règles à respecter (issues de la nétiquette) (Boualit, Eisenbeis, & Durietz, 2005).

La dimension publique[82] et structurée donne des dimensions que France Henri, Daniel Peraya et Bernadette Charlier (2007 : 4) nomment la séquentialité (la succession des tours de paroles sans interruption par des interlocuteurs extérieurs), l'accès au message – reviewability – (la possibilité de le relire, d'avoir accès au message après son émission), la révision – revisibility – (la possibilité de corriger et de retravailler son message avant sa transmission).

Malgré ses dimensions et caractéristiques, offrant de nombreuses pistes pédagogiques, le forum apparaît comme un dispositif « générateur de bruits » qui appauvrit la communication (Henri, Peraya, Charlier, 2007 : 4). Pour ces derniers, le forum provoque « *la perte de toute information analogique de la communication (modalités vocales, traits suprasegmentaux, mimiques, contact oculaire, gestuelle, etc.)* »[83] à cause de sa monocanalité et de la prévalence de l'énoncé sur l'énonciation (absence du contexte et de la situation d'énonciation).

A la différence d'autres outils de TIC, le forum est très peu utilisé par rapport à d'autres comme le courriel et le chat (babillard). Cependant, il possède une grande variété d'usages (entrer en contact avec d'autres, s'exprimer, s'entraider et débattre). Ses usages habituels, à des fins non pédagogiques, peuvent aider à l'élargissement du réseau social dans la mesure où il permet de discuter avec des internautes que l'on ne connaît pas souvent au préalable. Quant à ses usages pédagogiques, il y a d'une part une abondante littérature concernant l'apprentissage collaboratif qui envisage le forum comme outil servant à établir des échanges entre apprenants : des échanges qui « *susciteraient la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage en commun et la recherche des solutions communes.* » (Henri, Peraya et Charlier, 2007 : 7). En outre, les possibilités de converser et de discuter par le biais du forum pourraient contribuer à la modification du modèle de l'apprentissage et au passage d'un modèle transmissif des connaissances vers un modèle socioconstructiviste, où l'on interagit avec son environnement, ou vers le modèle collaboratif des communautés d'apprenants (Riel, 1995, cité par HENRI et al., 2007 : 7-8).

82 Le caractère public du forum peut constituer un frein à la participation : il y a des étudiants qui préfèrent rester silencieux ou s'adresser au professeur par courriel.

83 Il est à signaler que le forum consiste essentiellement en du texte où la fonction phatique du langage peut toutefois être renforcée par l'ajout de binettes (émoticons) et d'une ponctuation chargée.

Le dialogue entre pairs dans le forum met à l'épreuve l'identité de l'apprenant, ses connaissances et ses compétences personnelles. Chacun peut réaffirmer son identité au sein du groupe via non seulement son profil mais aussi ses actions et le rôle qu'il peut jouer ainsi que sa contribution à l'avancement de la discussion ou à la réalisation de la tâche assignée au groupe. Chacun sera donc amené à lire les productions des autres et à les confronter avec les siennes, ce qui pourrait permettre aux apprenants en difficultés de lire les productions de leurs pairs et de s'en servir pour rechercher des idées, apprendre du vocabulaire, etc.

De l'autre, le forum permet d'établir des projets interclasse et de correspondance scolaire (Collombon & al. 2006) ou des groupes d'apprentissage en tandem encadrés par un ou plusieurs enseignants. Il contribue à donner une dimension sociale dans la mesure où il permet d'attribuer un sens communicatif aux activités des apprenants car ces derniers n'écrivent plus « dans le vide » avec un sujet imposé par l'unique destinataire évaluateur considéré comme source de savoirs, mais pour des destinataires, ayant des statuts sociaux relativement semblables au sien et surtout non hiérarchique, par le biais d'un outil de communication authentique.

Christian Ollivier (2007a : 124) souligne l'importance de proposer de telles tâches pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il note que la proposition des tâches, où les apprenants interagissent entre eux sur un forum intégré dans une plate-forme de téléformation, est déjà une avancée et que la proposition de tâches qui incitent l'interaction entre apprenants et non-apprenants ou natifs est une autre avancée. De telles tâches impliquant des locuteurs natifs ont l'avantage de fournir aux apprenants d'autres interlocuteurs que leurs pairs et l'enseignant et ainsi d'échapper « *au principal reproche qui est souvent fait à la rédaction scolaire, l'écriture dans le vide, sans autre destinataire que l'enseignant-évaluateur* ». (Halté, cité par Mangenot, 2002a).

Le forum pourrait aider au développement des compétences de synthèse. Il suffit d'imprimer un fil de discussion et de demander aux étudiants de synthétiser le document. Il est possible d'ailleurs de travailler certains objectifs rédactionnels comme informer, expliquer, donner et défendre son opinion, convaincre ou exprimer ses sentiments. Le forum pourrait servir aussi à l'introduction de la notion du respect de l'autre et de ses opinions et au développement d'une méthode de prise de parole sans risque. Le forum pourrait de même servir à faire recours à des experts inconnus offrant des services gratuits en ligne.

Pour optimiser le recours au forum pour l'enseignement/ apprentissage des langues, il faut prendre en compte à la fois les caractéristiques du forum et les contraintes et les limites de son utilisation dans un cadre pédagogique[84]. Lorsque les apprenants sont amenés à utiliser le forum, ils semblent se trouver face à ce que Rivens Mompean (2007) présente comme une double contrainte : « *la production d'écrits formalisés du fait du contexte pédagogique versus l'informalité induite par le format de communication en ligne choisi.* » (Loisy, Charnet & Rivens Mompean, 2011 : 65). De plus, leur participation est généralement faible et réactive, les échanges sont brefs et vont rarement au-delà du second tour de parole (Foucher, 2010).

4.3.4.4. Réseaux sociaux

Les TIC « *donnent accès à de nouveaux réseaux sociaux : la communication par Internet est un moyen de construire des relations sociales sans contrainte d'espace matériel.* » (Gerbault, 2002 : 32). Ces réseaux sociaux sont « *des applications qui utilisent les technologies du Web 2.0 et qui permettent la mise en relation, les échanges, le partage et la diffusion de contenus, d'informations.* » (Grosbois, 2012 : 139). Ils sont aujourd'hui largement soutenus par l'usage des technologies nomades telles que le téléphone portable, les tablettes numériques, etc.

Ces technologies rendent plus aisés les échanges, les interactions, la collaboration et le partage de contenu à distance grâce à leurs caractéristiques (taille réduite, fonctionnalités accrues, etc.). Elles augmentent considérablement le nombre d'heures d'accès aux réseaux et le sentiment d'appartenance à un espace et à une communauté virtuels. Les possibilités qu'offrent les TIC et les réseaux sociaux développement ensemble la notion d'appartenance à une communauté. « *Que l'on se situe dans l'univers des lieux et des mondes synthétiques, ou bien que la communication passe par FaceBook*[85]*, Twitter, MySpace ou LindedIn par exemple, participer signifie appartenir à des communautés.* » (Grosbois, 2012 : 141).

Dans la mesure où Facebook est considéré comme étant le réseau social le plus populaire dans la société palestinienne et puisque chaque réseau possède ses propres spécificités, nous nous

[84] France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001 : 71-72) synthétisent ces limites en limites cognitives (représentation linéaires des interventions), limites réflexives (peu ou pas de retour pratiqué par les apprenants sur les traces), limites conversationnelles (usage exclusif du langage verbal) et limites relationnelles (limite de la présence sociale).

[85] Le terme FaceBook tel qu'il est écrit par l'auteure de l'ouvrage.

contenterons de présenter uniquement ce réseau populaire[86]. Appartenant aux technologies Web 2.0, Facebook combine les caractéristiques de divers médias sociaux sur le réseau Internet, des technologies de communication et des manipulations dans une seule interface personnalisable[87]. Avec cette suite d'outils, l'utilisateur peut développer, maintenir, renforcer - et endommager- les liens sociaux et les affiliations, à la fois réels et virtuels, en établissant ou en rompant des liens d'amitié, en postant des messages sur les « murs » des amis, en partageant des liens et des photos, en rejoignant des groupes et en jouant ensemble. (Reinhardt & Zander, 2011)

Facebook peut être utilisé comme un outil de technologie éducative qui facilite la communication et les interactions en ligne entre des apprenants de langues secondes et étrangères et leurs amis. Il a fait l'objet d'observations positives portant sur la participation des apprenants à des communautés d'apprentissage en ligne : les étudiants s'en servaient pour discuter les devoirs, poser des questions et y répondre, poster une information et appuyer une autre[88] (Majud et al., 2012). Dans le même sens, les travaux de Roblyer et al. (2010) ont révélé que les apprenants de niveau universitaire sont très ouverts à la possibilité d'utiliser les technologies de Facebook et des technologies similaires pour renforcer leur compétences dans et dehors des travaux de classe.

Grâce aux fonctionnalités diverses de Facebook, les apprenants et l'enseignant sont en mesure de mieux se connaître via l'accès au profils[89] de l'enseignant et des camarades de classe, de communiquer avec eux, de faire des commentaires sur les sujets déjà discutés en classe et de donner une rétroaction sur les dissertations publiées. Les apprenants peuvent également partager des liens pointant vers des programmes de tutorat ou d'autres ressources en ligne qui pourraient être utiles pour appuyer leurs processus d'écriture (Haverback, 2009). Ils peuvent de même éditer

[86] Facebook est le site de réseautage social le plus populaire sur Internet. En 2012, il a passé d'après le site Internet Toutfacebook de 800 Millions de membres à 1 Milliard. Selon Liu (2010), il s'agit d'un outil technologique largement adopté par les apprenants.

[87] Andreas Kaplan et Michael Haenlein (2010) définissent les médias sociaux comme « *un ensemble d'applications Internet qui se fondent sur les bases idéologiques et technologiques du web 2.0 et qui permettent la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs* ». (Traduction de Demaizière et Zourou, 2010, cité par Grosbois, 2012 : 138)

[88] Il s'agit de la même utilisation chez les étudiants du département de français de l'université An-Najah sauf qu'ils utilisent constamment la langue maternelle pour ce faire. (*cf.* 6.2.4.)

[89] Le profil personnel peut être utilisé comme un outil pour briser la glace de sorte que les enseignants et leurs apprenants peuvent mieux se connaître. Il peut servir à la constitution d'une communauté d'apprentissage. Entre eux, les apprenants peuvent aussi bâtir des rapports relationnels en fonction de leurs intérêts communs, les loisirs et les styles de vie similaires, etc. (Liu, 2010 :110)

et publier des articles[90] et créer des groupes dans lesquels on peut publier, faire des commentaires et proposer des liens.

Pour certaines activités ou projets, les apprenants peuvent configurer les paramètres de confidentialité de leur pages ou de leurs groupes de façon à ce qu'ils puissent étendre les discussions au public pour savoir non seulement ce que pensent leurs pairs, mais aussi connaître l'opinion publique. Quant à l'enseignant, il peut guider ses apprenants dans la synthèse et l'analyse des données obtenues afin d'assurer un niveau d'apprentissage approfondi et de nourrir l'esprit critique chez eux.

En relation avec cela, Madge et al. (2009) décrivent Facebook comme fournisseur de « la colle sociale» (social glue)[91] aidant les apprenants à s'adapter à la vie universitaire. En même temps, Sebastián Valenzuela, Namsu Park, et Kerk Kee (2008) ont signalé que les sites sociaux comme Facebook permettent aux apprenants de discuter et d'échanger des points de vue à propos des sujets d'actualité de la vie publique ou privée.

4.3.4.5. Plates-formes

Une plate-forme de téléformation ou de formation en ligne se définit comme un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance. Elle regroupe des outils nécessaires aux principaux utilisateurs d'un dispositif de formation : enseignants (concepteurs pédagogiques, concepteurs multimédia, tuteur, responsable de formation et administrateur) et apprenants. Elle a pour finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télétutorat. (Ecoutin & Even, cité par Sarré, 2008). Elle peut être intégrée dans un Environnement Numérique de Travail (ENT) comme c'est le cas dans beaucoup d'établissements éducatifs tels que l'ENT de l'université du Maine.

Une plate-forme de formation en ligne permet de gérer, sur un seul support, les parcours des intervenants (apprenants, tuteurs, animateurs, etc.), de gérer des groupes et des sous-groupes de travail, de gérer des contenus pédagogiques par module, session ou formation et de mettre au

[90] Cette fonctionnalité de *Facebook* permet de rester dans le même environnement informatique pour publier ses articles sans créer un blog et multiplier ainsi les outils technologiques et les mots de passe. Cependant, il est important de souligner que pour s'inscrire sur *Facebook* l'utilisateur cède les droits de réutilisation sur toutes ses informations personnelles et les données qu'il publie.

[91] « Social glue » désigne les activités ou les interactions permettant de renforcer les rapports relationnels dans un groupe de personnes.

service de ses utilisateurs différents outils de communications synchrone et asynchrone (messagerie, forum, Wiki, etc.) écrite et parfois audio (Fondrait, 2005 ; Salengros-Iguenane, 2010). Elle permet également de faire des statistiques fines. Ses fonctionnalités sont diverses. Eric Ecoutin et Nathalie Even (2011) en distinguent cinq types : fonctionnalités de communication, d'ingénierie, de création, de suivi et de gestion.

L'utilisation des modalités de communication asynchrone entre apprenants et entre apprenants et enseignants « *permet, en effet, d'avoir à disposition un temps de « refroidissement » des composantes affectives de la négociation, que facilite la disponibilité à partager les signifiés.* » (Colles et al., 2007 : 252 – 253). Pour ce qui est des fonctionnalités d'ingénierie, une plate-forme permet la création de parcours d'apprentissage ou des scénarios pédagogiques constitués de plusieurs étapes que l'apprenant sera amené à effectuer. Elle d'établir une communication entre des locuteurs dans le cadre d'un projet de correspondance (Salengros-Iguenane**,** 2010).

Concernant les fonctionnalités de création de contenus, elles sont parfois disponibles sur une plate-forme. Quand ce n'est pas le cas, l'enseignant doit chercher des outils de création de contenus pédagogiques indépendants de la plate-forme pour la réalisation des contenus qui seront par la suite importés dans la plate-forme si celle-ci est compatible. Quant aux fonctionnalités de suivi des apprenants, elles fournissent à l'enseignant des informations riches telles que le nombre d'accès à telle ou telle activité, le temps découlé, le score obtenu, etc. Ces informations assurent la « traçabilité » des actions réalisées par tous les intervenants. Enfin, les fonctionnalités de gestion assurent la gestion administrative des apprenants (demande d'inscription, attestation d'assiduité, etc.).

A partir de ces fonctionnalités, des applications et des ressources intégrées et/ou installées sur la plate-forme découlent des fonctions qui offrent la possibilité aux enseignants de construire librement des scénarios et des séquences pédagogiques. Ces fonctions, que supportent les plates-formes dans l'enseignement supérieur et secondaire, sont multiples :

> « *[fonctions] d'awareness ou de mise en évidence de « signes de la présence [des acteurs] à distance » ; b) de collaboration, communication et échange ; c) d'information définie au sens de mise à disposition de ressources ou d'objets d'apprentissage ; d) de production individuelle ou collective des apprenants ; e) de gestion et de planification (des activités et des acteurs) ; f) de soutien et d'accompagnement ; g) d'émergence et de*

systématisation de l'activité métaréflexive ; h) d'auto et d'hétéroévaluation. » (Henri, 2010 : 151).

Dans la jungle des plates-formes, il existe une diversité et hétérogénéité qui va du fermé à l'ouvert et du gratuit au commercial. L'organisme « Thot » recense 241 plates-formes en avril 2005. Selon Christian Fondrat, « *ce chiffre avait tendance à diminuer car beaucoup de plates-formes sont rachetées ou perdent de leur intérêt parce qu'elles ne se sont pas assez diffusées ou ne sont pas assez supporté par leur communauté d'utilisateurs.* » (Fondrat, 2005 : 3). De son côté, Cédric Sarré (2008) recense 56 plates-formes ouvertes de téléformation (Open source) développées dans 16 pays.

Conclusion

Puisque l'acquisition d'une compétence textuelle et son développement nécessitent un environnement physique et cognitif propice à la rédaction et à la prise en compte de la surcharge cognitive, les TIC pourraient jouer un rôle facilitateur. Elles donneraient accès à un ensemble de ressources et de possibilités pédagogiques intéressantes pour la classe de langue. Elles permettraient à la fois de travailler des compétences micro-structurelles grâce à des exercices en ligne et d'identifier et de corriger des erreurs morphosytaxique relevant de cette compétence (correcteurs, des moteurs de recherche, etc.). Elles pourraient également faciliter les opérations de planification, de textualisation et de révision.

Le rôle des TIC dépasse la proposition des facilitations procédurales à la création d'une situation de communication exolingue avec un natif. Celui-ci pourrait assurer de l'étayage et établir une relation interpersonnelle et sociale, ce qui pourrait motiver l'apprenant à publier ses productions textuelles en ligne. La publication pourrait se faire via des réseaux sociaux et donner naissance à des rétroactions de la part des internautes, ce qui pourrait étendre la durée de vie du texte.

CHAPITRE 5

Problématique et méthodologie de recherche

5. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord l'université An-Najah, qui accueille un des premiers et des plus grands départements de français dans les Territoires palestiniens occupés, le programme de la licence de français (contenu, répartition, évaluation, réticences, …) et la population de notre recherche. Ensuite, nous présentons notre problématique, nos questions et nos hypothèses de recherche ainsi que la méthodologie de recueil de données et les outils mis en place. Etant donné que nous mettons en œuvre une correspondance en ligne semi-encadrée via la plate-forme de téléformation *Moodle*, nous commençons dans un premier temps par introduire la méthode adoptée pour notre recherche : recherche-action dans une perspective systémique. Dans un second temps, nous décrivons l'expérimentation (échantillons de travail et déroulement de la correspondance), les modalités de recueil des données et la manière dont le corpus textuel est constitué ainsi que les outils d'analyse des données, notamment le tableau d'analyse des textes. Enfin, nous présentons les limites de la recherche inhérentes au terrain de la recherche, au dispositif mis en place et à la méthodologie adoptée.

5.1. Université An-Najah

L'université An-Najah a été fondée en 1918 en tant qu'école An-Najah de Naplouse. En 1941, elle s'est développée et est devenue le Collège An-Najah et une école d'études supérieures, délivrant un bac + 2 professionnel en 1965 afin de former des professeurs et des instituteurs (*cf.*1.2.1.3.). Elle est enfin devenue l'université Nationale An-najah en 1977, répondant ainsi aux besoins de la société palestinienne, avec l'ouverture de deux facultés : la Faculté de sciences humaines et sociales et la Faculté des sciences. Un an après, elle est devenue membre de l'Association des Universités Arabes.

En 1979, les cours de la Faculté d'Ingénierie et d'Architecture ont commencé. De même, la Faculté des Sciences de l'Education a vu le jour. Deux ans après, l'université a construit le nouveau bâtiment de la Faculté de lettres suite à l'augmentation du nombre de ses étudiants.

Située au nord des Territoires palestiniens occupés, l'université An-Najah est la plus grande université de Cisjordanie. Ayant un statut semi-privé[92] et ne recevant quasiment aucun financement de l'Autorité palestinienne, l'université réunit plus de 19 000 étudiants (dont 58% de femmes) au sein de 19 facultés et collèges et 16 centres de recherche dans les domaines scientifiques et en sciences sociales sur quatre campus. Elle regroupe environ 3000 personnels de statuts variés. Elle délivre plusieurs diplômes supérieurs : un Deug, 61 licences, 37 Masters et un doctorat en Chimie, mis en place en 1999 mais en sommeil depuis quelques années. L'équipe pédagogique est généralement titulaire d'un doctorat, ce qui est une exigence requise pour prétendre à un poste de professeur assistant (assistant professor).

Depuis le déclenchement de la seconde Intifada, la ville de Naplouse est en état de siège à cause d'un réseau de barrages et de points de contrôles militaires qui se trouvent aux alentours de la ville et qui se sont transformés en points de passages frontaliers. Ces derniers rendent difficile et parfois impossible l'accès à des services les plus fondamentaux comme l'éducation. Ils entravent la circulation et la vie sociale, commerciale et économique. Le couvre-feu imposé sur la ville et ses environs, entre 2002 et 2004, a atteint 363 jours. Pour toutes ces raisons l'intégration des TIC dans la formation universitaire n'est pas une simple option mais une nécessité qui permettrait de surmonter les difficultés géopolitiques et d'assurer des enseignements de qualités dans les conditions les plus difficiles (*cf.* 1.2.2.2.).

Le choix de cette université pour implanter le programme de licence de formation des enseignants de français se justifie par la volonté du Ministère qui souhaite développer l'éducation dans le Nord de la Cisjordanie ainsi que par la taille de l'université et la position géographique de la ville de Naplouse. Cette dernière relie les villes de Silfit, Jénine, Toubas, Toulkarem, Qualquilia et Ramallah. Elle est la plus grande région de la Cisjordanie faisant partie des territoires situés dans la « zone A » (*cf.* 1.2.2.2.). Elle possède un patrimoine exceptionnel : la vieille ville et ses savonneries, le puits de Jacob, des amphithéâtres romains, etc. Elle est citée dans la Bible sous son ancien nom *Sichem*. Elle abrite l'union générale des ouvriers palestiniens et plusieurs centres de recherches scientifiques portant sur l'énergie, l'eau, l'environnement, etc. Elle réunit une branche de l'Université Ouverte Alquds, la faculté technique Hicham Hijjawi, la faculté Al-Rawda, deux hôpitaux publics et quatre hôpitaux privés et plus de 300 écoles.

[92] *cf.* 1.2.2.2.

5.2. Licence de Langue et Civilisation française

La Faculté de lettres est l'une des premières facultés fondées à l'université An-Najah en 1977. Elle regroupe plus de 70 enseignants à plein temps dans toutes les spécialités, dont 14 professeurs des universités. Elle est constituée de sept départements : langue et littérature anglaise, littérature arabe, histoire, géographie, archéologie, sociologie et langue et civilisation françaises.

Avant la création de son département de français en 1999, la Faculté de lettres proposait une mineure de français qui se combinait avec une majeure d'anglais. Cette spécialité mineure était accessible aux étudiants du département d'anglais en fonction de leurs résultats dans les modules de spécialité au cours de leur première année à l'université. Elle permettait de suivre 24 heures de crédit en français, réparties sur six semestres. Mais ce parcours n'a duré que quelques année avant l'introduction du programme de français (*cf.* 1.2.3.).

Dans le cadre de la convention signée entre l'université An-Najah et le Consulat Général de France, il s'agissait de mettre en place un programme de licence de français, dont le cursus et les objectifs étaient de former en quatre ans d'étude des professeurs de français pouvant enseigner dans les établissements scolaires palestiniens, particulièrement dans les écoles pilotes où un manque de professeurs s'est avéré entre 2000 et 2005 (*cf.* 1.2.3.2.). Ce programme avait également pour visée la formation de futurs traducteurs et interprètes pour servir dans différents secteurs de l'économie palestinienne ainsi que dans des associations françaises et internationales.

La licence de français a démarré avec quatre professeurs (un Palestinien et trois Français) et 29 étudiants inscrits en première année en septembre 1999. Ce nombre a augmenté d'une manière signicative au bout de cinq ans : en 2005, le département comptait environ 130 étudiants et sept professeurs. Chaque année, le département de français recevait près de 80 demandes de spécialisation. Cette forte demande peut être expliquée, selon ITMA (2011), par l'admiration de la langue française, la présence des débouchés dans le marché du travail, l'accumulation d'une moyenne de notes insuffisante pour une autre spécialité à l'université. Pour nous, elle peut s'expliquer aussi par l'attribution de quelques bourses de stages linguistiques dans des centres de langue en France durant les vacances d'été, ce qui peut intéresser les étudiants palestiniens qui ont peu d'occasion de sortir des territoires.

Après avoir suivi quelques cours d'initiation en langue française au cours de la première année universitaire et suite aux examens de spécialisation, il ne restait qu'une trentaine

d'étudiants. Au bout de deux ans d'étude, quelques étudiants renonçaient à la formation pour plusieurs raisons : certains étudiants trouvent, d'après ITMA (2009 : 4) que la langue est difficile à apprendre tandis que d'autres se heurent à l'approche pédagogique de l'enseignement du français qui est différente de celle de l'enseignement de l'anglais.

Cette situation de succès à l'inscription a duré huit ans avant que le département entre en déclin à cause de la baisse du nombre de nouveaux inscrits souhaitant se spécialiser en français et à cause du manque de subventions attribuées au département par le Consulat Général de France. Ce manque s'est traduit par une baisse des offres de stages linguistiques et du financement des activités extra-universitaires, par le remplacement du manuel de FLE adopté pour les enseignements par des photocopies, etc. Cette baisse est due à plusieurs facteurs :

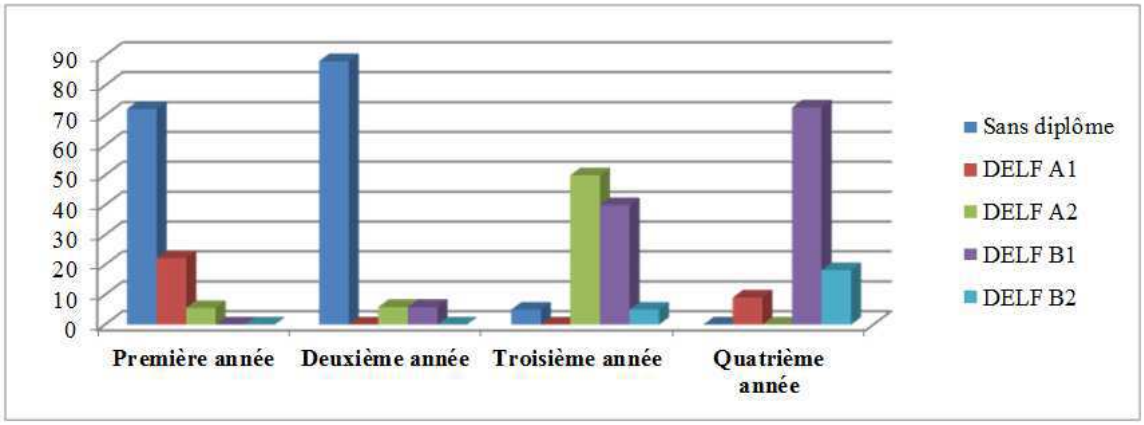
- le manque de débouchés dans le marché du travail et surtout dans le secteur de l'enseignement, ce qui conduit à ce que la majorité des étudiants se trouvent sans emploi : une dizaine d'années après la mise en place du programme d'enseignement du français à l'école, le Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur annonce l'ouverture de deux classes de français dans le Rectorat sud de Naplouse. Ceci amène le Rectorat à recruter un professeur de français parmi les centaines de candidats titulaires d'une licence de français. Il en résulte un taux de chômage élevé parmi les diplômés en FLE qui dépasse largement celui des candidats spécialisés en anglais, en géographie, en histoire ou dans d'autres disciplines.
- l'instabilité de la situation pédagogique au département compte tenu des mutations fréquentes des professeurs et du chef du département, la présence de conflits à l'intérieur de l'équipe enseignante et l'absence de vraies réunions de travail collégial et responsable au sein du département pour remédier aux difficultés des étudiants.
- la baisse du taux de stages linguistiques offerts par le consulat aux étudiants du département.

Pour accéder au département, les étudiants sont admis en fin de première année selon les règles appliquées aux nouveaux inscrits à la faculté de lettres ; le passage d'un test de placement (ou de positionnement) en langue. Mais, vu que plus que 94 % des candidats n'ont aucune connaissance de base en français, le test de niveau n'a qu'un statut symbolique. Les étudiants sont répartis alors en deux groupes : grands débutants en français (majoritaires) et intermédiaires

(ayant étudié le français à l'école et obtenu le niveau A2 du DELF scolaire). Le premier groupe suit six heures de crédit[93], non comptabilisés dans le nombre d'heures de crédit total de la formation, durant le premier semestre. Le deuxième groupe, quant à lui, rejoint le premier pour faire dix heures de crédit au deuxième semestre de la première année. A la fin de la première année, les étudiants doivent réussir deux modules de compréhension orale et écrite (correspondant à six heures de crédit sur dix) et obtenir une moyenne de notes de 70 sur 100[94].

La validation de cette condition donne aux étudiants la possibilité de se spécialiser en français. Il faut signaler ici que la réussite de quatre cours (dix heures de crédit) et la réussite de l'épreuve de DELF Tout Public A2 ont été les conditions d'admission à remplir avant septembre 2009. Cette décision d'alléger les conditions de réussite a été votée par le conseil du département pour combler le manque d'étudiants requis pour débuter le programme avec une nouvelle promotion. Ceci explique le fait que la plupart des étudiants de première et de deuxième année ne possèdent aucun diplôme de DELF et que la moitié des étudiants de la troisième année possède uniquement le DELF A2 (voir la figure 10).

Figure 10 : Pourcentage des étudiants titulaires de diplôme de DELF.



L'allègement des conditions d'admission conduit à la spécialisation des étudiants n'ayant pas acquis un certain niveau de compétences en français, notamment en grammaire et en production écrite et orale. Sans proposer de cours parallèles en langue pour soutenir l'apprentissage de ces étudiants et pour pallier leurs lacunes, les problèmes et les difficultés ne peuvent que s'accroître car le contenu du programme de la formation et le système éducatif

[93] Ce qui est équivalent à six heures de cours par semaine tout au long d'un semestre (72 heures durant le semestre).
[94] Il s'agit des conditions d'admission pour la période 2009-2012. Celles-ci sont révisées régulièrement par le département en fonction des demandes d'inscription et les niveaux des candidats.

adopté par l'université ne font qu'accentuer le décalage entre les compétences acquises et les compétences qui devraient l'être.

5.2.1. Programme du département de français

Pour obtenir la licence de langue et civilisation française, les étudiants doivent s'inscrire à des modules de natures diverses (obligatoires et optionnels), pour comptabiliser 146 heures de crédit. Ces modules sont répartis, sous forme de quota commun à tous les programmes de formation, en trois catégories : cours accessibles à tous les étudiants, cours réservés aux étudiants de la faculté et cours de spécialité (voir la figure 11 et le tableau 7). Il est à signaler ici que la réussite des cours pré-requis n'est pas obligatoire pour passer à un niveau supérieur, ce qui fait que l'inscription d'un étudiant à un cours de troisième année et à son pré-requis de deuxième ou de première années dans le même semestre est une des réalités du contexte éducatif. Autrement dit, un étudiant n'ayant pas réussi le module de *Grammaire 1* a le plein droit de suivre des cours de *Grammaire 2 et 3*, ce qui en résulte un passage à un niveau supérieur sans acquérir les compétences requises.

Figure 11 : Répartition des modules en quota.

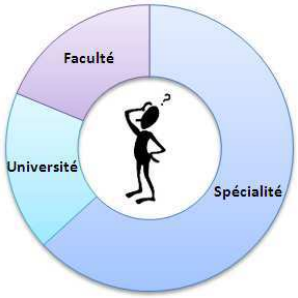


Tableau 7 : Répartition des heures de crédit sur les disciplines.

Nature du module	Obligatoire	Optionnel	Langue d'apprentissage	Total (H.C.)
1. Université	20 H.C.	6 H.C.	Langue arabe	26 H.C.
2. Faculté de Lettres	21 H.C.	6 H.C.	Langue arabe	27 H.C.
3. Département	81 H.C.	12 H.C.	Langue française	93 H.C.
Total				146 H.C.

D'après ce tableau, on constate que près du tiers des modules est enseigné en langue arabe. Par conséquent, les étudiants du département ne suivent pas suffisamment de cours en français pour atteindre le niveau de langue déclaré par les concepteurs du programme à la fin du

cursus universitaire (Niveau C1 du CECR). Une telle répartition des heures de crédit est due au système d'enseignement adopté par l'université An-Najah et les universités de la région. Celui-ci ne tient pas compte de la particularité de l'enseignement d'une langue étrangère comme spécialité à un public de grands débutants dans une société non francophone. Il ne laisse aucune marge de manœuvre à l'équipe enseignante pour modifier le programme de la formation ou proposer de nouveaux modules. Il exige de donner ces cours de culture générale dans différentes disciplines et différentes spécialités en langue arabe et stipule l'accord de différentes personnes à différents niveaux pour remplacer un cours par un autre : la mutation d'un cours nécessite de formuler une demande officielle de la part du conseil du département de français, l'accord du conseil de la Faculté de Lettres, la recommandation du vice-président des affaires académiques, l'avis favorable du conseil de l'université et de son président et la communication de la décision prise au Ministère.

Il suffit également de regarder le tableau ci-dessous, comparant le nombre d'heures en français effectuées au département avec le nombre d'heures d'apprentissage requis pour la passation des examens de DELF tout public, pour constater que le nombre d'heures d'enseignement du programme de licence peut permettre l'atteinte du niveau B2 du CECR mais pas le C1. Pourtant, très peu d'étudiants réussissent les examens de DELF B1 en fin de troisième année et B2 en fin de quatrième année.

Tableau 8 : Comparaison entre le nombre approximatif d'heures nécessaires pour les épreuves DELF/ DALF et le nombre d'heures effectuées au département

Niveau selon le CECR	Nombre d'heures/ Epreuve de DELF	Nombre d'heures/ Année universitaire	Année d'études
A1	80	230	1ère année
A2	180-240	420	2ème année
B1	300-400	420	3ème année
B2	400-600	440	4ème année
C1	600-900	---	

Le décalage entre le nombre d'heures d'apprentissage et le niveau de langue à atteindre selon le CECR est dû d'une part au fait que la progression du niveau de compétence en langue est plus rapide chez un public de langue latine ou germanique que chez un public de langue sémitique. De l'autre, le décalage est dû au contenu du programme de la licence. Celui-ci souffre de la séparation des compétences langagières (production orale et écrite/ compréhension orale et écrite), sur quatre modules qui s'étalent sur trois ans et qui sont assurés par plusieurs professeurs.

Cette séparation entre les compétences ne permet aux enseignants ni de les intégrer en un seul cours ou de retravailler telle ou telle compétence dans un autre cours que le sien ni de développer la littéracie en classe de français. Cette répartition des cours pourrait rallonger l'apprentissage de la langue et la construction des compétences réceptives au détriment des compétences productives. De même, la séparation entre les compétences nécessite des objectifs soigneusement définis et un bon niveau de coordination entre les professeurs pour assurer un contenu pédagogique cohérent.

L'enseignement des compétences de production écrite et de production orale occupe une place marginale dans le programme par rapport à celle qu'occupe l'enseignement des compétences réceptives de compréhension écrite et orale. Cette négligence des compétences productives, notamment de la production écrite, se manifeste par un décalage entre les compétences acquises et les compétences requises pour passer à un apprentissage disciplinaire où la langue devient un outil d'apprentissage à l'issue de la troisième année de licence.

5.2.2. Etudiants de troisième année de licence

Le programme du département propose des cours de langue tout au long des trois ans d'étude avant d'introduire des modules de linguistique, de didactique du FLE, de littérature et de traduction à l'issue de la troisième année de licence. Cette transition de l'apprentissage de la langue française à l'utilisation de cette langue comme outil servant à l'apprentissage de plusieurs disciplines en quatrième année et à la rédaction de textes dans le cadre de l'évaluation se fait brusquement, sans que les étudiants aient acquis des compétences micro- et macro-structurelles, langagières et communicationnelles nécessaires à l'apprentissage des matières en langue française ni être aptes à écrire correctement des textes cohérents d'une certaine longueur.

Tableau 9 : Programme des 3e et 4e années

SEMESTRE 1			SEMESTRE 2	
N. de module	**Intitulé du module**		**N. de module**	**Intitulé du module**
38310	Compréhension écrite 4		38350	Compréhension écrite 5
38312	Compréhension orale 4		38352	Compréhension orale 5
38316	Production écrite 4		38354	Production écrite 5
38314	Production orale 4		38356	Production orale 5
38320	Informatique		38360	Lecture de texte littéraire 1
	Francophonie		38366	Français Langue Etrangère1

SEMESTRE 1			SEMESTRE 2	
N. de module	**Intitulé du module**		**N. de module**	**Intitulé du module**
38412	Histoire de France		38454	Intro. à la linguistique
38416	Intro à la phonétique		38416	Linguistique Contrastive
38450	Littérature du 20e siècle		38458	Pratiques de Classe
38418	Français Langue Etrangère 2		38460	Evaluation des compétences
38414	Lecture des textes littéraires2		---	Module optionnel

Les différentes observations faites par les professeurs du département vont dans le sens d'un constat des lacunes au niveau de la compétence textuelle chez les étudiants à l'oral et surtout à l'écrit bien que ceux-ci aient obtenu la licence. Ce constat correspond aux textes produits par les étudiants à l'écrit. Cette insuffisance de compétences se traduit souvent par une grande difficulté et une incapacité à produire un texte micro-et macro-structurellement correct à structurer et à assurer la continuité du discours et sa progression.

Dans son article sur les difficultés rencontrées par les étudiants du département de français, Maha Itma (2009) explique que ces étudiants déclarent avoir du mal à trouver les mots appropriés pour parler ou écrire à cause, non seulement, de la mémorisation des listes de vocabulaire hors contexte, mais aussi du manque de pratique dans un environnement non francophone tant à l'échelle de l'université qu'à celle de la ville ou de la région. Elle cite parmi les témoignages les difficultés que les étudiants rencontrent lorsqu'il s'agit de la rédaction d'un dossier en français car celle-ci nécessite, à leurs yeux, une certaine maîtrise de la langue pour pouvoir se concentrer davantage sur l'information : certains étudiants déclarent oublier la forme de la langue pour se concentrer davantage sur l'information à inclure dans le dossier.

D'après les normes du programme de la licence, un étudiant du département doit être capable de réussir les épreuves de DELF de niveau B1 en fin de deuxième année. Pour cela, nous supposons qu'en début du second semestre de la troisième année l'étudiant doit acquérir des compétences en langue correspondant au niveau B1/B1+. Ceci signifie que les compétences à atteindre par les étudiants inscrits en cours de « Production écrite 5 » doivent entrer en congruence avec le niveau B2 du CECRL. Il nous semble donc pertinent de présenter le descriptif des niveaux B1et B2 afin déterminer les compétences scripturales supposées acquises par les étudiants et celles qui devront être visées.

a) Niveau B1 : L'apprenant peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Il peut écrire des lettres personnelles pour décrire des

expériences et des impressions. Il peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. (CECR, 2000)

De cette description, il ressort la validation des acquis requis pour la rédaction de textes simples et courts, cohésifs et cohérents, sur des sujets familiers portant un intérêt personnel à l'apprenant.

b) Niveau B2 : L'apprenant peut écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts. Il peut écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Il peut écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu'il attribue personnellement aux évènements et aux expériences. Il peut utiliser avec efficacité un bon nombre d'articulateurs pour lier ses phrases, marquer les relations entre les idées et produire un texte clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. (CECR, 2000)

Dans la présentation du niveau B1, les concepteurs du cadre font référence à des descriptions qui entrent dans le cadre de la linguistique textuelle : « *Au niveau B2, l'apprenant est un utilisateur indépendant qui peut organiser, structurer et adapter son message en respectant les règles d'organisation phrastique et textuelle, sémantiques et syntaxiques, pour former des phrases complexes et / ou un texte cohérent.[…] Il est capable d'utiliser des éléments de liaison, que nous appelons globalement ici connecteurs, qui contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qui le composent.* » (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004 : 171)

5.3. Problématique, questions de recherches et hypothèses

A la fin de la troisième année de licence de FLE, les étudiants de l'université An-Najah doivent achever l'apprentissage de la langue française et passer à un apprentissage disciplinaire au moyen de cette langue. Autrement dit, le français n'est plus le but à atteindre mais un moyen d'apprentissage. Ceci nécessite un certain niveau de compétences en langue, notamment en compétence textuelle, qui devrait permettre de répondre à des exigences de natures diverses liées à la formation en cours, à l'insertion professionnelle et à d'autres projets. Cependant, en tenant

compte du niveau d'étude des étudiants, il s'avère qu'après trois ans d'apprentissage de la langue, leurs compétences micro- et macro-structurelles acquises demeurent insuffisantes et en décalage avec le niveau prescrit dans le programme de la licence et le niveau B1+ du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Cette insuffisance de compétence peut avoir un impact négatif à court terme sur l'apprentissage de la langue et les résultats obtenus en formation et à long terme sur les projets d'avenir des étudiants. Il convient donc d'étudier toute possibilité d'amélioration de la compétence textuelle en écriture chez ces étudiants via l'intégration des TIC dans le cadre de la formation proposée par l'établissement d'accueil.

Cette problématique conduit à deux questions de recherche :

1. Quelle est la place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université An-Najah ?

2. Les technologies peuvent-elles constituer une valeur ajoutée par rapport à d'autres supports pédagogiques traditionnels pour l'amélioration des compétences micro- et macro-structurelles en FLE ?

Pour répondre à ces deux questions de recherche, nous retenons les hypothèses suivantes :

1. Malgré la volonté de la direction de l'université d'An-Najah et les ressources modestes mises à la disposition du corps enseignant, l'intégration des TIC reste problématique à cause d'une politique trop souvent à court terme et sans continuité ni perspectives pédagogiques. Cette situation se traduit par un manque de formation en TIC chez les enseignants et par un manque de motivation chez les étudiants du département de FLE.

2. Les TIC avec leurs potentiels cognitifs, appuyées par un étayage humain, pourraient offrir des facilitations procédurales permettant d'alléger la surcharge cognitive et de libérer l'apprenant du niveau micro-structurel dans le but de se concentrer davantage sur le niveau macro-structurel.

5.4. Recherche-Action

De manière à apporter des réponses à nos questions de recherche, nous nous appuyons sur la recommandation de François Mangenot (2000) et adoptons une perspective systémique dans le cadre d'une recherche-action. Ce cadre méthodologique permet de mieux comprendre les interrelations qu'entretient l'intégration des TIC avec les changements de pratiques pédagogiques. Notre étude concerne un programme de formation des étudiants en langue et civilisation française au sein de l'université Nationale An-Najah dans les territoires palestiniens occupés.

5.4.1. Définition, objectifs et fonctionnement

Selon Arthur Gélinas et Raymonde Brière (1985, cité par Poellhuber & Boulanger, 2001 :19), « *la recherche-action est une approche à l'étude des phénomènes sociaux liés au changement, à partir de la mise en acte dans des situations sociales concrètes, avec les acteurs concernés, d'où émerge un processus d'enrichissement, de développement, de réorientation des actions et des connaissances*». Cette définition marque un double but correspondant à la fois à une intention visant un changement ou une transformation (le pôle action) et la production de connaissances sur le phénomène étudié (le pôle recherche) (Gauthier, 1992, cité par Poellhuber & Boulanger, 2001).

En effet, « *issue de la pratique, elle [la recherche-action] vise à la compréhension de la complexité de cette dernière* » **(**Charlier, 1998, cité par Montagne-Macaire, 2007 : 97). Elle permet l'observation de l'enseignement/ apprentissage des langues dans des contextes institutionnels ou lors des actions de formation. Elle vise à la compréhension de la complexité des situations de recherche et permet non seulement de changer les pratiques mais également de les rendre conscientes et compréhensibles.

Pour aboutir à ces objectifs, Dominique Montagne-Macaire (2007 : 109-110) liste les cinq niveaux d'intervention en s'appuyant sur les travaux d'Ardoino (Ardoino, 1966) et de Roegiers (1997), même si ces niveaux sont amenés à interagir et à subir des ajustements respectifs dans leurs liens et tensions :

- le niveau des personnes ou niveau intrapsychique relève des représentations de l'apprentissage/ enseignement, des profils d'apprentissage et des styles d'enseignement ;

- le niveau des interrelations analyse les relations entre les acteurs ;
- le niveau du groupe ou niveau microsocial : ce groupe, que ce soit des apprenants, des enseignants en formation, des équipes pédagogiques, est considéré comme sujet qui fonctionne par rapport à ses besoins et rôles avec une dynamique qui lui est propre ;
- le niveau méso-social, ou niveau intermédiaire : c'est le niveau de l'établissement, de la région, des lieux et des instances stratégiques pour la prise de décisions ;
- le niveau macro-social ou institutionnel : c'est le niveau de la société entière, des théories de référence, des finalités et des valeurs. Il s'agit d'un niveau largement prescriptif (ex. : les programmes officiels), plus rarement incitatif (ex. : le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes).

La recherche-action peut donc concerner plusieurs niveaux à la fois. Pour rendre compte de la complexité, elle doit conjointement « *faire émerger et analyser les divers niveaux et les mettre en relation par le biais des liens et des tensions qui les animent et des ajustements qui les caractérisent* » (ibidem : 110).

La recherche-action peut s'effectuer par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs internes ou externes à l'établissement d'intervention. Elle nécessite un engagement actif de la part des personnes touchées par la problématique. Pour agir, le chercheur doit donc connaître le contexte d'intervention et les acteurs du système éducatif car chaque environnement est unique par ses caractéristiques et ses enjeux. La culture éducative d'un établissement engendre certains modes de fonctionnement plutôt que d'autres et peut même valoriser des pratiques ou des acteurs au détriment d'autres. Ainsi, les lieux pour apprendre une langue se multiplient (salle de cours, salle informatique, salle de lecture, etc.) et ces divers lieux correspondent à des modalités de travail et des contenus pédagogiques divers.

Le chercheur doit être donc un bon analyste des situations qu'il rencontre et des contextes sur lesquels il agit. Il doit faire réagir les apprenants sur le terrain, les impliquer, les stimuler, les observer en croisant divers outils et leur apporter des éléments nouveaux qui sont nés de la recherche. Il doit également gérer le passage à la production d'un document (rapport, mémoire, etc.).

Pour mener à bien ses études et ses actions, le chercheur est contraint par les caractéristiques de la recherche-action. D'après Jean-Paul Narcy-Combes, la recherche-action

doit être exigeante puisqu'elle demande « *une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisation, un bilan et une publication* » (2005 : 112-113). Elle doit ainsi être faisable par le chercheur en correspondance avec ses compétences et applicable sur le champ d'intervention sans que les contraintes expérimentales ne soient lourdes.

Sa durée doit rester relativement courte, parce qu'il est difficile à une même équipe de mener sa recherche à l'identique très longtemps. Elle requiert une grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelle. Elle a une forme collaborative lorsque l'on tient compte de l'avis des apprenants. C'est un travail d'équipe qui exige un suivi rigoureux par les acteurs afin de garder des traces de ce qu'ils ont fait évidemment avec leur consentement. Elle « *débouche sur un produit validé, que ce soit dans un contexte isolé, ou mieux de manière large. Le produit pouvant être une tâche, un dispositif, une publication, un rapport, des outils de cours, etc.* » (Montagne-Macaire, 2007 : 98).

Etant une démarche qualitative plus que quantitative, la recherche-action reprend en tant qu'outil pour la recherche les outils spécifiques de son mode de fonctionnement, à savoir des outils de communication directe : entretiens semi-directifs et observations participantes[95]. Elle crée une situation de convivialité permettant d'alléger les dispositifs en les rendant ludiques. Elle doit réagir aux incidents critiques et s'adapter à toute nouvelle situation empirique.

5.4.2. Recherche-Action en didactique des langues

A partir des approches anglo-saxonnes ou américaines, la didactique des langues s'est employée depuis une quinzaine d'années à examiner la notion de recherche-action, comme l'Action-Research (Ellis, 1997) et dans une modalité française (Narcy-Combes, 2005). On trouve également des approches ethnographiques d'origine germanique, proches de l'observation participante (Dausendschön-Gay, 2005 ; Montagne-Macaire, 2006, cités par Montagne-Macaire, 2007), moins diffusées en France. Ces dispositifs observent des situations, au moyen de catégories préétablies et engagent la participation du chercheur, qui observe les cours, prend

[95] L'observation participante implique une immersion du chercheur dans son terrain, pour tenter d'en saisir suffisamment d'informations, au risque de manquer de recul et de perdre son objectivité. Elle permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque venant de l'extérieur.

contact avec les informateurs et cherche à interpréter le sens de leurs actions (Montagne-Macaire, 2007).

En didactique des langues, la recherche-action est présente dans une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs à la révision de programmes, en passant par la résolution de problèmes, à l'intention de modifier radicalement des pratiques ou des comportements pédagogiques. Elle se réalise dans trois directions principales, qui font état d'un glissement de l'objet de la recherche vers l'action (Montagne- Macaire, 2007) :

- des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques ;
- des actions de formations destinées à des enseignants de langues, des équipes et des projets dans des établissements d'enseignement ;
- des actions sur des tâches ou des dispositifs de cours de langues, comme c'est le cas de l'observation de la mise en place de remédiation grammaticale, d'un projet pédagogique, etc. Cette direction de la recherche-action correspond à notre projet de recherche parce qu'elle est considérée comme une démarche pertinente pour aborder les pratiques d'enseignement-apprentissage en langues.

Pour conclure, la recherche-action s'inscrit dans un contexte social spécifique : « *l'intervention poursuivie présuppose toujours l'espace réel d'une institution, d'une association ou d'une organisation et l'espace symbolique d'un projet de renouveau…* » (Resweber, 1995, cité par Richer, 2011 : 50). Ce contexte doit être perçu dans sa complexité : « *La conception de la recherche-action demande la prise en compte d'un degré plus élevé de la complexité sociale que la recherche seule ou que l'action seule.* » (Liu, 1997 : 137), et d'une perspective systémique dans laquelle les éléments qui le composent sont perçus dans leurs interactions.

5.5. Perspective systémique

La perspective systémique (ou écologique *cf.* Van Lier, 1999) est une méthode d'analyse des situations pédagogiques caractérisées par leur complexité. Elle permet de considérer l'intégration des TIC dans un cours de langue comme un système constitué de plusieurs sous-systèmes ou composantes qui entrent en interaction (enseignant, apprenants, ressources matérielles et humaines, institution). Selon cette perspective, l'apprenant est un membre actif

dans son environnement d'apprentissage car il construit ses connaissances par un investissement actif et les co-construit par un engagement social en interagissant avec les autres membres de son environnement (enseignants, collègues, élèves) ainsi que les outils utilisés lors de son apprentissage.

Dans une perspective systémique, la recherche-action s'inscrit comme moyen d'action systémique dans l'intégration des technologies[96] (Mangenot, 2000b). Elle peut être considérée comme telle parce qu'elle développe une dimension systémique dans sa méthodologie, ses analyses ainsi que ses réflexions et ses actions. Dans cette optique, elle favorise la détermination des actions systémiques d'une formation intégrant les TIC dans un contexte institutionnel, et l'intervention simultanée sur plusieurs variables (voir Rézeau, 1996). D'après François Mangenot (2000), ces variables sont l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial et humain. Il s'avère nécessaire de tenir compte des variables pour comprendre comment les TIC s'implantent sur le terrain et quels effets elles produisent sur l'apprentissage, les pratiques enseignantes, la motivation des enseignants et des apprenants ainsi que sur l'autonomie de ces derniers.

Dans cette optique, l'intégration des TIC est approchée comme une innovation alliant des aspects technologiques et pédagogiques. Il faut passer d'une innovation technologique à une innovation pédagogique car les technologies doivent être comprises comme un moyen permettant de transformer progressivement les pratiques (Charlier, Bonamy & Saunders, 2003) pour les faire passer graduellement d'un paradigme « d'enseignement » à un paradigme « d'apprentissage » (Tardif, 1998). Il convient donc d'identifier les véritables apports des TIC et de ne pas se contenter de croire que tout changement implique un progrès (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1975, cité par Cohen & Schumacher, 2006 : 9).

Etant donné que notre objectif de recherche est d'introduire l'utilisation des technologies pour modifier les pratiques de l'enseignement classique de l'écriture au département de français de l'université An-Najah, nous procédons à trois phases de collecte de données qui porteront à la fois sur le terrain de l'expérimentation, sur l'élaboration et l'analyse d'un corpus textuel, sur

[96] François Mangenot (2000) propose la définition suivante de l'intégration des TIC : « *l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». L'efficacité présuppose, d'après le chercheur, que l'outil informatique ait un gain à un niveau ou à un autre. Ces gains se diversifient et touchent un certain nombre de domaines dont la liste ne prétend pas être exhaustive : gains en terme de temps d'apprentissage supplémentaire, gain en terme de réduction de la taille des groupes, gain en terme d'activité plus grande de chaque apprenant, gain en terme d'appropriation meilleure de la langue et un gain en terme de motivation.

l'étude des effets de l'intégration des TIC sur la compétence textuelle des étudiants de notre échantillon de travail et à l'évaluation de l'expérimentation.

5.6. Trois phases de collecte de données

5.6.1. Collecte de données préalable à l'expérimentation

Pour étudier l'effet de l'intégration des TIC dans une unité d'enseignement ou dans toute une formation et répondre à des questions de de recherche concernant l'intégration des technologies éducatives, il est important d'étudier les effets de nombreuses variables qui entrent dans le processus (institution, professeurs, étudiants, …) et d'analyser l'environnement de la recherche. Nous avons donc eu recours, d'une part, à deux questionnaires de départ destinés aux membres de notre échantillon afin de recueillir des données axées sur leurs compétences et pratiques en écriture et en TIC[97] et sur les idées qu'ils s'en faisaient sur le plan personnel et dans le cadre de la formation de licence.

D'autre part, nous avons mené une enquête via des entretiens auprès de la responsable de la cellule d'e-learning chargée de la mise en place d'un plan d'intégration des TIC et de l'animatrice du centre de ressources pour le français et via des questionnaires auprès des professeurs du département.

Pour commencer la collecte des données, il a fallu prendre contact par écrit avec la Direction de l'université dans le but d'obtenir son autorisation pour la mise en place de l'expérimentation et la collecte de données (*cf.* Annexe 4). Nous avons ainsi dû présenter brièvement l'objet de notre recherche, le lieu et la période d'intervention ainsi que les différents outils de collectes à employer et les publics ciblés. Cette demande d'autorisation a été accompagnée par tous les documents nécessaires qui seraient employés tels que les questionnaires et les guides d'entretien.

[97] Jacques Mignon et Jean-Louis Closset (2004 : 6) soulignent qu'il est important de vérifier le degré d'alphabétisation informatique des étudiants et, le cas échéant, de mettre en place des outils précoces d'aide qui renforceraient le sentiment de compétence technologique. Dans un module intégrant les TIC, les étudiants croient parfois qu'ils n'ont pas les aptitudes requises en informatique pour réussir à suivre le programme. Leur motivation risque d'en souffrir. (Cantara, 2004)

Une telle démarche est indispensable pour toute intervention sur le terrain. Elle donne à l'administration la possibilité de vérifier la qualité du contenu et d'éviter toutes les questions indésirables dont les réponses pourraient toucher à la réputation de l'université et à son système hiérarchique. Elle permet de faciliter la mission du chercheur puisque les personnes enquêtées coopèrent ainsi mieux et sont assurées du cadre légal et non-contraignant de l'activité.

Nous tenons à préciser que nos étudiants ont rempli et signé au préalable un formulaire de consentement bilingue (arabe, français), autorisant notre exploitation des données à des fins de recherche et de publication (*cf.* Annexe 4). En ce qui concerne le traitement des données recueillies par les questionnaires, nous les avons saisies et administrées par l'intermédiaire du logiciel d'analyse statistique SPSS, largement utilisé en sciences sociales. En vue de leur insertion dans le logiciel, il a fallu attribuer un titre à chaque question et un code à chaque réponse (*cf.* Annexe 4).

Nous avons également rédigé un bref texte de présentation pour accompagner les questionnaires. Cette présentation avait pour but de présenter les objectifs de notre recherche et d'inciter les étudiants ciblés à répondre, avec un maximum d'objectivité et de détails, à toutes les questions en mettant l'accent sur leur anonymat.

5.6.1.1. Questionnaires de départ

Pour éviter l'influence négative du rapport à la langue française et du niveau de compétence des étudiants dans cette langue sur les réponses à fournir, la traduction des questionnaires de départ en langue maternelle de la population cible s'avère cruciale à condition qu'elle soit fidèle le plus possible à la version française. Cette démarche a été également appuyée par la soumission de ces questionnaires à un test de clarté, de facilité à répondre, de durée et de fluidité en demandant à deux étudiants de répondre aux questionnaires et de signaler la présence de toute ambigüité dans les items.

Le premier questionnaire a été proposé à l'ensemble de la population lors de la première séance du module de « Compréhension écrite 5 ». Il est composé de 37 questions regroupées en cinq parties (*cf.* Annexe 4) : informations personnelles de l'enquêté, représentations sur l'écriture et son apprentissage, pratiques scripturales, difficultés rencontrées à l'écriture, perception de la bonne manière d'enseigner/ apprendre la compétence écrite.

Quant au second questionnaire, il a été soumis à l'échantillon depuis la plate-forme, par l'intermédiaire de la fonction « *Devoir* ». Le choix de cette modalité d'administration a pour but d'éviter tout gaspillage de temps pendant les cours, d'initier les étudiants à l'utilisation de Moodle et à une de ses fonctionnalités et de déterminer le délai de dépôt du questionnaire. Le questionnaire est constitué de 60 items/questions répartis en 4 groupes : équipement informatique et connexion Internet, compétences en TIC, utilisation personnelle des TIC et dans le cadre de la formation, représentations sur l'utilisation des TIC pour l'apprentissage du français.

Pour l'élaboration des questionnaires, nous avons utilisé, d'une part, des questions fermées où les étudiants devaient choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance avec la possibilité parfois de cocher plusieurs cases. Les items prennent la forme de « questions à choix multiples » où une liste de réponses préétablies est suggérée, ce qui donne à l'étudiant la possibilité de choisir parmi les réponses alternatives celle qui lui paraît la plus conforme à sa situation[98]. Nous avons proposé aussi des questions fermées de type échelle de Likert avec des appréciations graduées, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « plutôt pas d'accord », « d'accord » et « plutôt d'accord ». Nous avons également conçu des questions pour qualifier le niveau de compétences des étudiants sur une échelle composée de 5 degrés « expert », « tout à fait à l'aise », « à l'aise », « peu à l'aise » et « pas du tout à l'aise » et d'autres pour identifier la fréquence de l'utilisation.

D'autre part, nous avons également opté pour quelques « questions ouvertes ». Celles-ci sont posées sans suggestion de réponse. La personne interrogée est invitée à y répondre librement, à livrer ses opinions, ses commentaires, ses suggestions, à donner des détails et à appuyer ses prises de position.

Nous rappelons que la construction d'un questionnaire et son interprétation nécessitent des savoirs et des savoir-faire accrus (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347). Nous sommes conscient que le questionnaire et son analyse ne recouvrent qu'une partie de la réalité dans la mesure où les questions ont été formulées en fonction des objectifs de la recherche, des actions à mener et du public ciblé. Il est alors probable que nous ayons, sans le vouloir, orienté les réflexions et les réponses des enquêtés (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347).

[98] La mise en place des réponses multiples « *augmente les chances d'obtenir des réponses plus personnelles*.» (De Singly, 2004 : 74). En outre, nous avons proposé, pour certaines questions, la possibilité de répondre « autre » en précisant la nature, ce qui permet de laisser une place aux réponses imprévues.

5.6.1.2. Questionnaire à destination des professeurs du département de français

Dans une perspective systémique et pour répondre à notre première question de recherche, il est important de tenir compte de l'environnement éducatif et des pratiques pédagogiques de l'équipe enseignante pour identifier les difficultés rencontrées et y proposer une remédiation pédagogique. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'administrer, par courriel un questionnaire destiné non seulement aux professeurs actuellement en poste mais aussi à ceux ayant récemment enseigné, et dont les souvenirs sont encore frais.

Pour ce faire, le questionnaire ciblant les professeurs ayant quitté le département suite à la fin de leur contrat est une version réduite du questionnaire destinée aux professeurs en poste jusqu'à ce jour : le premier questionnaire vise à déterminer des éléments liés à l'enseignement/ apprentissage de l'écriture. Quant au second, il tente en plus de cela de recenser l'équipement informatique des professeurs et leurs compétences en TIC ainsi que leurs usages de ces technologies.

Le choix d'administrer un questionnaire au lieu d'un entretien a pour objectif de toucher un grand nombre d'enseignants et de tenter d'éviter des propos sans contenu pédagogique qui ne traduisent pas la réalité du terrain. A l'écrit, on se retrouve face au caractère permanent de la communication écrite et à des enjeux liés à l'acte d'écrire en langue étrangère, ce qui fait qu'une attention particulière soit portée sur les informations données. Cependant, nous sommes conscient de l'impact négatif que pourrait avoir le recours à un questionnaire écrit sur la quantité des informations recueillies puisque qu'il s'agit d'écrire en langue étrangère.

5.6.1.3. Entretien avec la responsable de la cellule e-learning

Pour mettre en place l'enquête, nous avons élaboré un guide d'entretien qui rassemblait des éléments susceptibles de recueillir des informations nécessaires pour identifier la vision qu'a la Direction de l'université sur l'intégration des TIC dans son établissement, pour connaître les projets TIC de l'université (l'historique et les perspectives) et en relever les enjeux. C'est une technique fortement recommandée pour optimaliser l'utilisation de l'entretien. Il s'agit donc d'un ensemble de questions organisées afin d'assurer un flux de conversation riche et adéquat : questions portant sur les faits, les opinions, les suggestions et les actions de l'université face aux besoins des étudiants et au développement du e-learning.

5.6.1.4. Entretien avec la monitrice du centre de ressources pour le français

Toujours dans l'optique de trouver une réponse à notre première question de recherche et de mieux comprendre la situation pédagogique et les usages que font les professeurs des TIC, il a semblé judicieux d'interroger la monitrice du centre de ressources pour le français. Sa mission et la nature de son poste font qu'elle ne fait partie ni de l'équipe enseignante ni du corps étudiant. Elle gère un lieu dédié à l'utilisation des TIC par ceux-ci. Elle possède une vue extérieure des enseignements assurés par le département et des besoins et des compétences des étudiants.

L'entretien s'est déroulé en langue arabe dans son bureau pendant un créneau horaire où il y a rarement des étudiants et des professeurs dans le centre. D'après Alain Blanchet et Anne Gotman (2007 : 68) « *d[D]ans son bureau, l'interviewé s'inscrit davantage dans un rôle professionnel qui facilite la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des thèmes opératoires* » car les lieux traduisent l'intentionnalité professionnelle.

L'objectif de cet entretien était d'évaluer l'équipement du centre et les ressources qui y sont disponibles, de déterminer l'utilisation du centre de ressources par les étudiants et les professeurs, d'identifier les difficultés rencontrées par la monitrice du centre et les enseignants du département et de définir les perspectives de développement du centre.

5.6.2. Expérimentation

5.6.2.1. Nature de l'expérimentation

Au département de français, l'enseignement des quatre aptitudes langagières, et notamment celle de production écrite, se faisait depuis longtemps dans un contexte formel où la seule pratique de la langue ne se fait qu'à travers les activités proposées dans les manuels de FLE et les livres de préparation aux épreuves de DELF, dans un sens unidirectionnel (apprenant – enseignant/ évaluateur). Cette situation nous a amené à proposer des échanges linguistiques entre nos étudiants et des interlocuteurs natifs de langue française, au moyen des outils de communications asynchrones disponibles sur la plateforme Moodle. Le but était de permettre aux apprenants une meilleure exposition à l'écriture en langue cible grâce aux échanges avec des natifs, à la lecture de textes authentiques sur la Toile et à un accès à une gamme d'outils technologiques d'aide à la rédaction.

Notre projet pédagogique est donc une expérience de correspondance entre natifs et non-natifs dans le but de donner à ces derniers l'occasion de pratiquer le français dans un contexte ayant de l'authenticité et d'avoir accès à un ensemble d'aides procédurales. Il s'agit donc d'une situation de communication asynchrone où les interlocuteurs entretiennent une relation linguistiquement asymétrique et s'engagent à correspondre en vue d'établir une communication interpersonnelle dans laquelle le natif se prête à aider le non-natif dans la réalisation de tâches de rédaction sans attendre en retour un tel service de la part de son interlocuteur. Nous rappelons donc qu'il s'agit de proposer une situation où un scripteur novice reçoit de l'étayage de la part d'un scripteur expérimenté pour pouvoir résoudre des problèmes relevant du niveau micro-structurel et améliorer son texte au niveau macro-structurel (*cf.* 2.3.).

La correspondance scolaire est une pratique de classe classiquement reconnue dans le système éducatif français et européen. Elle établit une communication interscolaire entre deux ou plusieurs classes. Elle est considérée comme une rupture avec l'enseignement traditionnel et une ouverture de l'école vers d'autres élèves, d'autres pays, semblables mais aussi tellement différents. Elle permet d'apprendre d'eux, de découvrir comment ils vivent, de se pencher également sur son propre milieu de vie pour le leur décrire et nouer avec eux des relations affectives importantes pour la formation de la personnalité et la connaissance de soi.

« *C'était en 1925, la classe de Freinet (Alpes Maritimes) et celle de René Daniel (Finistère) entamaient pour la première fois une correspondance scolaire. Aujourd'hui, des dizaines d'années après, de très nombreuses classes pratiques cette technique pédagogique, devenue habituelle, presque banale, recommandée par les textes officiels.* » (Jacquemettaz, 2003 : 1). Cependant, ce qui est habituel et presque banal dans un établissement d'enseignement ou un système éducatif donné ne l'est pas forcément dans d'autres.

Dans le système éducatif palestinien, la correspondance scolaire ne figure ni dans les textes officiels ni dans les recommandations pédagogiques du Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, vue la situation géopolitique et les fortes perturbations dans le service de la Poste (*cf.* 1.2.2). Cependant, quelques tentatives ont été réalisées à l'initiative des professeurs d'écoles, des coordinateurs pédagogiques et des associations françaises militantes pour la cause palestinienne dans le cadre de l'enseignement du français. La correspondance a pu prendre la forme d'échange de lettres par courrier via la valise diplomatique du Consulat Général de France ou par courriel : envoi des lettres scannées par les professeurs français et palestiniens.

Notre projet de correspondance en ligne est donc une expérience nouvelle, à notre connaissance, dans les territoires palestiniens occupés. Il s'agit d'une prise d'initiative personnelle, soutenue par la Direction de l'université An-Najah, relativement facilitée par notre réseau personnel et professionnel à travers lequel nous avons pu entrer en contact avec des partenaires français et belges.

Le choix de mettre en place une correspondance en ligne au lieu d'un e-tandem s'articule sur les éléments suivants : nous rappelons que l'e-tandem est une forme de correspondance en ligne régie par deux principes de base (*cf.* 4.2.3.2.) : l'e-tandem nécessite, d'une part, un degré élevé d'autonomie que l'on trouve très rarement chez nos étudiants palestiniens : « *[T]travailler en autonomie est une activité inédite pour un étudiant palestinien qui a toujours compté sur le cours de l'enseignant pour le mémoriser. Il se trouve dans une situation très peu familière et contraire à ses habitudes.* » (Itma, 2010 : 82).

De l'autre, l'e-tandem est fondé sur le principe de réciprocité qui stipule que chaque partenaire s'engage en tant que natif à partager ses connaissances, ses savoir-faire et sa culture avec l'autre. Ce partage fondamental, surtout de savoirs et de savoir-faire linguistiques, exige la présence de deux partenaires de langues maternelles différentes souhaitant l'un apprendre la langue maternelle de l'autre. Ceci dit, il aurait fallu trouver des partenaires natifs désireux d'apprendre la langue arabe et particulièrement l'écriture, ce qui nous a semblé une tâche ardue.

En effet, trouver des partenaires natifs de langue française ayant l'arabe pour langue cible n'est pas le seul défit. A celui-ci s'ajoute la pédagogie adoptée dans l'enseignement de l'arabe dans les établissements scolaires français. Durant notre expérience d'assistant de langue arabe dans trois établissements scolaires de l'académie de Créteil, nous avons constaté un grand écart entre l'enseignement de l'arabe comme langue étrangère et celui de l'enseignement du FLE. En effet, la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) semble dominante dans les cours de langue arabe : la priorité est accordée à la lecture des textes arabes avec des consignes de compréhension en français et exercices de traduction de l'arabe vers le français sans oublier la présence préalable d'un glossaire (arabe-français) avec tous les textes travaillés en classe. Autrement dit, aucune importance n'est accordée à l'apprentissage de l'écriture et par conséquent la compétence écrite est rarement travaillée en classe.

Il importe ainsi de prêter de l'attention à l'importance de la prise en compte des caractéristiques spécifiques de la langue arabe écrite (orthographiques, phonologiques,

morphologique et syntaxiques) pour que celles-ci ne freinent pas le fonctionnement de l'e-tandem. L'arabe est une langue sémitique qui s'écrit de droite à gauche, exclusivement en caractères cursives, sans majuscules, avec un alphabet particulier. Il existe deux grands types de phrases : verbale et nominale. Son vocabulaire est absolument différent de celui des langues romanes, auxquelles appartient la langue française. Ces spécificités codiques et linguistiques de la langue arabe pourraient perturber les échanges des messages en deux langues et réduire l'intérêt d'approches pédagogiques fondées sur l'interlangue et l'intercompréhension. Or, nous ne négligeons pas la possibilité de travailler sur le fonctionnement propre aux deux langues en les comparant l'une à l'autre, ce qui nécessite un travail fastidieux et à long terme et pourrait accentuer les erreurs dues à l'interlangue.

Enfin, la communication s'établit généralement dans un e-tandem au moyen du courriel ou du chat alors que dans notre projet de correspondance, nous préférions recourir à l'utilisation de la plate-forme Moodle[99] et aux outils de communication qui y sont intégrés. Celle-ci permet de mettre à la disposition de nos étudiants non seulement des outils de communication mais aussi un contenu pédagogique et des exercices qui visent à faciliter l'apprentissage de la production écrite. Elle nous donne la possibilité de suivre régulièrement les échanges et de veiller au bon déroulement de la correspondance sans attendre que nous parviennent tous les messages échangés par les correspondants.

Rappelons qu'avec le courriel, en tant qu'enseignant- conseiller nous ne pouvons avoir accès qu'aux messages reçus de la part de nos apprenants. Autrement dit, l'enseignant ne dispose pas de contrôle sur le contenu des messages échangés et doit donc être vigilant face au risque de dérapage de la communication.

5.6.2.2. Première tentative de correspondance en ligne (pré-expérimentation)

Suite à la visite d'un groupe de professeurs lillois, membres de l'association « Lille-Naplouse Amitié », à l'université An-Najah en avril 2010, une proposition de correspondance

[99] Le recours à l'utilisation de cette plate-forme de téléformation s'inscrit dans son évolution constante et rapide de et dans son utilisation abondante dans beaucoup d'établissements d'enseignement dont l'université An-Najah, contexte pédagogique et institutionnel de notre recherche, parmi de nombreuses universités palestiniennes (*cf.* 6.1.2.3.). Il s'agit d'un environnement virtuel, relativement, facile à utiliser et à manipuler pour les personnes peu habituées à l'utilisation des TIC.

entre lycéen français et étudiants palestiniens a été retenue. L'objectif de cette coopération est d'établir des échanges interculturels entre nos apprenants, de faire acquérir des compétences scripturales aux étudiants palestiniens et d'aboutir à la production d'un recueil de textes à l'issue de cette communication réciproque.

Un projet de correspondance a donc vu le jour en février 2011, entre étudiants en troisième année de licence et lycéens français en Terminale. Il a été co-piloté par un professeur de philosophie, l'ancien chef du département de français ainsi que nous en tant que personne à l'origine de la proposition. Il a abouti à la mise en place d'une correspondance en ligne, via une ancienne version de la plate-forme Moodle.

Ce projet a consisté en une pré-expérimentation ayant permis de nous rendre compte des difficultés liées à l'intégration des TIC dans une communication à distance dont les acteurs sont néophytes dans de tels projets pédagogiques interscolaires et ne maîtrisent pas l'utilisation de nouveaux outils de TIC pour un usage pédagogique. De cette expérience a surgi l'importance d'un tutorat régulier et en présentiel de la part des enseignants-conseillers : l'absence d'un tutorat du côté des professeurs français et l'encadrement du groupe palestinien par une assistante d'enseignement, qui ne maîtrise pas les TIC, et n'ayant aucun statut officiel aux yeux des étudiants, ont conduit à un taux de participation faible et à un rythme d'échanges lent.

Etant donné les conditions du déroulement de la correspondance, le scénario pédagogique n'a pas été respecté et le contenu des échanges, que nous avons pu obtenir, a été riche de toutes sortes d'erreurs micro- et macro-structurelles et d'un aspect interactionnel et amical (*cf.* Annexe 4). Cette situation nous a donc amené à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et tutorales à mettre en œuvre pour la préparation et la réalisation de l'expérimentation en février 2012, et à mieux comprendre les causes d'échec de certains projets de correspondance en ligne que présentent François Mangenot et Sachiko Tanaka (2008) dans leur article intitulé « *les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne* » : le décalage entre les calendriers universitaires, les problèmes liés à l'accès aux technologies, le décalage sur l'importance accordée aux échanges par les partenaires, etc.).

La correspondance a mis en exergue le fait qu'il est essentiel d'accorder de l'importance à l'encadrement des correspondants en présentiel, au maintien de leur motivation intrinsèque via des éléments de motivation extrinsèque, à leur charges scolaires (examens, vacances), à leur maîtrise des TIC et surtout de la plate-forme, etc.

Pour augmenter le taux de réussite de notre projet, il nous a donc paru essentiel :

- de donner un cadre institutionnel à la correspondance pour les partenaires natifs et d'assurer un tutorat régulier en mettant en place un calendrier pour la correspondance et des séances de travail collectives qui se tiennent en présentiel ;
- d'évaluer constamment le déroulement des échanges de messages auprès des partenaires natifs et non-natifs afin de répondre au mieux à leurs attentes et de maintenir leur motivation ;
- d'établir un contrat de correspondance qui définit les objectifs, les rôles des partenaires et les conditions de réalisation de l'expérience ;
- de trouver un groupe-classe et un partenaire ayant plus de disponibilité pour s'engager dans la correspondance ;
- d'initier les correspondants et les acteurs du projet à l'utilisation de la plate-forme Moodle afin d'éviter tous blocage ou démotivation possibles dus à des problèmes survenus lors de la manipulation de cet environnement numérique ;
- d'intégrer la correspondance en ligne dans le cadre du cours de production écrite afin d'avoir suffisamment de temps pour préparer les étudiants palestiniens à l'utilisation de la plate-forme et aux échanges de messages, pour bien travailler la problématique de notre recherche sans surcharger les étudiants et pour donner un cadre institutionnel et officiel à la correspondance.

5.6.2.3. Correspondance Bruxelles-Naplouse

Pour reconduire la correspondance, il nous était impossible de reprendre contact avec le même partenaire lillois car celui-ci manquait de disponibilité et n'a pas pu motiver un de ses collègues pour prendre le relais. Par conséquent, nous étions dans l'obligation de trouver un autre partenaire, ayant un groupe de lycéens natifs de langue française, motivé par le projet et expérimenté dans la conduite des projets de classe et l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques.

Un professeur de mathématiques belge et une de ses collègues de français ont exprimé leur motivation pour la correspondance. Engagé dans la cause palestinienne, ce professeur était déjà parti en Palestine avec un groupe de lycéens belges, dans le cadre d'une activité scolaire,

pour visiter les monuments historiques de la ville Bethléem et découvrir la vie des Palestiniens, notamment les résidents des camps de réfugiés. A l'issue de ses voyages, il a pu imprimer un recueil de témoignages entièrement rédigé par ses élèves. Il a monté un site Internet sur lequel ses élèves ont publié des témoignages et déposé des enregistrements audio et des photos de voyage[100]. Cette dynamique a été encourageante et a donné de l'espoir d'une correspondance réussie.

5.6.2.3.1. Echantillon de travail et correspondants natifs

Notre échantillon de travail est constitué d'un groupe d'étudiants de troisième année inscrits dans le cours de « Production écrite 5 » pendant le second semestre de l'année universitaire 2011-2012. Ce sont onze étudiants (un garçon et dix filles) de 20 à 22 ans. La taille réduite de notre échantillon est due à la fois à la taille réduite de la population et à l'ouverture exceptionnelle d'un groupe-classe pour le module pour la moitié des étudiants de troisième année au cours du premier semestre de la même année scolaire.

Etant donné le nombre restreint de l'échantillon, il a semblé aberrant de constituer deux groupes (expérimental et de contrôle) à partir du test préliminaire. Il s'est avéré donc judicieux, en adéquation avec la recherche-action, de conserver un seul groupe et d'essayer de mesurer ses progrès en amont et en aval de l'expérimentation.

Quant aux correspondants belges, ce sont des rhétoriciens (ou des élèves de classe terminale de l'enseignement scolaire en Belgique), âgés de 20 ans, en option de français (six heures par semaine), avec d'autres options variables (espagnol, anglais, latin ou grec). Ils ont participé à la correspondance, dans le cadre d'une activité scolaire notée, soutenue par le directeur de l'établissement scolaire, pour apprendre davantage sur la société palestinienne et sa culture et aider les étudiants palestiniens dans leur apprentissage du français. En outre, certains lycéens étaient déjà partis dans les territoires palestiniens occupés en 2011.

5.6.2.3.2. Cadre de la correspondance : module de production écrite

Pour créer des conditions favorables à la réussite de notre expérimentation, une prise en charge du module de production écrite nous a été accordée par la Direction de l'université. Celle-

[100] Adresse Web consultée le 13 juin 2013 : http://www.taayoush.be

ci nous a permis de tenir compte des recommandations formulées à partir de la pré-expérimentation (*cf.* 5.6.2.2.) : elle a permis de donner un cadre institutionnel aux activités proposées donnant ainsi la possibilité d'assurer un encadrement optimal, sans ajouter une charge supplémentaire pour les étudiants palestiniens qui se plaignaient déjà d'être harassés par les cours et les devoirs. Ce cadre nous a donné la possibilité de consacrer 10% de la note finale du module à la correspondance[101].

Il s'agit du module de « Production écrite 5 », dernier module proposé pour l'apprentissage de l'écriture. C'est un module de deux heures de crédit, l'équivalent de 32 heures d'enseignement, qui comprennent dix minutes de pause par heure d'enseignement et cinq heures d'évaluation sommative. Le cours est dispensé une fois par semaine sur une séance de 1h40, ce qui est faible pour atteindre les objectifs du cours et pallier le manque de compétences scripturales du public cible.

Par conséquent, la mise en place d'un atelier d'écriture et de TIC s'est révélée essentielle pour allonger la durée du cours et nous permettre ainsi d'introduire l'utilisation des TIC pour l'apprentissage de l'écriture, de présenter la correspondance et de l'encadrer en présentiel. En effet, la possession d'un certain niveau de compétences en TIC ne signifie en aucun cas que l'on est capable de les utiliser pour apprendre.

Pour la tenue d'une telle activité en dehors des heures des cours, il a fallu obtenir l'accord de la Direction de l'université et le consentement des étudiants et tenir compte des horaires de disponibilité des étudiants et de la salle informatique. Il s'agissait d'une séance hebdomadaire de 1h30, hors période d'examens et période d'activités extra-scolaires organisées par le département.

5.6.2.3.3. Corpus textuel

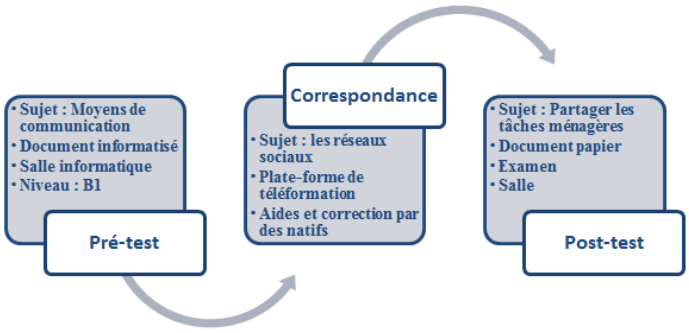
Les textes qui constituent notre corpus sont produits dans le cadre du module de « Production écrite 5 » et de la correspondance établie entre nos étudiants palestiniens et des lycéens belges (*cf.* Annexe 4). Les étudiants ont pu rédiger quatre textes à l'exception des textes

[101] La note finale d'un module est de 100 points. Elle est répartie sur trois évaluations sommatives sur 90% et une évaluation formative de 10%. Il s'agit d'un système de notation rigide où les professeurs ne possèdent aucune marge de manœuvre. C'est pour cela que nous consacrons uniquement 10% de la note finale à la correspondance et à l'assiduité des étudiants. La note accordée à notre activité n'est pas à la hauteur des attentes des étudiants, ce qui fait qu'elle est insuffisante pour peser dans leur motivation.

produits pendant le premier et le second partiels, que nous ne prenons pas en considération et dont nous n'avons pas pu garder de trace. De ces quatre textes, nous ne retenons que trois (le texte initial, le texte produit à l'issue de la correspondance et le texte final) parce que certains étudiants étaient absents au moment de la rédaction du quatrième texte. De plus, ce dernier a été retravaillé pendant deux séances afin d'apprendre à se servir des outils technologiques pour la rédaction.

Les textes ont été réalisés à partir des consignes identiques sur le plan de la dominante discursive, en l'occurrence argumentative, et de la longueur attendue[102]. Quant aux conditions de production, elles sont différentes et s'inscrivent dans la logique de notre intervention pédagogique.

Figure 12 : Organisation de l'expérimentation



a) Texte du départ : Moyens de communication

Préalablement à notre intervention pédagogique, les étudiants ont rédigé un texte à partir d'une consigne d'écriture portant sur les technologies et les moyens de communication. Cette consigne a été tirée d'un sujet de DELF B1 (Tout public), disponible en ligne sur un site Internet suisse dédié aux épreuves de DELF/DALF[103]. Elle a donné lieu à la production d'un texte à dominante argumentative dans une salle informatique, faisant partie du centre de ressources pour le français.

[102] Il a semblé important de tenir compte de la proposition de Michaela Rückl, citée dans un mémoire de Master soutenu par Frédérique Moinet (2011 : 53), en précisant la longueur des textes à produire en fonction du CECR pour les langues. Cette démarche permet de préparer les étudiants à la passation des épreuves de DELF et d'éviter l'attitude de certains étudiants ayant tendance de s'investir le moins possible dans la tâche d'écriture et par conséquent d'écrire un mini-texte. Cependant, nous sommes conscient que le cas contraire peut se produire dans un esprit où la règle est de demander plus pour obtenir peu.
103 Adresse Web consultée le 1 octobre 2011 : www.delfdalf.ch

Consigne : L'époque actuelle offre de nombreux moyens de communiquer : téléphone portable, courrier, Internet… Est-ce une mode ou ils sont devenus indispensables ? Donnez votre point de vue. Appuyez-le par des exemples. Vous écrivez un texte construit et cohérent sur ce sujet (160 à 180 mots)

Il était recommandé que les étudiants écrivent sur un brouillon avant de taper leurs textes sur ordinateur. Pourtant, cette recommandation n'a été retenue que par quelques étudiants. Le choix du lieu d'écriture et de cette modalité de travail avait pour objectif de nous permettre non seulement de recueillir des textes mais aussi d'observer les pratiques des TIC (l'utilisation du traitement de texte et du réseau Internet) et les difficultés techniques rencontrées par les étudiants, ainsi que d'identifier l'écart entre les brouillons et les textes saisis sur ordinateur.

Durant le déroulement de cette activité, nous avons retenu quelques observations. D'abord, nous avons constaté des difficultés liées à l'écriture en français sur un clavier QWERTY : certains étudiants n'ont pas changé la langue écriture (l'anglais) alors que d'autres l'ont fait, mais ils avaient du mal à retrouver les lettres et les accents. Il en résulte évidemment une écriture plus lente. En effet, pour écrire leurs textes, les étudiants cherchaient les lettres sur le clavier et ne faisaient que copier les brouillons lettre par lettre ou mot par mot, ce qui ressemble au geste des étudiants lorsqu'ils débutent l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Par conséquent, l'étudiant n'est pas en mesure de relire son texte pendant qu'il le tape sur ordinateur.

A la fin de cette activité, aucun étudiant n'a eu le réflexe de s'occuper de la mise en page de son texte : titrage, ajustement des paragraphes, etc. Personne n'a tiré profit de l'aspect linguistique du logiciel de traitement de texte. Par exemple, le choix de la langue à l'intérieur du logiciel n'ayant été effectué que par peu d'étudiants la fonction de vérification de l'orthographe et de la grammaire n'a pas été utilisée.

Quant au réseau Internet, aucun étudiant n'a eu recours à son utilisation ni avant la rédaction ni pendant ni après. Ces observations montrent donc que l'exploitation des TIC au département demeure marginale et que malgré la présence d'un cours obligatoire d'informatique destiné à tous les étudiants du département, les compétences informatiques des étudiants restent modestes.

b) Second texte : Réseaux sociaux

Suite à la négociation de l'organisation dans le temps et l'espace des activités de la correspondance avec les partenaires belges, nous avions convenu d'un rythme hebdomadaire ou bimensuel régulier et que nous prenions en charge l'installation et l'administration de la plate-forme de télécommunication et de tout ce qui concerne la gestion technique de l'espace virtuel.

En ce qui concerne la scénarisation de l'activité de la correspondance, elle a été précédée par une étape de mise en contact des correspondants belges et palestiniens dont l'objectif est d'établir une première prise de contact et de permettre une connaissance de l'environnement informatique. Pour ce faire, les correspondants ont été répartis en groupes mixtes de taille très réduite (deux ou trois correspondants par groupe). Le choix des groupes aussi restreints avait pour but d'offrir à chacun la possibilité de participer à l'échange, ce qui pourrait impliquer un grand degré d'interaction en peu de temps. En effet, plusieurs études ont montré que plus la taille des groupes est réduite, plus les efforts individuels fournis sont importants (Temperman, De Lièvre, & Depover, 2009 : 2). Quant à la planification et au déroulement de la scénarisation, cette dernière a été organisée ainsi :

a) Nous avons choisi un texte en fonction de sa qualité textuelle, de sa visée discursive et du thème de rédaction. Puis, nous avons préparé un ensemble de questions portant implicitement ou explicitement sur l'organisation des idées, les relations inter-phrastiques, l'emploi des anaphores, l'usage des connecteurs, etc.[104]. Ensuite, nous avons élaboré une consigne d'écriture, dont les correspondants belges sont tenus informés, que nous avons adressée aux étudiants palestiniens via un forum, hébergé sur la plate-forme Moodle, dédié à cet effet. Le choix du forum pour établir la communication entre nos étudiants palestiniens et des lycéens belges est défendu par ses caractéristiques et ses atouts tout en prenant en compte les contraintes et les limites : sa dimension publique, possibilité de correction et de modification du message, présence des fonctions de traitement de textes, ses grandes variétés d'usages, taux de participation faible, etc. (*cf.* 4.3.4.3.).

[104] Il s'agit des questions de type : repérage des connecteurs, identification des anaphores, remplissage des trous, etc.

Les réseaux sociaux sur Internet jouent un rôle-clé dans la résolution des problèmes sociaux, les révolutions populaires dans certains pays, le rapprochement des peuples…
Ecrivez un texte structuré et cohérent de plus de 160 mots pour donner votre point de vue sur le rôle de ces réseaux. Appuyez-le par des arguments et des exemples précis.

Sur le forum de discussion intitulé "Réseaux sociaux", déposez une liste des idées dont vous allez vous servir pour écrire votre texte. De leur part, vos correspondants belges vous aideront à les corriger, à les compléter, à les évaluer, etc. Ils seront à votre disposition pour vous donner des coups de mains.

Attention ! Avant d'écrire votre texte, lisez l'article en pièce jointe et d'autres sur Internet pour faire une liste du vocabulaire à utiliser et préparer une liste d'idées et d'exemples. Une fois la liste est faites, proposez un plan bien structuré.
Enregistrez votre fichier *Word* sous la version 2003.

Grâce à l'aide de vos correspondants, vous avez pu planifier votre texte. Vous pouvez maintenant finir la rédaction de votre texte avant de le soumettre à la lecture de votre partenaire. Une fois votre texte est prêt, vous pouvez le publier dans le groupe « *Le français en Palestine* » dont vous êtes déjà membre.

b) Les étudiants palestiniens ont lu et analysé le texte à partir des questions précédemment évoquées. Ils en ont discuté avec leur professeur. Pour la rédaction de leurs textes, ils ont démarré la phase de la planification à l'aide de leurs correspondants belges. Ils étaient amenés à lister les idées, à les évaluer, à les compléter, à les trier selon leur importance, à en ajouter d'autres, etc. Ensuite, ils devaient écrire leurs textes avant de solliciter l'aide de leurs correspondants belges pour les lire et y apporter des corrections. Une fois leurs textes corrigés, les étudiants palestiniens étaient invités à publier leurs productions dans un groupe de francophones palestiniens sur Facebook que nous avions créé le 27 juin 2011[105].

La correspondance a abouti à la rédaction d'un texte avec une flexibilité spatio-temporelle. C'est-à-dire, les étudiants avaient la possibilité choisir le lieu et le temps de rédaction. L'objectif est de nous permettre de mesurer l'effet de la correspondance, de la lecture des textes en ligne et de l'utilisation des aides à la rédaction sur la compétence textuelle de notre échantillon de travail.

[105] Adresse Web du groupe « *le Français en Palestine* » sur Facebook : https://www.facebook.com/groups/165956916804480/.

c) Troisième texte : Tâches ménagères/ Voyage et personnalité

Ce dernier texte a été produit, par manque de temps et vu les contraintes institutionnelles, durant l'examen final du module de « Production écrite 5 », dans une salle de cours, sans recours à des aides à la rédaction, que ce soit papier ou informatique. Nous sommes conscient que dans une telle situation d'évaluation, où le stress préside et la valeur accordée à la note est importante, les étudiants souffrent d'une surcharge cognitive non-négligeable et sont censés déployer le plus d'effort possible pour écrire un texte qui mériterait une bonne note et permettrait de valider le module.

Consigne : Faire les tâches ménagères est une affaire de filles. Quels sont vos arguments qui permettraient de soutenir cette thèse (4 arguments au minimum) ? Quels sont ceux qui permettraient de la réfuter (4 arguments au minimum) ? Utilisez ces arguments pour écrire un texte bien structuré et cohérent.

Consigne : Partir à l'étranger permet de former la jeunesse. Quels sont les arguments qui permettraient de soutenir cette thèse (4arguments au minimum) ? Quels sont ceux qui permettraient de la réfuter (4 arguments au minimum)? Utilisez ces arguments pour écrire un texte bien structuré et cohérent.

Ce texte constitue le post-test de l'expérimentation. Il a pour objectif de permettre de mesurer la compétence textuelle des apprenants après avoir suivi le cours de production écrite et participé à la correspondance, de façon à pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux du pré-test. La comparaison des résultats du post-test et du second texte avec ceux du pré-test devrait nous permettre d'apporter une réponse à notre de question de recherche.

5.6.2.3.4. Analyse du corpus textuel

Pour répondre à notre seconde question de recherche concernant le rôle que peut jouer les TIC dans le développement des compétences micro- et macro-structurelles, nous nous appuierons sur l'analyse de notre corpus textuel. Nous comparerons le second texte produit à l'issue de la correspondance et le troisième texte rédigé dans le cadre d'un examen final à celui du pré-test. Pour ce faire, nous avons étudié plusieurs grilles d'évaluation des productions écrites dont celles réalisées dans le cadre des recherches menées par des enseignants du Centre d'Aide

en Français[106], et les chercheurs français du groupe *EVA* (1991) de l'Unité de Recherche Français de l'INRP de Rennes[107]. Ceci nous a permis de choisir une grille adaptée à notre recherche. Cela nous permet d'analyser en détail les textes des étudiants afin de pouvoir mesurer la progression au niveau micro- et macro- structurel et pragmatique.

a) Grille d'évaluation de la cohérence textuelle

Les linguistes québécoises Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine (2005) présentent, selon Réal Bergeron et Marie-France Morin (2005), une piste pédagogique qui encourage l'enseignement explicite et l'évaluation détaillée de la cohérence textuelle. Elles proposent une grille d'évaluation de la cohérence d'un texte dans le but de permettre à l'enseignant et à ses élèves de situer la progression des apprentissages visés. Cette grille comprend quatre parties correspondant aux quatre méta-règles de cohérence proposées par Michel Charolles (1978). Chaque partie comporte une ou plusieurs composantes qui contiennent elles-mêmes une ou plusieurs critères d'adéquation et d'inadéquation.

La grille est divisée en trois colonnes : dans celle du centre sont inscrits les critères à évaluer (les méta-règles avec leurs composantes), dans celles des côtés gauche et droit il y a des cases alignées pour inscrire chaque cas numéroté dans la copie de l'apprenant. Une telle présentation de la grille permet de comptabiliser les marques inadéquates et adéquates relatives à chaque critère. Selon les conceptrices de cette grille d'évaluation, celle-ci permet à l'élève du secondaire de constater d'un seul coup d'œil le nombre de marques adéquates et inadéquates qu'il a inscrites dans son texte. Cependant, cette grille ne tient compte que de la cohérence textuelle. Elle néglige l'aspect pragmatique du texte, sa typologie et le niveau micro-structurel.

b) Tableau de Classement des Lieux d'intervention Didactique

Les chercheurs du groupe *EVA* ont amélioré la qualité du tableau de Classement des Lieux d'Intervention Didactique (le CLID), conçu par Gilbert Turco (1987) pour évaluer les écrits d'élèves en cycle primaire (*cf.* Annexe 5). Le CLID est inspiré de la typologie textuelle de Jean-Michel Adam (1985)[108] et de la typologie des actes du langage portant sur l'intention communicationnel du texte, son enjeu en situation (convaincre, dire, expliquer, etc.), pour mettre

[106] Adresse Web consultée le 1 avril 2013 : www.ccdmd.qc.ca/fr
[107] I.N.R.P. EVA. Janvier 1991
[108] Selon les concepteurs du CLID, le concept de typologie aide à explorer et à organiser les différents écrits sociaux et amène à expliciter des critères d'évaluation relatifs aux types de textes.

à la disposition des maîtres des outils d'évaluation formative qui dépasse les simples corrections de surface.

Regroupant non seulement des unités textuelles (texte dans son ensemble, relations entre phrases, relations internes à la phrase) mais aussi les aspects pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxique, et matériels du texte, le CLID permet de placer les difficultés rencontrées par les élèves dans des catégories représentant des lieux d'intervention, ce qui pourrait aider les maîtres à identifier les contraintes qu'il est nécessaire de maîtriser.

> « *C'est ainsi que la zone « en haut à gauche » est celle des choix fondamentaux, centrés sur les enjeux de la communication, alors que la zone « en bas à droite » est celle des contraintes qu'il est nécessaire de maîtriser, mais qui ne peuvent en aucun cas donner un sens à l'acte d'écrire lui-même.* » (Séguy, 1989 : 79)

L'identification de ces contraintes se fait à partir des indices prélevés dans le texte de l'apprenant[109]. Ces indices deviennent des indicateurs lorsqu'ils permettent de référer à des critères divers comme la non-maîtrise des substituts nominaux ou la mauvaise maîtrise des contraintes orthographiques[110].

> « *Par exemple, l'absence de majuscules dans un texte est un indice ; elle peut renvoyer à des critères divers : mauvaise maîtrise des contraintes orthographiques - méconnaissance de la forme graphique des majuscules - mauvaise maîtrise du découpage en phrases - choix d'un type de texte qui admet que le système courant soit transgressé : texte poétique par exemple - choix d'un effet à produire sur le lecteur : message destiné à le provoquer - etc.* » (ibid.)

La polysémie possible des indices demande souvent à être réduite par un choix interprétatif. Le critère, lui, oriente et détermine le choix des indices et les indices conduisent au critère. Il s'agit bien d'une relation dialectique qui s'établit entre le niveau conceptuel, où se situe le critère, et le niveau des faits observables dans le texte. Le critère indiqué peut résulter d'une interprétation discutable de l'indice repéré : « *le maître peut explicitement désigner le*

---

[109] Il s'agit des indices multiples, multiformes, d'importance et d'étendue inégale.

[110] Le groupe EVA s'est appuyé sur la définition de De Landsheere (1979, cité par Groupe Eva, Gadeau & Finet, 1991 : 39), pour qui le critère est le « *caractère ou propriété d'un objet d'après lequel on port sur lui un jugement d'appréciation* ». Il est en relation avec un ou plusieurs indicateurs. Ces derniers désignent les faits observables par lesquels se manifestent le caractère ou la propriété constitutifs du critère.

critère « conjugaison » à propos du mauvais choix d'un imparfait (au lieu d'un passé simple) dans un texte narratif au passé ; or, il s'agit d'un tout autre critère de fonctionnement textuel : celui du choix de la mise en relief d'une action. » (ibid. : 80).

Le CLID permettrait donc de déterminer les points de faiblesse des étudiants et de préparer, par la suite, une intervention didactique adéquate. Il est un outil de description permettant de faciliter le recensement des critères par les enseignants. Il peut servir d'outil de formation des enseignants : le CLID donne sens aux indices en « *les mettant en relation avec des référents théoriques, et à construire des raisonnements interprétatifs qui font passer de ces indices aux critères.* » (Séguy, 1989 : 86). Le CLID rend possible l'identification du profil scriptural de l'apprenant dans la mesure où les diverses catégories des critères utilisées par les enseignants peuvent faire appel à des choix de contenus et de priorité d'objectifs.

Par exemple, les erreurs lexicales peuvent jouer un rôle d'indicateur du niveau de langue atteint par le scripteur. Elles sont susceptibles de mettre en évidence les ressources linguistiques dont disposent les scripteurs et en même temps d'identifier les besoins lexicaux et plus largement les besoins linguistiques (Hamel et Mili´cevi´c, 2007).

La numérotation des cases n'est pas fortuit mais correspond à une volonté didactique de rééquilibrer l'analyse des textes en attirant l'attention d'abord sur l'unité « texte » et le point de vue pragmatique. Elle ne permet malheureusement pas de comptabiliser les indices positifs et négatifs reflétant d'une manière relativement objective les marques adéquates et inadéquates qui concourent ou nuisent à la cohérence du texte et à la formation des phrases[111]. Cependant, une hiérarchisation s'opère entre ce qui relève plutôt des choix de l'auteur du texte (case1) et ce qui provient de contraintes linguistiques des codes de la langue (case 9).

Cette hiérarchisation ne nie pas le fait que l'étanchéité des cases n'est pas parfaitement simple car les éléments du texte sont interactifs et les décisions prises par l'auteur du texte, à quelque niveau que ce soit, ont souvent des répercussions dans les autres niveaux. Ainsi, il n'est pas rare qu'un changement local de mot dans une phrase modifie toute une chaîne lexicale et entraîne des effets au point de vue pragmatique.

Comme le constate François Mangenot (1995), l'utilisation du CLID est répandue dans l'évaluation des productions des élèves en FLM. Ses concepteurs substituent au terme

[111] Pour pouvoir comptabiliser les indices positifs et négatifs qui peuvent être présentés en chiffres nous avons conçu un tableau numérique permettant de visualiser le nombre d'utilisations justes et d'utilisations erronées d'un élément linguistique ou d'une marque de cohésion et de cohérence en soi. (*cf.* Tableau 11)

« connexion » « la fonction du guidage » du lecteur grâce à l'utilisation des organisateurs textuels. Ils accolent le terme de cohérence aux adjectifs « thématique », « sémantique », « syntaxique » et « temporelle »[112]. Les mots « cohérente » et « incohérence » apparaissent pour leur part une fois chacun : « l'information est-elle pertinente et cohérente ? » et « les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences) ».

Enfin, l'ajout d'un peu plus de détails dans les catégories et l'enrichissement des indices nous semblent essentiels pour faciliter l'usage du CLID et l'obtention de plus d'indicateurs afin de pouvoir élaborer des pistes d'intervention pédagogique. Ces légères modifications facilitent l'exploitation du tableau en dehors de notre expérience par les enseignants du département de français.

Il est aussi important de signaler que pour l'analyse des textes à dominante argumentative produits en version informatisée par les étudiants de l'échantillon, nous ne prenons pas en considération la case correspondant aux aspects matériels de l'ensemble du texte : choix du support (cahier, fiche, panneau mural, etc.) et de la typographie, l'organisation de l'espace page, la taille des caractères, etc.

Nous tenons également à préciser que le temps verbal dominant dans un texte à dominante argumentative est le présent de l'indicatif pour l'expression des généralités. Cependant, l'utilisation des différents temps verbaux n'est ni exclue ni erronée. Pour un texte à dominante argumentative tel que le récit de science-fiction, on ne peut pas utiliser un temps verbal comme le futur, même si l'action est supposée se dérouler dans plusieurs siècles.

c) Tableau numérique

A partir du CLID, nous avons élaboré un tableau numérique susceptible de nous permettre de comptabiliser les indices positifs et négatifs et de les présenter en chiffres : il permet de visualiser le nombre d'utilisations justes et erronées par rapport au nombre total d'utilisations et donc d'obtenir un pourcentage de maîtrise. Nous précisons qu'il est possible de comptabiliser les données qui relèvent du niveau micro-structurel, de la connexion, de la maîtrise de la reprise anaphorique et de la ponctuation. Quant à l'aspect pragmatique du texte, nous avons conçu un tableau fondé sur quatre indices auxquels des points sont attribués afin de permettre d'évaluer la maîtrise de l'aspect pragmatique du texte : respect de la situation proposée (1 point),

[112] Mangenot note que « *les dysfonctionnements décrits sous les désignations de « cohérence thématique » et « cohérence syntaxique » relèvent de ce que nous avons choisi d'appeler cohésion* ». (1995 : 51)

respect de la longueur du texte (1 point), respect du registre de langue (1 point) et respect de l'effet à produire sur le destinataire (2 points) [113].

Tableau 10 : Tableau numérique

		Communicat.			Réseaux			Tâches		
		Total	Juste	Erroné	T.	Juste	Erroné	Total	Juste	Erroné
Sémantique	Termes ou expressions impropres									
	Répétition des mots									
	Total									
Morphosyntaxe	Articles définis et indéfinis									
	Article erroné									
	Accord nom/ article									
	Omission d'article									
	Possessifs									
	Démonstratifs									
Orthographe gram.	Conjugaison									
	Accord nom/ adjectif									
	Accord sujet/verbe									
	Accord sujet/ participe passé									
	Elision									
Orthographe d'usage										
Syntaxe	COD									
	COI									
	Place de l'adjectif									
	…									
Connecteurs	Organisateurs textuels									
	Connecteurs argumentatifs									
	Marqueurs de prise en charge énonciative									
Reprise anaphorique	Anaphores pronominales									
	Anaphores nominales									
Ponctuation interphrast.										
Ponctuation intraphrast.	Signes de ponctuation									
	majuscules									

5.6.2.3.5. Rôle des professeurs : Tutorat

Dans le cas de notre projet de correspondance, le rôle des professeurs palestiniens et belges n'est pas identique. Il dépend de la nature de la scénarisation proposée, des tâches assignées aux correspondants, de leurs savoir-faire et de leurs besoins. Pour décrire les rôles des tuteurs palestiniens et belges dans notre scénarisation, nous nous appuyons sur la typologie d'intervention tutorale proposée par Brigitte Denis (2003 : 25-26) : *« l'accueil et la mise en route des actions de formation »*, *« l'accompagnement technique »*, *« l'accompagnement disciplinaire »*, *« l'accompagnement méthodologique »*, *« l'auto-régulation et la méta-cognition »*, *« l'évaluation »* et le rôle de *« personne-ressource attitrée »*, ces six fonctions demandent des compétences d'ordre pédagogique et relationnel, d'ordre technique et d'ordre disciplinaire.

[113] Les tableaux numériques de notre échantillon de travail est disponible en annexes.

Nous reprenons ses fonctions pour les adapter légèrement à notre scénarisation et aux rôles des professeurs- tuteurs. Il ne s'agit pas de distinguer le rôle des professeurs belges de celui du professeur palestinien mais de percevoir les différentes fonctions à remplir dans le cadre de la correspondance par les acteurs du projet pour présenter une situation favorable au respect de la scénarisation et à l'atteinte des objectifs visés (*cf.* Annexe 4).

1. L'accueil et la mise en route : envoyer des messages de bienvenue au début de la correspondance ; expliquer aux participants en quoi consiste l'utilisation d'une plate-forme, etc.
2. l'accompagnement technique : aider les interactants à devenir familier avec les TIC, répondre à leurs questions techniques, etc.
3. l'accompagnement disciplinaire : établir les objectifs, le contenu et le but de la discussion, l'agenda, l'emploi du temps pour les activités, fournir des ressources textuelles et des informations sur les éléments constitutifs de la compétence textuelle : connexion, cohérence, structuration des phrases, etc.
4. l'accompagnement méthodologique : accompagner les étudiants dans le choix de leurs méthodes de travail, aider les étudiants à organiser leur travail, etc.
5. l'auto-régulation et la méta-cognition : aider les étudiants à réfléchir sur leurs apprentissages et à s'autoévaluer, fournir des informations susceptibles de rythmer les échanges, etc.
6. l'évaluation : communiquer et rappeler les critères d'évaluation des différentes tâches assignées, fournir des feedbacks sur le respect de la scénarisation, la participation aux tâches proposées, donner des rétroactions sur l'accomplissement des tâches, la performance, le mode de fonctionnement et l'évolution de l'apprentissage des étudiants, etc.

Diverses contraintes matérielles sont liées à ces fonctions. Elles sont à surmonter pour la réussite de notre expérimentation. Parmi ces contraintes nous trouvons :

- le respect du rythme des échanges et du calendrier de la scénarisation ;
- la manipulation de l'environnement informatique ;
- le tutorat et l'encadrement des participants tout au long des échanges en ligne ;

- le maintien de la motivation des participants en tenant compte de l'importance des facteurs de motivation relatifs à la classe tels que les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives et le climat d'apprentissage;
- les enjeux liés à l'utilisation des TIC et en particulier la plateforme de téléformation :
    - En naviguant sur Internet l'apprenant risque rapidement de se retrouver face à trop grand nombre de données qu'il ne saurait exploiter et qui pourrait conduire à sa démotivation.
    - La fiabilité des informations en ligne.
    - La dépendance de l'apprenant des TIC.
    - La nécessité de proposer aux apprenants un environnement protégé, tel qu'une plate-forme de téléformation, dans lequel ils ont la possibilité de s'entraîner à agir et à interagir avec un groupe de scripteurs natifs pourrait donner le sentiment qu'il s'agit de reproduire l'enseignement traditionnel dans un environnement clos (la classe).
    - Enjeux de la présence de l'enseignant : Ollivier et Puren (2011, 65) ont pu constater que « *la présence de l'enseignant fausse les données de la communication et que l'apprenant a tendance à s'adresser à lui, même lorsqu'il discute en surface avec un locuteur natif* ».

5.6.2.3.6. Contrat didactique de la correspondance

Inspiré du contrat didactique, nous avons établi un cadre commun pour régir les relations entre les correspondants et définir les rôles qu'ils devaient jouer ainsi que les obligations des uns envers les autres. Ce contrat a pour objectif de permettre la prise de conscience de la tâche attendue et de la responsabilité à assumer. Il nomme les membres de chaque groupe restreint et décrit les règles implicites et explicites qui doivent régir leur communication en ligne. Il donne des conseils pour la rédaction et l'autocorrection. Il définit le rôle du tuteur afin d'engager celui-ci, de manière indirecte, dans l'animation des séances collectives et la résolution de certains types de difficultés techniques. Il a été publié sur la plate-forme afin de rappeler aux correspondants leurs engagements (*cf.* Annexe 4).

5.6.3. Collecte de données à l'issue de l'expérimentation

A l'issue de l'expérimentation, nous avons combiné un entretien de groupe avec un questionnaire destiné aux correspondants palestiniens dans le but d'évaluer la pertinence de notre intervention pédagogique et de faire le bilan de l'expérimentation. Cette combinaison d'outils de collecte de données nous permet d'effectuer une lecture croisée des résultats obtenus et d'en sortir avec des informations fiables.

5.6.3.1. Questionnaire de retour à destination de l'échantillon de travail

La dernière étape de notre expérimentation a consisté en un questionnaire de retour sur l'expérimentation. Elle a pour objectif de recueillir l'avis de l'échantillon de travail suite à leur participation à la correspondance en ligne avec des lycéens belges afin de pouvoir tirer d'éventuelles conclusions : des conclusions par rapport aux thématiques proposées, aux apports de la correspondance à l'évolution de la compétence d'écriture, aux aspects positifs et négatifs de la correspondance et de l'utilisation de la plate-forme Moodle[114], à la publication des textes en ligne sur *Facebook* et à des propositions d'amélioration de futures correspondances.

Les questions, dont se constituait le questionnaire, étaient généralement de type fermé suivies de questions ouvertes afin de nous permettre d'obtenir des données plus riches, de laisser un espace de liberté aux étudiants pour s'exprimer, afin de recueillir leurs opinions et leurs perceptions et de nous ouvrir des perspectives de codage d'information plus grandes. Nous avons choisi de proposer des questions fermées de type échelle de Likert avec des appréciations graduées ; allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « plutôt pas d'accord » et « plutôt d'accord » : ces questions ne comportaient volontairement pas de valeur neutre afin que les étudiants soient obligés de prendre position. Ceci permettait donc de forcer les étudiants à répondre en se situant clairement d'un côté ou de l'autre et à ne pas adopter systématiquement une position médiane.

Pour l'élaboration des questionnaires, nous avons employé, d'une part, des questions fermées où les étudiants devaient choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance avec la

[114] Dans le cas d'un module intégrant les TIC ou d'un cours en ligne, la motivation des étudiants repose sur la perception de leurs compétences à fonctionner sur la plate-forme (Cantara, 2008). Il importe donc de déterminer la perception des étudiants de l'utilisation de la plate-forme Moodle pour obtenir des indices sur la motivation des étudiants.

possibilité, des fois, de cocher plusieurs cases. Elles prenaient la forme de « questions à choix multiples » où une liste de réponses préétablie était suggérée, donnant à l'étudiant la possibilité de choisir parmi les réponses alternatives celle qui lui paraissait la plus conforme à sa situation.

5.6.3.2. Entretien de groupe (focus group)

Nous avons combiné un entretien de groupe au questionnaire de retour sur l'expérimentation parce qu'il permet, selon Colette Baribeau, de « *« décristalliser » l'imposition d'une signification donnée par les réponses au questionnaire*. ». Il permet ainsi de recueillir des informations plus nuancées et souvent plus riches en économisant du temps et en encourageant les personnes timides à s'exprimer et le groupe à aborder des éléments sensibles : on a du courage à évoquer un aspect négatif lorsque l'on fait partie d'un groupe alors que l'on n'y ose pas quand on est seul face au professeur interviewer. Il permet donc de faire émerger des données relativement fiables et inattendues et des représentations sociales et d'évaluer les besoins, les attentes, les satisfactions ou de mieux comprendre les opinions, les motivations ou les comportements du public cible. D'après le même auteur, l'entretien de groupe est adapté à la recherche-action et à des populations de tradition orale comme c'est le cas de la société palestinienne.

En ce qui concerne les inconvénients de ce type d'entretien, il pourrait arriver que certains ne s'expriment pas alors que d'autres monopolisent la parole. De plus, le temps est assez limité pour approfondir le sujet car il est réparti sur les membres du groupe. Pour cela, il est important de bien répartir les tours de parole et de gérer le temps au mieux. Il est ainsi crucial de bien choisir l'échantillon afin d'éviter toute tension ou phénomène d'intimidation qui pourrait se produire à cause de l'hétérogénéité du groupe : il ne s'agit pas ici d'une hétérogénéité linguistiques ni disciplinaire. C'est pour ces raisons que nous avons sélectionné un échantillon représentatif constitué de quatre étudiants (un garçon et trois filles) : par rapport au niveau de langue et de compétence langagière, au sexe, à l'assiduité et à la participation à la correspondance.

Pour obtenir davantage d'informations et éviter que la langue soit source de blocage de la compréhension des questions et de l'expression des idées, nous avons mené l'entretien en arabe dialectal à l'oral et en arabe classique pour la transcription sur ordinateur. Il est à noter que les

mots employés dans la transcription et la structuration des phrases ne sont pas totalement identiques vu les différences linguistiques entre les deux codes (dialectal et littéraire).

Cet entretien visait à déterminer la nature des problèmes et des difficultés auxquels les étudiants ont fait face lors de la correspondance et de l'utilisation des TIC, à connaître le jugement que portent les étudiants sur le rôle de la correspondance et des TIC dans l'amélioration de la compétence textuelle, à connaître le point de vue des étudiants concernant les apports et les enjeux du recours à la correspondance et à l'utilisation des TIC et à déterminer l'effet de l'utilisation de la correspondance et des TIC.

Lors de l'entretien, nous avons posé un ensemble de questions qui pouvaient être posées collectivement comme individuellement puisque la réponse se rapporte aux représentations et attitudes personnelles et à l'expérience individuelle. Quant à la nature des questions, elles correspondent à ces trois types : « questions principales » qui servent d'introduction et de guide, des « questions d'investigation » destinées à compléter ou à clarifier une réponse incomplète ou ambiguë ou à demander d'autres exemples ou preuves (Rubin & Rubin, 1995, cité par Thiétart, 2007).

Pour l'analyse des entretiens, nous avons procédé à une analyse thématique de type « approche horizontale ». Celle-ci vise à sélectionner et à extraire les données qualitatives en regroupant les thèmes les plus souvent évoqués et à distinguer les principaux thèmes de ceux secondaires. Le choix de ce type d'analyse pour nos entretiens s'inscrit dans la facilité de repérage des thèmes à l'intérieur du discours de l'interviewé, la délinéarisation des énoncés pour constituer une logique que l'enquêté n'annonce pas de manière explicite et cohérente. Cette approche d'analyse est mieux adaptée à notre expérimentation que l'approche verticale dans la mesure où la taille de l'échantillon est réduite et le seul entretien conduit auprès des étudiants a été réalisé en groupe. Elle permet de montrer de quelle manière chaque élément figurant dans la grille d'analyse de l'entretien a été abordé par tous les étudiants interviewés.

Pour la codification de l'entretien, nous nous sommes servi d'un logiciel de traitement de texte et de la possibilité d'insérer des commentaires en marge de page et l'utilisation des mots-clés référant aux thèmes abordés dans l'entretien et les sous-thèmes. Pour garder l'anonymat des questionnaires, des entretiens et des textes produits durant l'expérimentation, nous avons procédé à un codage permettant de révéler le statut de l'enquêté (étudiant ou professeur) et la promotion

(année d'inscription à l'université) : « Prof » pour renvoyer aux professeurs, « Etu » pour désigner les étudiants palestiniens et « Be » pour les lycéens belges.

5.7. Limites de la recherche

Malgré les apports théoriques, pratiques et méthodologiques exposés précédemment et la prise en considération des aspects multiples de la situation pédagogique et des contraintes qu'impliquent l'intégration des TIC dans le contexte palestinien, notre travail possède comme tout travail de recherche un certain nombre de limites inhérentes au contexte de la recherche, à la nature du projet pédagogique proposé et à d'autres d'ordre méthodologique.

5.7.1. Limites inhérentes au terrain de la recherche

Les limites relevant du terrain de la recherche sont nombreuses. Elles se situent à plusieurs niveaux. D'abord, la taille de la population de travail est limitée car depuis sa création le département de français accueille annuellement très peu d'étudiants par rapport aux autres départements de la faculté. De ce fait, il peut proposer, à titre exceptionnel, des cours pour des groupes-classes de taille réduite (une dizaine d'étudiants par groupe-classe) alors que le nombre d'étudiants requis pour l'ouverture d'un groupe-classe est officiellement fixé à une quarantaine d'étudiants. Quant au système éducatif adopté à l'intérieur de l'université, il donne aux étudiants la possibilité d'ouvrir des groupes-classe pour les modules obligatoires, même pendant le semestre d'été, sans forcément respecter le programme de répartition des modules par semestres[115]. Il en résulte des groupes-classe très restreints.

Nous ajoutons à tout cela l'instabilité du niveau des étudiants d'une promotion à une autre. Ceci dépend de plusieurs facteurs dont le taux de demande de spécialisation en français[116],

[115] Nous notons que le semestre d'été est un semestre de six semaines d'études intensives pendant les vacances de fin d'année. Facultatif, il permet aux étudiants de repasser certains modules ou de valider des heures de crédit supplémentaires pour finir la licence en trois ans et demi au lieu de quatre ans.

[116] Lorsqu'il y a une forte demande de spécialisation, le département respecte rigoureusement les conditions d'admission et met en place une évaluation de qualité permettant de faire le tri. Dans le cas inverse, l'évaluation devient plus indulgente et les conditions d'admission deviennent flexibles.

la qualité des enseignements, le climat d'apprentissage au département (gestion des affaires des étudiants, relation entre professeurs et professeurs- étudiants, etc.) ou la situation géopolitique.

Concernant les limites liées au groupe microsocial selon les travaux d'Ardoino (*cf.* 5.4.), il n'y a pas de blocages institutionnels ni d'opposition parmi les professeurs du département. Cependant, ceux-ci ne veulent pas s'impliquer dans notre recherche faute de manque de motivation et de temps. A titre d'exemple, certains d'entre eux nous ont envoyé le questionnaire par courriel à la fin de l'année scolaire tandis que d'autres ont répondu superficiellement aux questions ouvertes sans développer leurs points de vue ou même en fournissant des réponses hors-sujet comme c'est le cas pour les variables 37, 51, 58, etc. (*cf.* Annexe 4). En effet, les professeurs évitent toutes les variables qui visaient à déterminer leurs pratiques de classe.

Les actions pédagogiques que les professeurs mènent font que le public ciblé par notre recherche est relativement surchargé : dépôt des dossiers, présentations et entretiens pour partir en stage linguistique, participation à un atelier d'écriture de six heures, etc. Ceci incite les étudiants à considérer l'intérêt de l'activité proposée par l'enseignant par rapport à un objectif matériel, à court terme tel que l'obtention de bonne note et le départ en stage de langue à l'étranger.

5.7.2. Limites inhérentes à la correspondance

Le calendrier de l'expérimentation et sa mise en place au cours du deuxième semestre n'ont pas joué en faveur de son déroulement : à cause des procédures d'obtention d'un titre de séjour, nous étions forcé de reporter l'expérimentation en février 2012. Cependant, nous aurions préféré mener l'expérimentation en septembre 2011 pour plusieurs raisons qui tiennent à la disponibilité des correspondants palestiniens et belges et à leur motivation : à la rentrée scolaire les étudiants palestiniens sont normalement plus motivés pour se revoir et reprendre les cours. De plus, les activités universitaires et extra-universitaires sont quasiment absentes au cours du premier semestre tandis qu'en second semestre les étudiants reprennent les cours deux semaines après les évaluations finales et doivent participer à quelques activités extra-universitaires et se présenter, pour certains, aux épreuves de DELF. Nous rappelons aussi que dans le cadre du programme de la licence, des cours disciplinaires (de FLE, de phonétique et de lecture de textes littéraires) sont introduits au second semestre de la troisième année.

Cette situation semble être relativement identique du côté belge : certains lycéens participent à des voyages pédagogiques à l'extérieur du pays et doivent tous se préparer au baccalauréat en fin d'année. De plus, les professeurs belges étaient enthousiastes en septembre pour démarrer la correspondance. Cet enthousiasme s'est ressenti dans les échanges de messages entre les partenaires du projet via Moodle :

> « *Je ne sais pas quand ce partenariat est censé débuter, mais ma collègue et moi pensons qu'il est préférable de s'y engager en septembre prochain avec des élèves de terminale motivés qui n'abandonneront pas l'échange après quelques messages.* », nous a écrit le professeur de mathématique. Il l'a redit quelques semaines plus tard : « *Dommage qu'on ne puisse pas commencer les échanges avant janvier...! Les élèves de ma collègue Marie-Claire semblent fort intéressés* […] ».

Pour conclure, le dysfonctionnement de la notification automatique des messages reçus sur les forums a constitué un frein à la réussite de la correspondance car les étudiants palestiniens et lycéens belges consultent, sans doute, plus fréquemment leurs boîtes électroniques que la plate-forme (*cf.* 6.1.2.3.). Une option d'alerte fonctionnait pourtant lorsque les correspondants recevaient des messages personnels via la plate-forme. Ce fonctionnement/ dysfonctionnement pourrait expliquer pourquoi certains lycéens belges avaient tendance à se diriger vers la messagerie personnelle pour contacter leur correspondants palestiniens.

5.7.3. Limites d'ordre méthodologique

Il est impossible de contrôler totalement les influences des facteurs extérieurs qui peuvent inférer lors de l'expérimentation. Par conséquent, on est confronté à un problème inhérent au contrôle des variables dans la mesure où le nombre de facteurs en interaction est élevé. Ceci amène à se demander dans quelles mesures les résultats obtenus, valables pour l'échantillon concerné, sont transposables à une population plus large ou même à une population dont la culture éducative, la langue maternelle sont différents.

Il est de même impossible de reproduire de manière identique une situation d'enseignement : « *les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont*

vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions. » (Mialaret, 2004 : 10).

La troisième limite porte sur la nature et la durée de la recherche. Il s'agit d'une recherche qui produit un changement sur l'organisation des cours et les acteurs de l'apprentissage. Ce changement fait l'objet d'un processus long et d'une transformation des pratiques pédagogiques et ne peut s'opérer que dans le temps, par l'action de l'ensemble des acteurs de l'organisation (à tous les niveaux hiérarchiques), avant de pouvoir constater une appropriation effective de nouvelles méthodes de travail, et l'évolution des schémas cognitifs favorables à un changement global.

Conclusion

La présentation de la recherche-action dans une perspective systémique nous a permis de mieux comprendre l'importance de la prise en compte de plusieurs variables entrant en interaction lors qu'il s'agit d'intégrer les TIC dans un cursus pédagogique. Elle nous a permis de prendre conscience de la complexité de la situation pédagogique au département de français de l'université An-Najah et de la nécessité d'une intervention à plusieurs échelles (relationnel, administratif, pédagogique). Elle a permis de recenser un grand nombre de difficultés auxquelles fait face la mise en place d'une activité nouvelle pour le contexte de notre recherche qui sort de l'acte pédagogique traditionnel et qui dépasse les frontières de l'université. Elle a mis en évidence le rôle décisif de certains éléments et compétences dans l'établissement d'une communication à distance via un environnement technologique nouveau pour les interactants (motivation, compétences en usage pédagogique des TIC, calendrier, durée de l'échange, choix des outils de communication, etc.).

Les difficultés rencontrées ont entraîné le non-respect de la scénarisation de la correspondance et de l'activité proposée et donc le déroulement inattendu des échanges en ligne et l'obtention des résultats incomplets. Quant aux outils de collecte de données, leur multitude a permis de croiser les variables des questionnaires entre elles et celles des entretiens, ce qui aurait donné plus de crédibilité à la recherche. Cependant, l'administration de plusieurs outils d'une

certaine longueur avec l'échantillon de travail n'est pas la bienvenue dans l'établissement d'accueil car elle est considérée comme une perte de temps.

Notre analyse portera dans un premier temps sur les questionnaires et les entretiens administrés en début de l'expérimentation pour tenter de répondre à la première question de recherche dans le sixième chapitre. Dans un second temps, elle portera sur trois textes rédigés par un échantillon de travail de onze étudiants pour tenter de répondre à notre seconde question de recherche dans le septième chapitre.

CHAPITRE 6

Etude du terrain de l'expérimentation

6. ETUDE DU TERRAIN DE L'EXPERIMENTATION

Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties : la première partie traite la place des TIC dans l'établissement d'accueil de notre recherche tandis que la seconde examine la place des TIC et l'enseignement de l'écriture au sein du département de français. Dans la première partie, nous discutons l'infrastructure et les dispositifs mis en place au sein de l'université au service de l'intégration des TIC (centres, projets e-learning, ressources, perspectives, etc.). Dans la seconde partie, nous présentons dans un premier temps le centre de ressources pour le français (objectifs, équipement et animation). Dans un second temps, nous abordons le profil de l'équipe enseignante (pratiques pédagogiques, enseignement de la production écrite, utilisation des TIC en cours de langue, exploitation du centre de ressources, …). Dans un troisième temps, nous discutons le profil des étudiants du département (choix de la formation et motivation pour l'apprentissage, profil socio-linguistique, apprentissage du français et de l'écriture, compétences en TIC pour un usage pédagogique et exploitation du centre de ressource, …). Enfin, nous abordons l'utilisation des réseaux sociaux pour communiquer en ligne entre étudiants et entre étudiants et professeurs.

6.1. Place des TIC à l'université An-Najah

6.1.1. Projets e-learning à l'université An-Najah

Vu les difficultés d'accès à la formation et de libre circulation dans les Territoires palestiniens occupés suite à la seconde Intifada, comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre, l'université An-Najah se dirige vers l'intégration des TIC pour trouver une solution appropriée et pour rénover les formations qu'elle propose en concurrence avec d'autres universités palestiniennes. Elle lance donc des projets TIC et s'investit dans de nouvelles initiatives pédagogiques. Ces projets vont de la conception d'un environnement numérique de travail (ENT)[117] à la création d'une plate-forme de téléformation, de la mise en place d'une

[117] Daniel Kaplan et Serge Pouts-Lajus (2004 : 15) définissent un environnement numérique de travail comme un dispositif qui fournit « *à chaque acteur de la communauté éducative (enseignant, élève, administratif, technicien,*

évaluation informatisée en anglais à la mise en ligne des cours vidéos en accès libre, etc. Ci-après, ces projets TIC sont présentés et discutés en détail afin de mieux comprendre l'intérêt de ces projets pour l'intégration des TIC dans les enseignements à l'université An-Najah et d'apercevoir leurs limites pédagogiques.

6.1.1.1. Environnement numérique de travail ZAJIL

Le projet de création d'un ENT appelé Zajil a été lancé par l'université An-Najah en 2001. Cet espace informatique est une plate-forme d'échange destinée à tout le personnel enseignant et administratif de l'université ainsi qu'aux étudiants. Deux ans après, Zajil est devenu accessible depuis les réseaux intranet et Internet comme étant une application portail (portal application) permettant d'accéder au cursus universitaire de l'étudiant et à son relevé de notes.

En septembre 2005, Zajil a pris forme et est devenu incontournable à la fois pour le personnel de l'université (notamment les enseignants) et pour les étudiants. Il donne désormais accès à des services en ligne attribués en fonction de leurs statuts : un étudiant n'a évidemment pas les mêmes droits qu'un professeur, un comptable qu'un vice-président, etc. Chacun peut donc, grâce à son numéro d'étudiant ou de personnel, entrer dans un espace virtuel, où il retrouve des services auxquels son profil est attaché : des données personnelles, professionnelles et éducatives (voir la figure 14). Il s'agit d'un ENT en une seule langue d'usage (arabe) qui ne tient pas compte des professeurs étrangers.

a) La gestion des notes : cette fonctionnalité permet au professeur d'entrer les notes de ses étudiants sur l'ENT, en respectant un agenda semestriel qui précise les périodes des examens et les dates limites pour la mise en ligne des notes. Elle permet ainsi de sauvegarder les notes et les envoyer à ses supérieurs hiérarchiques (chef du département, doyen de la faculté et vice-président des affaires académique) ainsi qu'au département d'admission et de scolarité. Elle donne à l'étudiant la possibilité de récupérer son relevé de notes et de l'imprimer.

---

mais aussi parent, intervenant extérieur…) un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques en rapport avec son activité. ». Il s'agit donc de mettre à la disposition des utilisateurs, dans un seul et unique environnement, des fonctions disponibles mais généralement dispersées (éditeurs de texte, stockage des documents, courriel, glossaire, ressources et documents pédagogiques et administratifs, …) (Aslim-Yetis : 2008 : 72).

b) Echanges : le professeur peut envoyer des messages à un ou plusieurs étudiants pour leur donner un devoir, donner rendez-vous, signaler un problème, donner des conseils, etc. L'étudiant peut aussi s'en servir pour se renseigner auprès de son professeur et répondre à ses messages.

c) Inscription : l'étudiant peut accéder au programme de la formation et à l'ensemble des cours qu'il doit réussir pour obtenir le diplôme. Il peut consulter la disponibilité des groupes classes et choisir les cours selon les horaires qu'il désire. Il peut également calculer les droits d'inscription pour les régler à la comptabilité par la suite.

d) Absences : Dans la mesure où les formations proposées se tiennent uniquement en présentiel, les étudiants ont le droit à un nombre limité d'absence autorisée par module et par semestre. L'enregistrement des absences s'effectue via l'ENT. Ce dernier calcule automatiquement le nombre d'absences autorisées en fonction du nombre d'heures de crédit et en tient informé l'étudiant sous forme d'alertes et/ou sanction.

e) Services d'administration : Zajil permet de diffuser largement les communiqués administratifs. Il met à la portée du personnel les bulletins de salaire, des formulaires administratifs et un annuaire. Il permet aux enseignants non seulement de suivre le parcours universitaire de leurs étudiants mais aussi d'accéder à l'évaluation annuelle de leurs actions d'enseignement et de recherche. Il donne accès à la plate-forme OCC (Online Course Container) que nous présentons ci-après.

Pour faire le bilan, Zajil ne présente d'avantages qu'au niveau informationnel et communicationnel. Son utilisation ne dépasse pas le cadre administratif dans la mesure où le seul outil de communication disponible depuis cet ENT n'est exploitée ni par les professeurs ni par leurs étudiants parce que l'on préfère communiquer en temps réel et en face-à-face au lieu de communiquer à l'écrit en temps différé. De plus, le fait que Zajil soit l'accès unique à la plate-forme de téléformation que nous allons présenter plus tard et que cette plate-forme figure sur un écran regroupant une vingtaine d'entrées administratives (assurance médicale, caisse d'épargne, bulletins de salaire, etc.) pourrait exprimer une négligence de la plate-forme et perturber l'équipe enseignante : la présence d'une affaire pédagogique parmi de nombreuses affaires administratives semble être un facteur perturbateur qui réduit son intérêt pour les professeurs.

Figure 13 : Environnement numérique de travail Zajil sur l'écran d'un des professeurs du département

6.1.1.2. Online Course Container (OCC)

En 2005, l'université An-Najah a décidé de créer avec ses propres fonds un environnement informatique d'apprentissage appelé l'OCC (Online Course Container) pour qu'il soit une application spécifique et propre à l'établissement. Pour ce faire, elle a recruté trois programmeurs à temps partiel pour faire le codage du système informatique. Plus tard, elle les a remplacés par un programmeur à temps plein pour mieux s'investir dans le projet. Cependant, l'ajout de nouvelles fonctionnalités à cet environnement informatique a été difficilement manipulable et coûteux au niveau du temps. De plus, son installation sur le serveur de l'université, sans être suffisamment testé et sans que l'équipe du projet mette en place des mesures de collecte de feed-backs de la part de ses utilisateurs, l'a rendu difficilement accessible au public.

Trois ans plus tard, l'université a réussi à obtenir des subventions de la Banque mondiale dans le cadre des Fonds pour la Qualité et l'Innovation (QIF). Ce projet a eu pour objectif de développer un « OCC Learning Management System (LMS) », compatible avec le système SCORM et d'améliorer l'ergonomie de l'OCC à partir des remarques et des suggestions des professeurs (ex. l'ajout d'un tableau de bord pour expliciter la modalité de l'évaluation). La compatibilité de l'OCC avec SCORM rend le contenu pédagogique exploitable sur des plates-formes payantes et gratuites comme *Moodle*, WebCT, Ganesha, etc.

L'investissement de l'université dans la création d'une plate-forme de téléformation à l'issue d'un état de l'art mené par un groupe de professeurs de la faculté des Technologies de l'Information semble insensé car il ne tient pas compte de l'aspect technique et reste coûteux non seulement au niveau du temps mais également au niveau de l'argent. De plus, le réseau Internet et le marché cybernétique engorgent par des plates-formes payantes et gratuites qui bénéficient d'une assistance technique régulière et gratuite et d'une mise à jour constante et dont l'efficacité et l'ergonomie sont meilleures.

En effet, le choix d'une plate-forme est décisif pour la réussite de la formation à distance. Il l'est d'autant pour l'intégration des TIC en présentiel enrichi et amélioré dans la mesure où l'utilisation d'une plate-forme est essentielle pour répondre non seulement à des besoins et à des exigences techniques mais aussi pédagogiques. Une plate-forme efficace est donc une plate-forme performante qui répond aux attentes pédagogiques de ses utilisateurs « *en termes de*

méthodes pédagogiques possibles et d'outils numériques utilisables ainsi qu'en termes de sécurité, d'intégration et d'évolution technologique. » (Fondrat, 2005).

6.1.1.3. Examens informatisés en anglais

Des enseignants de la faculté des Technologies de l'Information ont mené un projet consistant à fabriquer des examens d'anglais informatisés via le logiciel libre (Open Source) TCExams. Celui-ci permet de générer et de gérer des tests et des examens. Le projet a abouti à la fabrication des tests de placement à destination des étudiants de l'université pour évaluer leurs niveaux en anglais afin de diriger ceux qui ont un niveau faible, vers un cours préparatoire. Il permet à l'université d'évaluer un grand nombre d'étudiants en peu de temps grâce à la correction automatique.

Les tests comportent des questions à choix multiples, chronométrées, portant sur l'évaluation de la compréhension écrite et de la grammaire. Ceci montre que l'écriture est négligée dans l'évaluation des compétences des étudiants en anglais. C'est également le cas des évaluations en version papier.

Les tests se font dans des salles Informatiques réparties sur l'ancien et le nouveau campus. Ils sont parfois difficilement gérables à cause des coupures d'électricité, des problèmes d'identification des utilisateurs, des problèmes de connexion au serveur, du passage automatique d'une question à l'autre dû au chronométrage des questions, etc.

Cet usage des TIC en langue est minimaliste. Il restreint l'intérêt pédagogique des TIC à un gain de temps et de coût, sans tenir compte des possibilités qu'offrent les TIC à l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, la gestion du test de positionnement en anglais pour les nouveaux inscrits est coûteuse car il faut payer les heures de correction comme état des heures de travail supplémentaires.

6.1.1.4. Vidéo-cours

Pour pallier les difficultés liées au grands nombre d'étudiants inscrits dans les cours fondamentaux et interdisciplinaires aux difficultés de circulation dans les Territoires palestiniens occupés, l'université An-Najah a décidé de mettre en œuvre à la rentrée universitaire 2008-2009 un projet e-learning financé par le Fonds d'Investissement Palestinien (Palestinian Investment

Fund). Ce projet a consisté à équiper quelques salles, en recourant à l'équipe de la radio de l'université, avec des caméras et des tableaux blancs interactifs (TIB) pour produire des cours filmés (vidéo-cours), accessibles depuis son site Internet officiel et depuis le réseau Intranet[118]. Ces vidéos sont à la disposition de ses étudiants et d'un public plus large dépassant les frontières de l'université.

D'un simple « clic » de souris, l'étudiant peut alors lancer, à l'université et de chez lui, autant de fois qu'il le souhaite, des séances de cours en ligne. Celles-ci contribuent à l'enrichissement des cours en présentiel en donnant à l'étudiant la possibilité de revenir sur les contenus des cours, de changer d'enseignant et de progresser à son rythme. Malgré l'intérêt qu'elles portent aux étudiants et les efforts déployés par l'université, elles appartiennent à une ancienne génération des TIC comme le reconnaît la responsable de la cellule e-learning : « *Les cours filmés sont un outil permettant à l'étudiant faible de revoir les cours à n'importe quel moment et à plusieurs reprises […] Il s'agit d'une ancienne génération de l'enseignement en ligne.* »

Les vidéo-cours sont non seulement lourdes à visualiser en ligne mais aussi non disponibles en version téléchargeable. De plus, leur structure n'est pas ponctuée par des écrans permettant la visualisation de l'avancement des scènes. Ainsi, les vidéos ne sont pas découpées en morceaux de courte durée. En outre, il n'y a pas d'indexation pour donner accès aux différentes étapes du cours. Les enseignants, pour la plupart d'entre eux, ne regardent pas la caméra en face et la qualité du son est parfois médiocre. Nous ajoutons que l'interface des pages d'accueil ainsi que les intitulés des cours sont en anglais, ce qui est gênant pour les étudiants ayant des difficultés en anglais.

Les vidéo-cours sont des copies conformes des cours en présentiel car ils reproduisent la gestuelle enseignante sur un canal visuel et un autre sonore. « *Assez bien adapté aux cours magistraux dans le domaine des sciences sociales où la parole est primordiale, ce dispositif apparaît bien moins performant en sciences de la nature qui s'appuient essentiellement sur les traces écrites de l'enseignant et non plus seulement sur son discours* » (Trestini, Christoffel & Rossini, 2010 : 120). Les cours ne sont pas associés à des exercices interactifs pour évaluer le niveau d'acquisition des connaissances.

[118] Adresse Web consultée : http://videos.najah.edu/

6.1.1.5. Réseau Interuniversitaire pour la Formation Ouverte et à Distance

Dans le cadre du projet RUFO[119] (Réseau Interuniversitaire pour la Formation Ouverte et à Distance), l'université An-Najah et plusieurs universités palestiniennes (Université polytechnique de Palestine, université de Birzeit, université Al-quds, université ouverte Alquds) se sont mises à utiliser en 2006 d'une manière restreinte la plate-forme Moodle. Ce projet avait pour objectif la mise en place d'un réseau interuniversitaire regroupant les grandes universités palestiniennes et les mettant en lien avec un réseau d'universitaires européens, pour le développement des compétences et des pratiques dans le domaine de la Formation Ouverte et à Distance. Le projet a débouché sur la conception d'un cours d'anglais en ligne (e-learning courses) en 2009. Ce cours est élaboré par l'université Ouverte Alquds et l'Université de Birzeit.

Quant à l'université An-Najah, le cours de français qu'elle avait l'intention de réaliser, n'a malheureusement pas vu le jour. Le non-aboutissement du projet du côté de l'université An-Najah est dû au manque d'un véritable travail collégial entre les membres de l'équipe enseignante et la gestion des projets e-learning par des ingénieurs en informatique qui ne sont pas formés en ingénierie pédagogique.

6.1.2. Cellule e-learning

Dans le cadre d'un plan quinquennal visant l'intégration des TIC dans les enseignements, l'université a fondé une cellule e-learning. Celle-ci a pour objectif d'offrir un environnement éducatif favorable à un enseignement de qualité, appuyé et enrichi par les TIC. Elle travaille sur la conception et l'élaboration des formations hybrides afin d'améliorer le rendement du personnel enseignant tout en développant ses compétences et ses habilités ainsi que celles des étudiants. Elle coopère avec le centre d'excellence dans l'apprentissage et l'enseignement pour proposer des formations adaptées aux attentes des enseignants et pour attribuer des récompenses financières aux concepteurs des contenus pédagogiques innovants intégrant les TIC. Elle est composée de quatre unités en cours de création : unité des technologies de l'apprentissage, unité

[119] RUFO est un projet TEMPUS – MEDA, financé par la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne (2005 - 2008) et coordonné par le Conservatoire National des Arts et des Métiers (CNAM) de Paris.

de support technique, unité d'entraînement et unité pour le développement du contenu pédagogique.

Pour l'intégration des TIC dans les enseignements, la cellule e-learning a recommandé la valorisation de l'utilisation de la plate-forme Moodle, au détriment de l'OCC, pour accompagner les pratiques pédagogiques des enseignants en présentiel enrichi et amélioré comme en formation hybride. Pour ce faire, la cellule a soumis à l'administration de l'université un plan en trois phases : la première a pour but de sensibiliser le corps enseignant en introduisant les notions fondamentales de l'apprentissage en ligne et en mettant en place des journées d'informations dans toutes les facultés pour leur présenter le projet e-learning et la plate-forme de téléformation *Moodle* et pour répondre aux interrogations des enseignants. La seconde vise non seulement à créer un groupe de douze professeurs de toutes les disciplines pour les aider à utiliser Moodle dans un de leur modules durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2011-2012, mais aussi à expérimenter les examens informatisés fabriqués via Moodle. Quant à la troisième phase, il s'agit de la mise en place d'un atelier pour le personnel enseignant de l'université. Cette phase est indispensable, du point de vue de la responsable de la cellule e-learning, pour la mise en route de l'utilisation massive de Moodle à la rentrée 2012-2013.

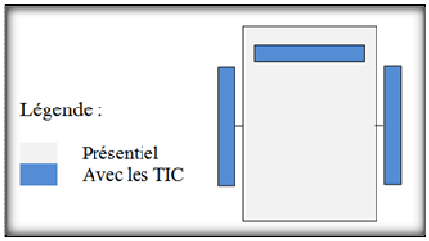
Les trois phases recommandées pour l'intégration de la plate-forme de téléformation ne réfèrent qu'à une des cinq variables présentées par Mangenot (2000) : celle des enseignants. Sinon, aucune attention particulière n'est prêtée aux variables de l'institution (structure hiérarchique et financière, les contraintes spatio-temporelles, la méthodologie d'enseignement, les supports d'enseignement/apprentissage, …), des apprenants, des logiciels et des ressources numériques, du dispositif spatial et humain dans lequel la plate-forme sera employé.

6.1.2.1. Apprentissage en présentiel enrichi et amélioré

Dans les cours en présentiel enrichi, les étudiants et les professeurs sont dans un même lieu, une salle de cours équipée d'un ordinateur et d'un outil de projection ou une salle informatique où le professeur emploie des ressources médiatisées (sons, vidéos, animations). Ces ressources peuvent être locales, sur un lecteur vidéo ou un ordinateur, ou être à distance et consultées via Internet pendant le cours. Quant aux cours en présentiel amélioré, le professeur met à la disposition des étudiants en amont du cours des syllabus de cours, des exercices et le

planning de la formation (voir la figure 14). Et il offre à ses étudiants non seulement un accès aux supports pédagogiques utilisés pendant le cours mais aussi à une auto-évaluation et à des échanges possibles à distance avec lui et avec d'autres étudiants.

Figure 14 : Présentiel enrichi et amélioré



Dans ce dispositif, il s'agit d'une part d'enrichir les enseignements et d'améliorer leur qualité. De l'autre, il s'agit de compléter l'apprentissage et de combler les lacunes des enseignements en face-à-face en exploitant les outils de communication synchrone et asynchrone disponibles sur Moodle. Cette démarche pédagogique, d'après la responsable de la cellule e-learning, permet d'approfondir les notions abordées en classe et de rendre l'apprentissage plus ludique.

Ce scénario d'introduction des TIC avant, pendant et après les cours est désormais très recommandé par l'université pour toutes les disciplines mais pas obligatoire pour les professeurs car, pour la cellule e-learning, l'utilisation des TIC exige des compétences fonctionnelles en informatique, de la motivation et de la volonté. Pourtant, elle souligne que l'apprentissage avec les TIC n'est pas un choix pour l'étudiant parce que l'université doit fournir à ces clients un produit de qualité d'une manière jugée adéquate. Autrement dit, si le professeur décide de sa propre volonté de mettre du contenu pédagogique et des exercices en ligne l'étudiant devra accepter les nouvelles règles du jeu. Cependant, la directrice de la cellule e-learning n'explique ni comment motiver les étudiants pour accepter cette intégration des TIC ni comment leur imposer d'utiliser les TIC malgré leur volonté.

Cette perception de l'intégration des TIC exclut d'une part l'importance de la motivation des étudiants et de leur enrôlement dans cette opération et ne tient compte que de celle des professeurs. De l'autre, elle ne tient pas compte des contraintes spatio-temporelles ni des ressources nécessaires pour une utilisation en présentiel enrichi et amélioré.

6.1.2.2. Formation ou apprentissage hybride

Il s'agit d'une alternance entre l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage en ligne : pour un module de trois heures de crédit, le professeur donne deux heures de cours en face-à-face dans la salle de cours et une heure en ligne via la plate-forme *Moodle*. Pendant cette heure d'enseignement distanciel, le professeur et les étudiants ne sont pas dans le même lieu géographique et se connectent sur Internet en temps différé, ce qui introduit plus de flexibilité dans le système éducatif de l'université et permet de surmonter un certain manque dans l'équipement informatique.

Ce type de formation s'adresse tout particulièrement aux étudiants en Master et fait l'objet d'une discussion avec la Direction de l'université pour que les étudiants de troisième et de quatrième année de licence puissent en bénéficier. Il nécessite un travail de conception pédagogique et d'ingénierie éducative préalablement réalisé pour aider les professeurs dans la préparation des contenus pédagogiques qui dépassent la mise à disposition des étudiants des documents de cours au format PDF. ou Word.

6.1.2.3. Plate-forme Moodle

L'université a pris la décision de faire de Moodle son Learning management system (LMS) en complémentarité avec l'OCC. Elle n'a pas voulu négliger les formations mises en place durant les années précédentes au profit de l'entraînement des professeurs à son utilisation. Ceci dit, les professeurs qui maîtrisent l'OCC et qui sont satisfaits de son utilisation peuvent continuer à s'en servir pour leurs cours. Notons ici que le transfert des données de l'OCC vers Moodle peut se faire grâce au standard SCORM (Sharable Content Object Reference Model)[120]. Ce dernier permet de créer des cours interactifs faciles à échanger entre les plates-formes de formation en ligne.

De nouveau, la cellule e-learning prête son attention à l'équipe enseignante au détriment de ses étudiants. C'est-à-dire, elle prend uniquement en considération les compétences des professeurs, le temps investi dans la maîtrise de l'OCC et les formations à destination des professeurs tout en négligeant l'effet de l'utilisation de deux plates-formes considérablement

[120] Le SCORM est un codage spécifique permettant de créer des cours structurés transférables en un fichier compressé qui contient tous les fichiers nécessaires aux différentes leçons.

différentes par des étudiants débutants en usage des TIC à des fins pédagogiques. En effet, l'utilisation de plusieurs environnements d'apprentissage en ligne par des étudiants néophytes en usage des TIC peut conduire à l'échec l'intégration des TIC en présentiel enrichi et amélioré ainsi qu'en formation hybride.

Pour aider les professeurs à utiliser *Moodle*, une démonstration menée par un informaticien a été réalisé pendant l'été pour faire découvrir les fonctionnalités de cette plate-forme et expliquer le fonctionnement et la répartition des cours. Sinon, pour se former en autonomie, la cellule e-learning a conçu des tutoriels (self learning course), destinés aux professeurs et aux étudiants qui préfèrent apprendre tous seuls à manipuler *Moodle*. Les tutoriels sont accessibles en ligne depuis la page d'accueil de la plate-forme et depuis les pages Internet de la cellule e-learning.

Sans service d'assistance technique spécialisé en TICE, cette présentation de la plate-forme ainsi que les tutoriels ne peuvent aboutir tous seuls au but à atteindre. En effet, sur toute l'université, un informaticien est attaché à la cellule e-learning pour fournir une expertise technique à la demande, destinée à environ 20 000 étudiants et professeurs. Sinon, certains responsables des salles informatiques se sont portés volontaires pour aider les professeurs lorsqu'ils sont disponibles et les difficultés rencontrées ne dépassent leurs compétences. Ceci explique la persistance d'un problème technique lié à la non réception d'une notification par courriel dès qu'un message est posté sur notre forum dédié à la correspondance : il s'agissait d'un problème survenant malgré l'activation de cette option sur la plate-forme Moodle[121].

La cellule a également coordonné avec le Cellule Informatique pour le remplacement du serveur actuel par un autre plus puissant afin que ce dernier puisse gérer la connexion d'un grand nombre d'utilisateurs en temps réel et qu'il puisse supporter l'affluence d'utilisateurs. Elle a d'emblée remplacé l'ancienne version de Moodle, installée sur le serveur de l'université en 2006, par une des versions les plus récentes. Cette version a fait l'objet de la montée d'un projet appelé « projet pilote » par la cellule e-learning.

[121] Pour activer l'alerte, deux choix sont possibles sur Moodle : recevoir une notification de réception d'un message consultable uniquement sur la plate-forme ou recevoir une copie du message par courriel. La première option pousse l'étudiant à visiter la plate-forme pour consulter le message. Quant à la seconde, elle peut jouer au détriment de la correspondance dans la mesure où la lecture du message sur sa boîte mail et l'envoi d'une réponse sur la plate-forme laisse l'étudiant répondre ultérieurement, et par conséquent oublier de le faire.

6.1.2.4. Projet « pilote »

Dans le cadre d'un projet, qualifié « pilote » par la cellule e-learning, des examens informatisés pour 12 modules, de toutes les disciplines, ont été réalisés via Moodle. Et une enquête a été conduite à la sortie de ces examens dans le but d'évaluer le projet pour en dégager *Policy research*. Le déroulement de l'enquête à l'oral par un informaticien de la cellule e-learning, sans aucun moyen de collecte d'informations, réduit son efficacité et reflète l'absence d'une méthode scientifique précise pour recueillir les données et les analyser par la suite.

Selon la directrice de la cellule e-learning, l'évaluation de ce projet permet de mesurer les contraintes, de définir le taux de réussite de l'intégration des TIC et d'identifier les réactions des étudiants. Nous tenons à noter ici qu'il pourrait probablement s'agir des mêmes contraintes lorsque les étudiants utilisent la plate-forme dans le cadre d'un cours. Pourtant, les examens informatisés peuvent donner à la fois une image à la fois positive et erronée de l'intégration des TIC dans l'enseignement pour plusieurs raisons :

- d'après le technicien de la cellule e-learning, les examens informatisés ont reçu l'éloge des professeurs. Il ajoute que plusieurs professeurs ont exprimé l'envie d'en bénéficier pour leurs cours ;
- l'université refuse toujours d'inclure certains types de questions fermées à l'évaluation des étudiants et fixe une proportion de questions ouvertes et fermées à respecter lors de l'élaboration des examens dans leur version papier.

Introduire l'usage des TIC au moyen d'une évaluation sommative informatisée peut relier les TIC à une fonction d'évaluation dans les esprits des étudiants et créer donc des représentations négatives qui freineraient toute intégration ultérieure des TIC. Du côté des professeurs, leur évaluation du projet pilote n'est pas crédible car ils n'étaient pas amenés à créer leurs examens via Moodle. Ils ont tout simplement fourni des questions fermées avec le corrigé à l'informaticien attaché à la cellule e-learning. Par conséquent, les résultats obtenus à la suite du projet pilote ne sont pas pertinents et car ils ne reflètent pas la réalité du terrain.

6.1.3. Centre d'Excellence dans l'apprentissage et l'enseignement

Créé en 2011, le Centre d'Excellence dans l'Apprentissage et l'Enseignement (Center for Excellence in Learning and Teaching)[122] vise à améliorer la qualité des performances pédagogiques des facultés et des programmes d'enseignement. Il regroupe des professeurs de toutes les disciplines pour favoriser la mutualisation des connaissances et des expériences et concrétiser les idées innovantes de l'équipe enseignante. Il a été fondé dans le cadre d'un projet de partenariat réunissant deux universités palestiniennes et deux universités américaines : l'université An-Najah, l'université de Bethléem, l'université North Western et l'université de Portland.

Présidé par un professeur d'anglais titulaire d'un doctorat en Littérature comparée, le centre entretient une relation de coopération étroite avec l'université américaine de l'Egypte et son centre d'apprentissage et d'enseignement. Son comité consultatif est composé du Président de l'université An-Najah, du vice-président pour les affaires académique, du vice-président pour la planification, le développement et la qualité et les doyens des facultés de Sciences et de Droits.

Le centre propose au corps enseignant de nombreuses activités en coopération avec l'Unité d'Assurance de Qualité[123] et le Centre e-learning. Ces activités se tiennent sous forme d'ateliers et de séminaires facultatifs animés par des intervenants locaux et étrangers :

- organisation des séminaires portant sur l'évaluation dans les établissments d'enseignement supérieur et sur la mise en place d'une planification strétgique permettant d'améliorer la qualité de leurs services.
- organisation et animation des ateliers dans le domaine de l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques :
  - l'élaboration des cartes conceptuelles (heuristiques) : l'animatrice de l'atelier a expliqué comment le téléchargement et l'installation d'un logiciel de fabrication des cartes conceptuelles peuvent se faire. Elle a présenté les différentes fonctions en élaborant une carte conceptuelle marquant les relations qu'entretiennent les concepts abordés dans le cadre d'un module donné. Cet atelier a réunit quinze professeurs de toute l'université

[122] Adresse Web consultée le 12 septembre 2012 : http://celt.najah.edu

[123] Etablie en 2005, l'Unité d'Assurance de Qualité a pour objectif d'améliorer la qualité des enseignements et de développer la recherche scientifique. Elle adopte et met en application des normes locales, régionales et internationales tout en prenant en considération les besoins spécifiques de l'université.

(facultés de Médecine, des Sciences, de l'Ingénerie, de Lettres, de Journalisme, des Sciences économiques).

- la fabrication des examens informatisés avec Moodle : un atelier de deux heures s'est maintenu en présence d'une quinzaine de professeurs de toutes les facultés de l'université.
- l'utilisation du TBI: un atelier, présenté par un animateur de salles d'informatique, sur les utilisations du tableau blanc interactif (*smartbord*) au service du processus d'apprentissage s'est déroulé pendant deux heures.
- l'attrribution des primes aux concepteurs de cours innovants en intégrant les TIC

- Organisation d'un atelier de deux jours destiné à une trentaine de professeurs nouvellement recrutés à l'université, en coopération avec le bureau du vice-président pour la planification, le développement et la qualité.

Suite au récapitulatif des actions menées par le Centre d'Excellence et les conditions de déroulement nous nous interrogeons sur leur rendement didactique sur le corps enseignant. En effet, il s'agit des actions de courtes durées (deux heures) qui manquent d'harmonisation dans la mesure où les sujets abordés sont variés et ne font pas partie d'un programme de formation continu et homogène. Ainsi, les groupes de participants se caractérisent par leur petite taille. Cela permet de favoriser la participation de tous les professeurs. Cependant, le nombre de groupes proposés pour chaque atelier ou séminaire est insuffisant pour toucher le plus largement possible le personnel de l'université.

En outre, les groupes sont hétérogènes et réunissent des professeurs de toutes les disciplines, ce qui pourrait réduire l'efficacité des actions menées car l'abord des sujets reste général et vague. Il ne permet pas de tenir compte de la nature et des spécificités des spécialités des participants et de leurs champs d'intervention pédagogique car les besoins des participants et leurs attentes se diversifient et se différencient: pour un enseignant à la faculté de Lettres ou dans un département de langue l'utilisation des TIC et de le mécanisme et le fonctionnement de la pédagogie de résoluton de problème sont différents de ceux que l'on peut trouver chez un professeur de sciences.

A tout cela s'ajoute la négligeance des profils TIC du corps professoral. C'est-à-dire, les actions menées ne semblent pas prendre en considération les profils des participants et leur

possession des pré-requis permettant de servir de base pour le développement de nouvelles pratiques pédagogiques qui intégrent les TIC : Certains professeurs développent une certaine familiarité avec l'utilisation des technologies alors que d'autres restent réticents à cause d'un manque d'usage personnel des TIC.

6.1.4. Centre de ressources pour les langues

Inauguré le 25 octobre 2011, le Centre de Ressources pour les Langues (C.R.L.)[124] vise à la fois les étudiants de l'université et son personnel. Les apprenants peuvent intégrer des cours de langue individuel ou en groupes réduits, accéder à des ressources (quelques logiciels d'apprentissage de langues, ordinateurs connectés à Internet, livres, des documents audios et vidéos, supports papiers, …) ou discuter avec les membres de l'équipe du centre. Ils peuvent se servir des ressources pour étudier en autonomie ou s'inscrire à des programmes destinés à tous les niveaux.

Le CRL accueille des débats et des projections en anglais et en français. Il possède des pages de présentation, en cours d'élaboration à ce jour, hébergées sur le site portail de l'université[125]. D'après son directeur, le CRL donne la possibilité de pratiquer la langue avec des locuteurs natifs durant les ateliers et les débats.

Son équipe regroupe des volontaires internationaux désireux de servir à la société palestinienne. Ces intervenants étrangers ne sont pas titulaires de diplômes en didactique des langues. Ils entrent dans les territoires palestiniens avec des visas de court séjour délivrés par les autorités israéliennes. Cela rend laborieux la formation d'une équipe stable et expérimentée.

Dans le cas d'un tel centre de ressources prévu pour l'auto-apprentissage guidé des langues, il est important d'être attentif non seulement à la fonction d'interface[126] matérielle mais également aux ressources humaines (Albero, 1998) : les intervenants doivent être formés à

---

[124] Un centre de ressources « *propose la mise à disposition dans des lieux de proximité de moyens techniques et humains, et de ressources multiples et diversifiées favorisant un accès à la fois libre et guidé, à source de savoirs ou d'informations (logiciels, documents, vidéos, etc.)* » (Brodin, communication personnelle « note de cours », 12 octobre 2006).

[125] Adresse Web consultée le 12 septembre 2012 : lrc.najah.edu

[126] Albero (1998) entend par « interface » ce qui fait la jonction entre deux entités et permet la communication. Il s'agit de tous les outils et toutes les ressources, intentionnellement placées par le responsable de la formation, entre l'usager du centre de ressources et son projet d'apprentissage.

écouter, à conseiller et à guider afin de pouvoir aider l'apprenant à avancer dans son propre projet de formation. De plus, l'emplacement du CRL dans le Nouveau Campus de l'université fait que le public ciblé soit des étudiants inscrits dans des filières scientifiques alors que les étudiants des facultés des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation et de gestion, placés sur le Vieux Campus, ne peuvent pas bénéficier des possibilités offertes par le CRL. C'est identique pour leurs professeurs, ce qui réduit le public intéressé par cette opportunité.

6.2. Place des TIC et enseignement de l'écriture au département de français

6.2.1. Centre de ressources pour le français (CRF)

En 2006, l'université An-Najah, en partenariat avec l'université Louis Pasteur de Strasbourg, a présenté un dossier de projet pour un centre de ressources auprès de la Commission Européenne. Cette demande n'a pas été retenue à cause du boycottage du gouvernement palestinien formé par le Hamas. Elle décèle un véritable besoin révélé par le manque de ressources pédagogiques et des supports de cours, ainsi que le besoin de nouveaux outils de renforcement de ce qui se fait en présentiel : l'absence des étudiants venant de l'extérieur de Naplouse due aux problèmes géopolitiques accentue ce manque. Elle révèle également une conscience de l'importance de cet espace multimédia pour l'enseignement du français.

Cinq ans plus tard, le département a réussi à monter un centre de ressources modeste par son équipement grâce à une demande de subvention, appuyée par une lettre du Président de l'Université, que nous avons présenté auprès du SCAC. Une aide financière a été donc reçue pour l'achat du matériel informatique et de l'équipement audio-visuel. De son côté, l'université a pris en charge l'aménagement des lieux, la fourniture des immeubles et l'installation de l'équipement.

6.2.1.1. Equipement du centre de ressource pour le français

Le centre de ressources pour le français (CRF) est doté d'une salle informatique et d'une salle de lecture et de travaux. La salle Informatique est équipée de dix ordinateurs payés par la

subvention et de trois ordinateurs déjà fournis par l'université[127]. Ils sont tous connectés au service Internet et à l'ordinateur de la monitrice du centre qui se trouve dans la salle de lecture. Sur cet ordinateur le logiciel de supervision iTALC est installé pour permettre à la monitrice de contrôler ce que les étudiants fonts sur leurs machines[128].

Quant à la salle de lecture, elle est multiservice. Elle dispose de quelques étagères de livres de nature diverse que possède le département depuis sa création : livres en didactique, des romans, manuels de FLE et des dictionnaires. Certains livres sont disponibles en plusieurs exemplaires alors que personne ne s'en sert à cause de leurs thématiques. D'autres manquent, le département en a besoin mais ne trouve pas de subvention pour leur achat[129]. La monitrice ajoute que les livres ne sont pas adaptés aux niveaux des étudiants : « *La quantité des romans qu'on a est insuffisante et les romans ne sont pas adaptés aux niveaux des étudiants. De plus, leurs contenus ne les motivent pas pour la lecture.* »

La salle de lecture comporte aussi une télévision reliée à un décodeur équipé d'un port USB et à une parabole, un magnétoscope, un vidéoprojecteur, une photocopieuse et une imprimante pour les enseignants, un lecteur CD et des tables et des chaises. En ce qui concerne les logiciels pédagogiques, leur achat n'a pas pu se faire en raison de complexités administratives et d'absence des produits éducatifs français dans le marché palestinien.

Le niveau d'équipement du centre est donc faible mais suffisant pour que des activités pédagogiques intégrantes les TIC puissent se mettre en place et se développer. Cependant, cet équipement nécessite la mise à la disposition des étudiants des ressources et des logiciels d'apprentissage du français en autonomie et d'un système de maintenance technique efficace et rapide sans recourir à des démarches administratives lentes. Il doit être renforcé par un accès stable et permanent au service Internet et la levée du blocage de certains sites francophones par un logiciel installé sur le serveur local de l'université : ce logiciel bloque tous les sites suspects sur son réseau Internet à partir des mots clés identifié comme étant indésirables, ce qui rend impossible l'accès à de nombreux sites pédagogiques ou autres tels que les sites des chaînes de télévision TV5, France 3 et ARTE.

---

[127] Ces ordinateurs, faisant partie de l'équipement de l'ancienne salle de travail, étaient en panne pendant le déroulement de notre expérimentation.

[128] Le logiciel iTALC donne la possibilité d'avoir le contrôle sur les ordinateurs se trouvant sur un réseau local.

[129] Nous précisons que chaque département a le droit de commander des livres par l'intermédiaire des voies administratives. Cependant, tous les nouveaux livres doivent être enregistrés et classés par la bibliothèque universitaire. Par conséquent, cette dernière refuse la présence des ouvrages à l'extérieur de ses locaux, en l'occurrence au centre de ressources pour le français.

6.2.1.2. Animation du centre de ressources pour le français

Grâce à l'inauguration du CRF, l'assistante de recherche et d'enseignement a pu signer un contrat à durée indéterminée. Pourtant, elle garde toujours le même statut. Elle remplit des fonctions dont le descriptif est défini et redéfini en fonction des besoins du département.

Avant l'inauguration du CRF, l'animatrice remplissait à la fois les fonctions de secrétaire et de bibliothécaire. Elle était chargée de l'accueil des étudiants, de répondre à des contacts téléphoniques adressés aux professeurs et de taper sur ordinateur les comptes-rendus des réunions. Elle déchargeait aussi le chef du département de certaines tâches administratives et assurait la conservation des livres, DVD, CD-Roms, cassettes, etc. Elle mettait ces documents à la disposition des étudiants du département sous forme de prêt ou de consultation sur place.

Sa nouvelle mission est d'animer des ateliers pour les étudiants de 1e et de 2e année, de gérer le prêt des documents, d'aider les étudiants à faire leurs devoirs individuellement ou en groupes, de faire des tâches administratives en coordination avec le chef du département, de surveiller la salle informatique et de veiller à la bonne utilisation de son équipement via iTALC. Ceci dit, elle a relativement gardé les mêmes fonctions après l'installation du CRF. Ceci dit, cette dernière n'a pas entraînée une réflexion sur la nécessité d'accompagner cette légère modification de fonctions par de nouvelles compétences à acquérir pour optimiser et dynamiser le CRF.

Le logiciel iTALC permet de contrôler les usages que font les étudiants des ordinateurs grâce à ces fonctionnalités : affichage de tous les écrans des étudiants sur l'écran de la monitrice, blocage des sites web malveillants et arrêt/redémarrage d'un ou de plusieurs ordinateurs. L'utilisation du logiciel est donc limitée à son aspect de contrôle tout en négligeant la dimension pédagogique de l'utilisation du reste de ces fonctionnalités : envoi de messages individuels et collectifs, exécution d'une application à distance, affichage de l'écran du professeur vers tous les écrans étudiants, affichage de l'écran d'un étudiant vers les écrans de ses camarades de classe, etc. Par exemple, l'affichage des écrans des étudiants sur celui du professeur ou de la monitrice pourrait permettre de recueillir des informations importantes sur les sites Internet consultés et les activités préférées par les étudiants pour pouvoir les orienter ultérieurement vers une utilisation optimale de l'outil informatique et du service Internet.

D'après la monitrice du centre, cette dernière a eu de nombreuses promesses de formation formulées par le SCAC depuis l'inauguration du centre pour se former à sa gestion, à l'animation des ateliers et au suivi des étudiants. Par conséquent, l'animation du CRF reste à développer et

certains professeurs négligent encore sa mission ainsi que l'objectif de la création du centre. Ces professeurs ne se coordonnent pas convenablement pour mettre en place des activités de soutien. En conséquence, il est ardu d'améliorer la qualité des services fournis, de renforcer le rôle du centre et de le rendre plus fréquemment utilisé par les étudiants et les professeurs.

Pour faire court, un centre de ressources devrait être conçu comme le pivot d'un dispositif d'autoformation ayant pour visée de promouvoir le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Albero, 2000). Il devrait se distinguer des dispositifs de formation traditionnels par la flexibilité et la souplesse qu'il apporte à la formation, désormais individualisée. Le parcours personnel se substitue à celui du groupe-classe. Les activités et les méthodes proposées sont à construire en fonction des attentes et des besoins de chaque apprenant. Ce parcours individuel a pour but de le rendre progressivement autonome pour qu'il parvient à prendre en charge la gestion de son apprentissage. Pour ce faire, une formation des professeurs et notamment de la monitrice est indispensable.

L'université An-Najah devrait être capable d'assurer ce type de formation à son personnel dans la mesure où plusieurs professeurs de son équipe pédagogique sont qualifiés en usage des TIC à des fins pédagogiques. Cependant, pour ce genre d'activités, l'université et le département de français ont tendance à solliciter des experts étrangers qui ignorent les enjeux du terrain et ses spécificités et qui ne bénéficient pas d'un temps suffisant pour animer une formation de qualité qui dépasse l'aspect théorique à un aspect pratique.

Ces difficultés inhérentes à l'équipement du CRF, à son animation et à la formation des professeurs jouent un rôle clé dans le manque d'exploitation du centre. Ces difficultés sont accrues lorsque les professeurs possèdent des représentations négatives des TIC, des compétences informatiques modestes et qu'ils ne sont pas formés en usages des TIC dans l'enseignement. Les difficultés sont plus prononcées lorsque les étudiants manquent d'autonomies et de stratégies d'apprentissage.

6.2.2. Professeurs du département de français

La convention signée avec le Consulat Général de France stipulait le recrutement annuel de deux professeurs par les Français pour assurer les enseignements avec l'équipe pédagogique palestinienne. Cet accord a pris fin en 2005. Au-delà de cette date, l'université doit assumer

l'encadrement pédagogique quasi-total du département et fournir l'ensemble du matériel pédagogique. Cependant, le Consulat s'engage à dédier une partie de l'emploi de temps d'un de ses coordinateurs pédagogiques à l'enseignement de deux ou trois modules par semestre selon le besoin du département. En somme, il s'agit d'une équipe pédagogique marquée par son instabilité.

Entre 1999 et 2009, un tiers des professeurs, de nationalité française pour la plupart, possédait des contrats à durée déterminée d'un an renouvelable. Et près de 20% des professeurs palestiniens étaient, eux aussi, contractuels (dit *part-time workers*) mais dans des conditions de travail inférieures à celles de leurs collègues étrangers (ex. vacances non payées et rémunération par heure de travail). Pour obtenir le grade de docteurs, trois professeurs ont décroché des bourses d'études cofinancées par l'université An-Najah et le Consulat de France. Ces professeurs ont été par conséquent remplacés par des anciens étudiants du département, nouvellement titulaires d'un Master de FLE. Cette mutation permanente de professeurs pose le problème de l'instabilité de l'équipe pédagogique, ce qui engendre des difficultés chez les professeurs et le chef du département. Cela n'épargne pas les étudiants et entrave la mise en place des projets de classe ou un projet de longue durée tel que ce doit être le cas pour un projet de correspondance. Ceci touche à la fois à la volonté de l'équipe enseignante et à son implication ainsi qu'à la motivation des apprenants.

Sans volonté et implication des membres de l'équipe enseignante, il est laborieux de bien connaître le contexte d'enseignement, ses contraintes et ses enjeux, ses exigences, ses obligations et sa particularité. Il est de même difficile de planifier et de mener des actions pédagogiques de longue durée pour la restauration du programme du département et la proposition d'une intervention pédagogique adéquate, lorsque les membres de l'équipe changent chaque année. Les professeurs se sentent moins impliqués dans les affaires du département dans la mesure où ils commencent au bout de quelques mois à chercher un nouvel emploi et à postuler à des offres d'emploi dans d'autres établissements.

Devant des mouvements de mutation de professeurs tous les ans voire tous les semestres, les étudiants se sentent incapables d'établir un contact humain et une relation solide professeur/élève et de comprendre les approches pédagogiques de leurs professeurs. En effet, comprendre la situation pédagogique, identifier les besoins des étudiants et proposer une remédiation pédagogique pour l'enseignement du FLE et de l'écriture en particulier dépend non

seulement de l'implication de l'équipe enseignante et de sa stabilité, mais aussi du profil des professeurs, de leurs pratiques pédagogiques, de leur prise d'initiation et leur envie de s'auto-former.

6.2.2.1. Profil des professeurs

Malgré l'instabilité de l'équipe, nous trouvons qu'il est essentiel de dresser un tableau illustrant les caractéristiques des professeurs en poste au cours de l'année universitaire 2011-2012.

Tableau 11 : Caractéristiques de l'équipe enseignante (2011-2012)

Qualification	Spécialité	Expérience dans l'ens.	Expérience au dép.	Groupes d'étudiants	Modules enseignés
Maîtrise (1 professeur)	Linguistique appliquée	30 ans	27 ans	1e – 5e	Cours d'initiation à la langue (optionnels)
Master (4 professeurs)	FLE	1 an	1 an	1e – 2e	4 compétences langagières, grammaire 2 et 3, écriture et phonétique, francophonie
	FLE	1 an	1an	1e – 3e	4 compétences langagières, initiation à la langue, grammaire1 et 3, géographie de la France
	Littérature française	1.5 an	1.5 an	1e – 4e	4 compétences langagières, initiation à la langue, littérature, FLE
	FLE	6 ans	4 mois	2e – 4e	4 compétences langagières, FLE
Doctorat (2 professeurs)	Informatique et linguistique	20 ans	15 ans	2e – 4e	4 compétences langagières, linguistique, histoire de la France, pratique des médias, informatique
	FLE	11 ans	7 ans	3e - 4e	4 compétences langagières, grammaire de texte, traduction, FLE, linguistique

Le nombre de modules proposés par semestre se fait en fonction du nombre d'étudiants inscrits au département et du nombre de cours dont ils ont besoin pour valider le semestre. La répartition des cours entre les professeurs dépend rarement de leur domaine de spécialisation. Elle prend en compte dans un premier temps le nombre de salles de cours dont dispose le département et l'emploi de temps des groupes d'étudiants par promotion, et surtout celui des

étudiants de la 4e année, redoublant certains cours de la deuxième ou de la troisième année. Dans un second temps, elle respecte souvent les préférences des professeurs pour certains cours et certains créneaux horaires à cause des engagements personnels et professionnels des uns et des autres. Tout cela rend laborieuse la tâche de mise en place d'un emploi de temps semestriel pour le département.

Chaque professeur doit assurer des enseignements de douze heures de crédit minimum par semestre, correspondants à 12 heures de cours par semaine, ce qui est égal à l'enseignement d'au moins cinq modules différents. Le règlement de l'université exige également que seul les docteurs et les doctorants donnent des cours aux étudiants de troisième et de quatrième année. Pourtant, ce n'est pas le cas dans le département de français puisqu'il s'agit, pour l'université, d'un département jeune qui prend forme sur un plan de développement à long terme.

De même, l'expérience de l'équipe, à l'exception de deux professeurs titulaires de doctorat, semble être insuffisante pour assurer des cours à un niveau universitaire. Nous remarquons ainsi que l'enseignement des cours d'initiation à la langue française est confié à des enseignants, qui débutent leur carrière, sans prendre en considération le rôle que jouent ces cours dans la structuration de l'apprentissage, l'acquisition des stratégies d'apprentissage et la constitution des représentions positives ou négatives sur la langue qui se traduisent en attitudes et comportements : « *nous avons peur de l'erreur depuis la première année. Nous avons donc préféré de ne pas parler dans le cours. Cette peur a grandi et il est devenu difficile de s'en débarrasser* », s'exprime [Etu3-A].

Nous soulignons également que selon le règlement interne à l'université, le recrutement de nouveaux professeurs doit se faire sur une demande d'avis adressée au conseil du département, constitué du chef du département et des membres qualifiés de l'équipe pédagogique[130]. Ce conseil, lors d'une réunion officielle, étudie le dossier des candidats et prend une décision collective. Cette dernière sert à la prise de décision finale par la Direction de l'université, qui accorde toute son attention à la qualification et au fait que les candidats soient francophones. Les compétences pédagogiques et l'expérience sont considérablement négligées, comme le montre le tableau ci-dessus. Cela est dû également au système de bourses qui stipule le respect des termes du contrat où le boursier s'engage à réussir ses études et à travailler à

[130] Pour le recrutement d'un Docteur, seuls les professeurs titulaires du doctorat ont le droit de donner leur avis.

l'université pendant une période donnée. Par conséquent, l'université est appelée à l'embaucher sans période d'essai dès l'obtention de son diplôme.

La plupart des membres de la présente équipe pédagogique ont fraîchement suivi une formation de Master et de Doctorat, qui sous-tend une formation adaptée aux attentes du département. En supposant qu'ils maîtrisent les nouvelles approches pédagogiques qui sont plus dynamiques et plus créatives que celles employées traditionnellement dans les autres départements de l'université, ils devraient faire preuve d'une certaine autonomie afin de pouvoir intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques de classe. Cependant, l'exploitation pédagogique du centre de ressources pour le français reste encore très réduite et limitée à des tentatives menées par une professeure et la monitrice du centre.

6.2.2.2. Enseignement de l'écriture au département

Pour définir les objectifs des modules de production écrite, les professeurs s'appuient principalement sur le CECR pour les langues tout en tenant compte des objectifs généraux du programme. Ils fixent ainsi les objectifs à partir des besoins des étudiants sans se focaliser sur les modules de production écrite précédemment étudiés.

D'habitude, pour démarrer les cours de production écrite, la plupart des professeurs enquêtés procèdent à la correction commune de plusieurs erreurs voire de quelques textes avant de présenter les objectifs du cours et le vocabulaire à employer (mots, expressions et formules). Quant aux activités qu'ils proposent à leurs étudiants, elles permettraient, selon 62.5% des professeurs enquêtés de développer considérablement les compétences scripturales des apprenants. Ces activités ne sont pas ouvertes à celles qui sont menées dans les autres modules comme celui de la compréhension écrite, sauf si les modules sont assurés par le même professeur. C'est pourquoi 45.5% des étudiants de l'échantillon pensent qu'il n'y a pas de rapport entre ce qui se fait dans les cours de compréhension et dans les cours de production.

Cependant, le fait que 54.5% des étudiants estiment qu'il y a un rapport entre ce qui se fait dans le cours de compréhension et le cours de production révèle une contradiction dans les déclarations des étudiants. Un tel résultat pourrait être interprété par la présence d'une relation implicite entre les cours ou une conjonction rare.

En tout cas, 90.9% des étudiants jugent important de relier le contenu du module de compréhension écrite à celui de la production écrite. Pour l'étudiant [Etu3-A], « *la langue*

constitue un ensemble. Il n'est pas possible de séparer les compétences. (…) ». Une telle conjoncture permet d'enrichir le vocabulaire, d'obtenir des idées et des informations sur le sujet de rédaction. Pour ce faire, les professeurs suggèrent la lecture des textes sur la même thématique proposée par les étudiants et de les analyser en cours de compréhension et d'écrire et de réécrire en cours de production.

Des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et le système d'évaluation qui l'accompagne font que les différents types d'activités d'écriture entreprises soient décontextualisées et démunis d'une véritable raison d'être. On privilégie les écrits décontextualisés (descriptions, narrations) où l'on propose « *des exercices qui placent l'élève en situation artificielle de production, du moins par rapport à son environnement immédiat de travail.* » (Vigner, 1965 : 9).

Loin d'être un exercice heuristique, la production de textes chez les étudiants repose très souvent sur la simple répétition des informations déjà acquises et des sujets de rédaction proposés par le professeur-évaluateur : « *je trouve que les sujets de rédaction sont toujours les mêmes, ce qui ne permet pas d'élargir la réflexion chez l'étudiant.* », dit l'étudiante [Etu4-S].

Du point de vue des étudiants interrogés, l'enseignant-évaluateur n'exprime aucun intérêt pour ce qu'écrivent ses étudiants. Il se satisfait de faire la correction sans porter aucune rétroaction par rapport au contenu des écrits (*cf.* Annexe 1) : l'étudiant [Etu3-A] explique que les étudiants ont l'habitude de voir les professeurs corriger leurs erreurs sans s'intéresser à leurs idées. Pour l'étudiante [Etu3-W], l'intérêt que portent les professeurs pour les productions écrites des étudiants se focalise sur la formulation des phrases grammaticalement correctes au détriment des idées exprimées. Les remarques fournies sont locales et non implicatives, sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions (*cf.* 2.2.5.) Quant à l'étudiante [Etu3-I], elle précise que « *les professeurs s'intéressent quelque fois au contenu dans le cadre de certains cours comme le cours de la Francophonie* ».

Ce double statut de correcteur et d'évaluateur constitue une source de stress et d'angoisse pour les étudiants car ces derniers ont déjà peur de faire des erreurs et de recevoir une correction en rouge : « *[…] Quand j'écris à mon professeur, je sens qu'il s'intéresse plus à chercher les erreurs qu'à comprendre mes idées.* », note [Etu3-D]. Cette impression pourrait être dû à la quantité des erreurs dans les textes de l'étudiante et de ce fait à la nouvelle présentation de la page suite au soulignement et aux commentaires en marge de page.

La correction ne porte généralement que sur l'orthographe grammaticale et lexicale. Il s'agit des remarques relativement délimitées et précises. Cependant, quand les professeurs passent au niveau du texte, comme le confirme Michel Charolles, ils emploient de moins en moins des termes techniques et donnent des remarques floues. 63.6% des étudiants estiment que la correction de leurs productions écrites est compréhensible alors que 27.3 % expriment le contraire. Ceci dit, un tiers des étudiants ne comprend pas la correction et donc ne s'en sert nullement pour éviter de reproduire les mêmes types d'erreurs.

Ces étudiants notent que les professeurs soulignent les mots et les phrases incompréhensibles en mettant des points d'interrogation et des commentaires qui manquent d'explications. Pour l'étudiant [Etu3-D], « *certains professeurs croient que nous connaissons déjà nos erreurs à l'écrit, par conséquent ils satisfont de les citer de les citer en classe […]* ». Quant à l'étudiant [Etu3-A], « *le professeur ne donne pas un barème d'évaluation clair et compréhensible.* ».

Cela est dû d'un côté au manque de conscience vis-à-vis de la nécessité d'intervenir à un plan qui dépasse le niveau micro-structurel. De l'autre, cela s'explique par l'ignorance des professeurs chargés de l'enseignement de la compétence écrite du champ de la linguistique textuelle. En effet, une correction, qui ne s'intéresse pas aux idées et qui néglige les compétences de rédaction de haut niveau, fait que l'erreur est perçue comme inconvénient inséparable du processus d'apprentissage : « *Quand j'écris à mon professeur, je sais bien qu'il va m'évaluer et que je n'ai pas le droit à l'erreur (…) quand j'écris un message à un des professeurs, je l'écris en trois à quatre fois.* », explique [Etu3 – W]. L'erreur est pourtant la preuve que le système linguistique est en train de se mettre en place chez l'étudiant. C'est pour cela qu'« *il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation (…) il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classifier pour pouvoir y remédier.*» (Demirtaş et Gümüş, 2009 : 128).

La peur de l'erreur et le stress se traduisent en surcharge cognitive qui fait disparaître les idées : « *La différence entre nos professeurs et nos amis est la question de la peur. Quand je veux écrire à M. X, j'ai peur de faire des erreurs. J'essaie donc de ne pas écrire. A cause de la peur, je ne trouve plus les idées et trouve qu'il est plus difficile à écrire…* », indique [Etu3-A]. Cette surcharge semble être réduite lorsqu'il s'agit d'écrire à un ami, ce qui appuie

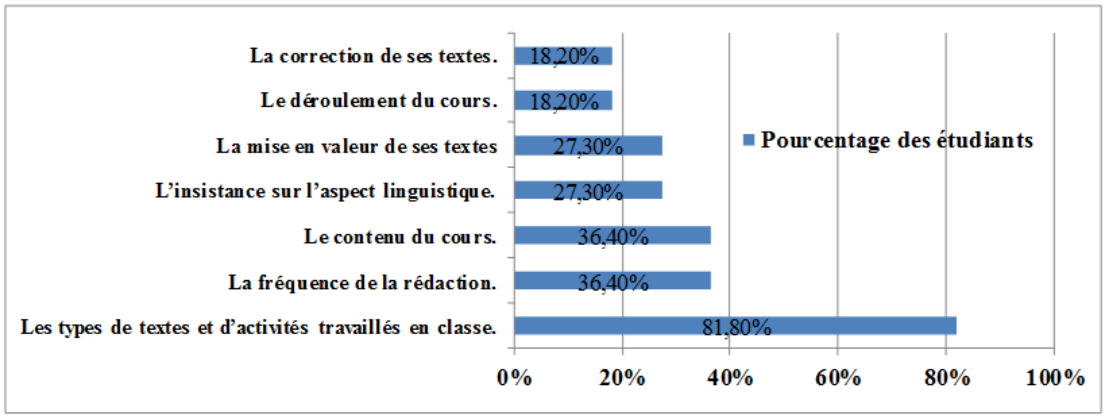
l'établissement d'une communication informelle avec des natifs même si l'étudiant est conscient de la présence du professeur.

Pour bien enseigner la compétence écrite, la professeure [Prof-Yu] suggère de demander aux étudiants de lire plusieurs textes afin d'enrichir leur bagage lexical et d'avoir de nouvelles idées. De son côté, la professeure [Prof-Ma] pense qu'il faut insister non seulement sur la forme des écrits mais également sur leur contenu. Quant au professeur [Prof-Ka], il faut proposer des activités qui permettraient de valoriser les écrits produits par les étudiants du département et de montrer aux étudiants que leurs textes sont exploitables en faisant de leurs écrits des exercices de correction des erreurs.

Il ressort de ces points de vue divergents qu'il est important de proposer des activités pédagogiques diverses qui sont en adéquation avec les styles d'apprentissage des étudiants. Cela se confirme par le résultat de notre questionnaire de départ. Celui-ci révèle que 81.9% de l'échantillon estime qu'il est souhaitable de changer les types de textes et d'activités réalisés en cours.

Ces étudiants accordent plus d'importance à la diversité des activités et à la typologie des textes sans négliger l'intérêt de l'aspect linguistique, de la mise en valeur des textes et de la fréquence de la rédaction. C'est une raison supplémentaire pour passer de l'écriture des textes à dominante narrative, où l'on écrit des textes pour raconter ses vacances fictives et insignifiantes pour les étudiants palestiniens, à l'écriture des textes à dominante argumentative et de proposer de nouvelles activités de production écrite où les étudiants seraient amenés à interagir (*cf.* 3.6.).

Figure 15 : Propositions des étudiants pour l'enseignement de l'écriture



En qui concerne la place qu'accordent les professeurs à l'écriture dans l'évaluation, 64.6% des étudiants estiment que l'écriture d'une réponse de plusieurs lignes ou d'un texte est

importante pour réussir des examens au département en dehors des cours de production écrite. Pourtant, une simple analyse des examens de troisième et de quatrième année révèle que la majorité des questions est de type fermé (questions à choix multiples, vrai ou faux) et que les questions ouvertes ne sont que des questions de mémorisation pure (ex. citer quatre réformes majeures de la cinquième république). Pour répondre à ces questions, les étudiants transcrivent les informations apprises par cœur sans avoir besoin de réfléchir ni d'apporter des modifications aux textes vus dans les cours : « *On peut dire concrètement que l'écriture n'a pas sa place dans l'évaluation car il s'agit généralement des questions de mémorisation où l'étudiant transcrit mot par mot ce qu'il a appris par cœur sans tenter de réécrire la réponse avec ses propres mots.* », explique [Etu4-S].

De plus, lors de la correction et de la notation, on accorde peu d'attention à la qualité des écrits car, pour ces professeurs, il ne s'agit pas d'évaluer la compétence écrite dans ces modules. Etant donné de cette position pédagogique, « *la compétence écrite ne constitue pas un obstacle face à l'obtention de bons résultats dans les cours de quatrième année. Par exemple, elle n'est pas essentielle dans le module de pratique de classe. Si le professeur comprend ce que l'étudiant veut dire, il ne prend pas en considération la qualité du texte.* », s'exprime [Etu4-S].

6.2.2.4. Cours et supports pédagogiques

Depuis la création du département de français, les professeurs utilisent principalement un manuel de FLE, servant de base pédagogique, accompagnée par des supports complémentaires, pour enseigner la langue française. Ce manuel sert de référence aux professeurs. Il leur offre une structuration cohérente entre les leçons et les unités en suivant une progression déterminée par des spécialistes de la didactique du FLE pour présenter des connaissances grammaticales, lexicales et phonologiques. Il est le médium entre la culture cible et les étudiants. Il sert de référence pour l'évaluation. Il permet aux professeurs de se situer par rapport aux contenus pédagogiques assurés par leurs collègues.

Malgré les raisons qui viennent d'être évoquées, « *aucun manuel n'est parfait ni applicable à toutes les situations d'enseignement*» (Lue, 2010). Les manuels de langue ont une tendance à être universaliste. Ils s'adressent généralement à des publics européens et leurs contenus langagiers évoluent rapidement pour un public arabophone de grands débutants. La progression définie par ces manuels « *ne correspond pas toujours à la progression réelle de*

l'apprentissage » (ibid.). Ainsi, ils proposent des sujets et des thèmes qui n'intéressent pas toujours les étudiants et qui correspondent rarement à leur culture et à leurs centres d'intérêts en tant que jeunes palestiniens. De plus, l'utilisation permanente du même livre dans la majorité des cours pourrait produire une monotonie qui freinerait la motivation des étudiants.

Quant à l'enseignement de la compétence textuelle, les manuels y prêtent rarement une attention particulière. La compétence textuelle est bien complexe et demeure encore bien défavorisée. Les activités que les manuels proposent « *visent essentiellement à l'appropriation des règles plutôt qu'à l'acquisition d'une compétence textuelle en tant que telle (…)* ». (Carter-Thomas, 2000 : 124) :

> *« Il s'agit plus en réalité de vérifier la connaissance de vocabulaire ou la matière de certains aspects morphosyntaxiques de la langue que de contrôler l'acquisition effective d'une compétence à produire des textes*. » (Vigner, 1982 : 121)

Les activités sont ainsi décontexualisées et démunies d'une véritable raison d'êtres. Les professeurs demandent aux étudiants de produire des traces écrites[131] comme les activités dans lesquelles les étudiants doivent écrire des cartes postales à des amis français qu'ils n'ont pas. En bref, les manuels doivent être accompagnés des supports pédagogiques et enrichis par les TIC.
Voici un tableau exposant les manuels de FLE adoptés par le département depuis sa création.

Tableau 12 : Changement de manuels de FLE

	Manuel de FLE	Période
1	Café-Crème	2000-2007
2	Tout va bien !	2007-2009
3	Connexion !	2009-2012
4	Echo	2012-

Le changement de manuels se fait plus systématiquement depuis 2007. Il pourrait exprimer le manque de satisfaction des besoins des étudiants et des professeurs et leur désir de trouver une progression de l'apprentissage/enseignement et un contenu pédagogique adéquats. C'est pour cela que le recours aux TIC semble approprié et la mise en place d'un projet pédagogique tel que le nôtre et des activités extrascolaires pourrait combler les lacunes des manuels universalistes.

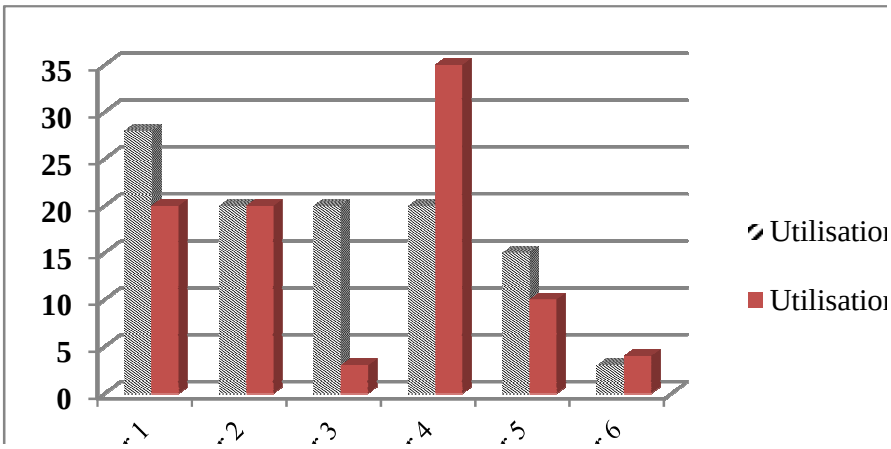
[131] Nous entendons par trace écrite tout travail sur l'écrit qui ne résulte pas une véritable production écrite et n'ayant pas un rôle social.

6.2.2.5. Utilisation des TIC

Selon l'enquête que nous avons menée auprès du corps enseignant, il s'est avéré que tous les professeurs possédaient des ordinateurs dans leurs bureaux et des ordinateurs personnels connectés à Internet. Ils se connectent tous les jours au réseau informatique mondial, en moyenne quatorze heures par semaines, à l'université comme à domicile. A l'exception du chef du département[132], les professeurs préfèrent surfer sur Internet depuis l'université pour consulter leurs courriers électroniques, des sites Web éducatifs et des réseaux sociaux comme Facebook et lire des textes. Ils affirment qu'ils maîtrisent assez bien les logiciels de traitement de texte, les logiciels de présentation et les tableurs. Ils sont novices en création des forums et des blogs.

Quant au nombre d'heures de connexion au réseau Internet, l'utilisation personnelle et professionnelle moyenne d'Internet est d'environ 33 heures par semaine chez les professeurs du département de français : environ dix-huit heures d'utilisation personnelle et quinze heures d'utilisation professionnelle. Ce chiffre nous paraît élevé. Il indique que les professeurs se connectent au réseau en moyenne cinq heures par jour. Il révèle également que l'utilisation professionnelle du Web est inférieure ou égale à l'utilisation personnelle chez quatre professeurs sur six tandis qu'elle est supérieure chez les deux autres. Ceci signifie que l'usage professionnel des TIC est moins développé. Etant donné que l'usage pédagogique fait partie de l'usage professionnel, il est évident qu'il est bien inférieur aux usages personnel et professionnel.

Figure 16 : Nombre d'heures d'utilisation personnelle et professionnelle des TIC par semaine



[132] Cela pourrait s'expliquer par le volume important de travail que représente son poste : tâches administratives, cours, gestion des affaires des étudiants, etc.

En classes de français, les professeurs se connectent parfois au réseau Internet dans le cadre des modules de phonétique, de compréhension orale et de francophonie pour visionner des vidéos, télécharger des documents et utiliser des moteurs de recherche comme Google. Ils déclarent avoir majoritairement utilisé l'OCC pour mettre à la disposition des étudiants des supports pédagogiques utilisés dans les cours (documents sonores et textes), des devoirs et des hyperliens pointant vers des ressources en ligne. Ils ajoutent qu'ils proposent des activités aux groupes d'étudiants avancés. Ils indiquent qu'ils n'initient leurs étudiants à l'utilisation des TIC que dans le module d'informatique, proposé en premier semestre de la 3e année, où l'on apprend à faire la mise en page d'un texte avec Microsoft Word, à faire une présentation avec Microsoft Powerpoint et à élaborer des tableaux avec Excel. Ce module d'informatique ne fait que retravailler des compétences supposées être acquises puisqu'il y a un cours d'initiation en informatique obligatoire à tous les étudiants de l'université. Il s'agit donc d'une révision avec un vocabulaire français.

Du point de vue des étudiants, l'OCC est rarement exploité au département. Ils s'y identifient lorsqu'il y a des devoirs : « *Rarement. Nous l'avons récemment utilisé parce qu'il y avait des devoirs. Nous l'utilisons lorsqu' il y a des devoirs.*», répond l'étudiante [Etu3-D] à notre question. Un autre étudiant va plus loin en notant que l'université néglige l'utilisation de cette plate-forme : « *Rarement. Je crois que l'université ne s'y intéresse pas. Si vous menez une enquête auprès des étudiants de l'université, vous allez trouver que 70% des étudiants ne l'ont jamais utilisé.* », souligne l'étudiant [Etu3-A].

Cette déclaration a été confirmée par deux autres étudiants : le premier précise avec quel professeur l'utilisation de l'OCC se faisait alors que le second appuie cette information par son ignorance des fonctions que propose cet espace d'apprentissage en ligne : « *(…) Je ne sais pas où je peux mettre les devoirs sur l'OCC. Je ne sais d'ailleurs pas s'il y a la possibilité d'envoyer des documents sur ce site.* », précise l'étudiante [Etu3-D].

Cette contradiction entre le discours des professeurs et celui des étudiants met un point d'interrogation sur la crédibilité des informations obtenues par les membres de l'équipe enseignante. En effet, lorsque les professeurs répondent à un questionnaire, ils marquent une réticence à donner des informations qui pourraient mettre en question leur travail car ils reçoivent une évaluation à la fin de chaque année universitaire.

Quant à l'exploitation du CRF, les professeurs utilisent le centre pour consulter les manuels de FLE, piocher des supports de cours, faire des photocopies, imprimer des documents et passer des appels téléphoniques à l'intérieur de l'établissement depuis le téléphone fixe disponible au CRF. Ils ne se servent guère des chaînes de télévision francophones et du lecteur DVD équipé d'un port USB, permettant de regarder des séquences vidéos, téléchargées depuis le Web, sur le téléviseur. Ils utilisent plus la salle informatique dans le cadre de certains modules (phonétique et écriture et compréhension orale). Pour eux, l'exploitation des ordinateurs connectés à Internet est liée exclusivement à l'utilisation des casques et à l'écoute des documents. De plus, ils croient qu'un travail en salle informatique doit être individualisé alors qu'il est possible de mettre en place des activités en dyade.

Les usages du CRF sont conditionnés d'une part par les habilités des professeurs à gérer le temps et les capacités des étudiants à apprendre en autonomie car donner un cours dans la salle informatique pourrait être, selon la professeure [Prof-Yu], une perte de temps car les étudiants peuvent jouer avec leurs portables et ouvrir des pages web autres que celles du cours sans qu'elle puisse les voir. D'autre part, l'exploitation du centre semble dépendre fortement des effectifs dans chaque module :

> « *Les professeurs n'utilisent pas le centre pour un cours comme celui de la compréhension orale car il n'y a que 13 ordinateurs pour des groupes de classe qui dépassent 20 étudiants. Il n'est donc pas facile pour un professeur de faire écouter individuellement des extraits.* », s'exprime la monitrice du centre. « *Je n'ai jamais utilisé le centre de ressources avec les étudiants de première année à cause de leur grand nombre (28 étudiants)* », confirme la professeure [Prof-Yu].

A notre avis, le problème n'est pas le manque d'accès aux ordinateurs mais bien le manque de motivation et de compétence en TIC chez les professeurs pour modifier leurs pratiques pédagogiques. Fitzallen (2005 : 9) rappelle que « *l'enseignement est une profession qui nécessite de hautes qualifications professionnelles auxquelles il faut ajouter deux composantes TIC : savoir utiliser la technologie et savoir l'intégrer dans son enseignement tout en ayant des connaissances à jour dans un secteur qui évolue très vite* ».

6.2.2.6. Formations TIC pour l'équipe pédagogique

Depuis 2005, peu d'ateliers de formation continue, organisés par le SCAC, se tiennent au département de français. Parmi ceux-ci, deux ont eu lieu ces deux dernières années. Le premier atelier a été proposé par la coordinatrice pédagogique du Centre Culturel Franco-Allemand de Ramallah. Cet atelier a donné lieu à une présentation d'un blog destiné à tous les professeurs de français dans toutes les universités palestiniennes. Ce site Internet a pour objectif de mettre en place une communauté de partage de ressources pédagogiques en créant une banque de données en ligne qui permettrait la diffusion et la mutualisation des fiches pédagogiques. D'après la monitrice du centre, cette idée n'a pas attiré l'attention des professeurs car aucune réaction n'a été observée pendant et après l'atelier.

Concernant le deuxième atelier, il s'agissait d'une séance de deux heures animée par une pédagogue française spécialisée dans le domaine des TIC. Cet atelier a été proposé par le SCAC afin de favoriser une meilleure utilisation du centre de ressources. Il a réuni toute l'équipe du département autour de plusieurs thèmes de discussion tels que « *l'état des lieux de l'utilisation des centres de ressources pour l'apprentissage en autonomie* » et « *les dispositifs d'auto-formation* ».

Un atelier aussi intéressant correspond tout à fait aux besoins des professeurs. Pourtant, le temps qui y est accordé ne permet en aucun cas de bien traiter une des thématiques annoncées ni de bâtir de véritables compétences en TIC. Cela pourrait partiellement justifier le taux médiocre d'utilisation du CRF par les professeurs. C'est pourquoi la mise en place d'une série d'ateliers de formation animés par des experts locaux semble indispensable pour favoriser l'autonomie du département de français et pour apprendre à intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne la politique de l'université envers l'intégration des TIC au sein du département de français, trois professeurs sur six affirment le soutien moral et financier de l'université. Ils expliquent que l'université propose beaucoup de formations et recommande l'utilisation des TIC sans que nos informateurs donnent des exemples de soutien. Cette explication contredit les déclarations de leurs collègues dans la mesure où la moitié des professeurs questionnés nient la disponibilité des ateliers et des formations en TIC. Cette contradiction peut s'expliquer par le nombre restreint de formations et ateliers proposés à toute l'équipe enseignante de l'université et l'écart entre les objectifs déclarés en amont des formations et le contenu présenté et sa convenance aux attentes et aux besoins des professeurs.

6.2.3. Etudiants du département de français

6.2.3.1. Profil des étudiants

La majorité des inscrits au département de français vient d'un milieu non francophone, n'ayant jamais fait de français au long de leur cursus scolaire. En revanche, peu étudiantes viennent des écoles privées et des écoles pilotes où l'on enseigne le français comme seconde langue étrangère, jusqu'au Tawjihi, ce qui n'est pas le cas pour les écoles pilotes masculines[133]. Autrement dit, on se retrouve devant un groupe d'étudiants hétérogène : des étudiants ayant fait du français pendant six ans et ayant réussi des unités de DELF Junior et d'autres grands débutants. Cette hétérogénéité de niveau peut d'une part s'accentuer. De l'autre, elle peut disparaître grâce à la motivation et à l'envie d'apprendre, qui poussent les étudiants non-francophones à essayer de rattraper le niveau des autres étudiants et de pallier leurs lacunes, et à cause d'un sentiment d'atteinte d'un niveau supérieur chez les étudiants intermédiaires ou d'une impression de réviser des éléments linguistiques appris à l'école avec toutes les représentations qu'ils ont de la langue.

Pour la plupart des étudiants, le choix d'étudier le français se situe dans leur projet professionnel qui consiste à devenir professeurs de français ou à travailler en tant que traducteur dans des institutions étrangères. Pour d'autres, ils font du français pour pouvoir voyager en France ou parce qu'ils sont attirés par la culture française[134]. Il ne faut pas négliger non plus qu'il y a une minorité qui apprend le français parce qu'elle refuse les autres filières enseignées à la faculté de Lettres ou parce qu'elle est forcée par la famille.

Ces différents motifs de choix du français comme domaine de spécialisation apparaissent dans le discours des étudiants :

[Etu3-D] : « *J'aime cette langue. J'ai voulu apprendre plusieurs langues mais une telle spécialité n'est pas disponible à l'université An-Najah et puisque je parle bien l'anglais j'ai décidé d'apprendre le français.* »

[Etu3-W] : « *C'est le choix de mon père.* »

---

[133] Les étudiants écoles pilotes masculin apprennent le français jusqu'à la neuvième (la troisième selon le système scolaire français).

[134] Depuis quatre ans, le département de français propose des bourses de stages linguistiques d'un mois offerts par le Consulat de France. Cela attire l'attention des étudiants désireux de se spécialiser et ceux qui sont déjà spécialisés dans d'autres départements.

[Etu3-I] : « *Ma famille m'a obligé d'apprendre le français.* »
[Etu3-A] : « *Monsieur X m'a encouragé lorsqu'il était étudiant à apprendre le français pour travailler et étudier en France.* »

L'engagement initial de l'étudiant sa motivation intrinsèque pour réaliser une activité donnée ne suffit pas. Il faut également tenir compte de sa participation et de sa persistance afin d'atteindre son but. Pour se spécialiser, la plupart des apprenants sont motivés pour suivre des études dans cette filière, mais très tôt, ils adoptent des comportements tels que la passivité et le manque d'attention, de concentration et de responsabilité. Il s'agit des comportements et attitudes qui influencent négativement l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces agissements sont dus à plusieurs éléments qui s'interagissent entre eux : les pratiques d'enseignement, le système d'évaluation, les valeurs que les étudiants accordent à la notation, la progression lente des compétences langagières, l'absence des retombées personnelles et sociales des efforts déployés par les étudiants et les difficultés liées à l'apprentissage de cette langue, étrangère à la société palestinienne, qui nécessite une durée d'apprentissage assez longue, etc.

Toutefois, dans un contexte exolingue, où les possibilités d'usage de la langue en dehors de la salle de classe sont très rares, la motivation et les compétences des apprenants sont fortement influencées : le nombre des locuteurs natifs, présents dans le pays et de passage dans les territoires palestiniens est très réduit il y a de fortes influences de l'anglais et de son statut social et scolaire, seule langue étrangère enseignée à l'école publique, si on exclut les écoles pilotes, sur les représentations des apprenants et leur rapport à la langue et surtout à l'écriture.

Les groupes classes deviennent de plus en plus hétérogènes. Par conséquent, des difficultés de plusieurs ordres surviennent : vu le nombre restreint d'heures de cours, les étudiants ont rarement le temps de s'investir dans des productions finies et de réinvestir ce qu'ils ont appris. Il faut toujours passer par le travail à la maison pour achever la rédaction. Pour les étudiants les plus avancés, ils ne peuvent pas pratiquer la langue autant qu'ils le souhaitent. Pour, les moins motivés l'apprentissage nécessite plus de temps pour ancrer les acquis. Le professeur n'a pas le temps de terminer, de faire suffisamment d'activités et d'approfondir le contenu des cours. Le temps d'exposition à la pratique de la langue écrite est souvent trop réduit pour chaque étudiant.

6.2.3.2. Apprentissage de l'écriture

81.8% des étudiants de l'échantillon estiment qu'ils rencontrent davantage de difficultés en compréhension écrite et orale qu'en production écrite (18.2%). Ceci signifie que les étudiants accordent de l'importance à la compétence langagière en fonction du coefficient et de la note obtenue[135]. Or, 54.5% des étudiants pensent que le français est plus facile en production orale qu'en production écrite alors que 9.1% pensent le contraire. Ainsi, 27.3% trouvent que cette langue est aussi difficile en production orale qu'en production écrite. Ceci dit, 81.8% des étudiants de l'échantillon estiment que la production écrite est difficile. Le même pourcentage d'étudiants déclare avoir un niveau faible et insuffisant en production écrite. Il semble donc que la production écrite est sous-estimée. Cette sous-estimation de l'écrit est née du fait que l'écriture est liée à l'activité scolaire dans les esprits des étudiants alors que l'oral relève de l'activité sociale.

Tableau 13 : Estimation du niveau de compétence en production écrite chez l'échantillon de travail

	Fréquence	Percentage
Faible	3	27.3
Insuffisant	6	54.5
Bon	2	18.2
Total	11	100.0

81.8% des étudiants enquêtés estiment que les difficultés rencontrées durant la rédaction sont plus importantes au niveau du lexique qu'au niveau de la compétence textuelle : construction des phrases grammaticalement correctes et d'un texte cohésif, cohérent et riche par les idées. Autant d'importance est accordée au vocabulaire parce que les étudiants précisent, à l'unanimité, qu'ils se préoccupent de l'expression des idées quand ils démarrent la rédaction.

Tableau 14 : Difficultés rencontrées durant la rédaction.

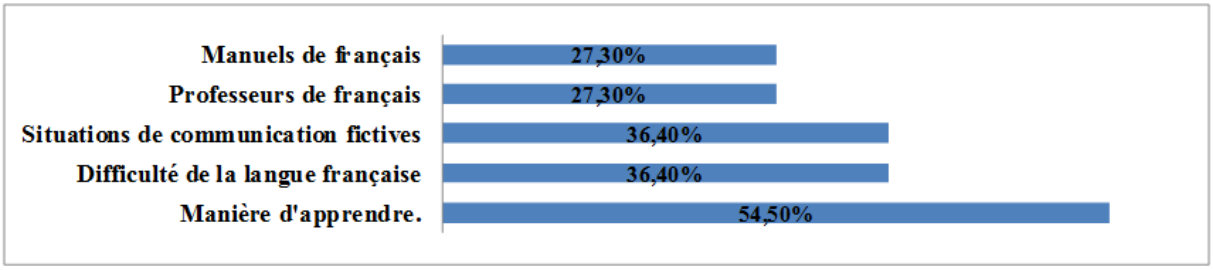
	Pourcentage
- Erreurs d'orthographe.	45.5%
- Manque du vocabulaire.	81.8%
- Absence des idées.	36.4%
- Construction correcte de la structure de la phrase.	36.4%
- Construction et l'organisation d'un texte ayant une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.	36.4%

[135] Nous rappelons qu'un module de compréhension orale ou écrite compte trois heures de crédit tandis qu'un module de production orale ou écrite est de deux heures de crédit. Autrement dit, inscrit en compréhension et en production, l'étudiant X possède dix heures de crédit dont quatre heures de production. C'est-à-dire, ces modules de production de quatre heures de crédit ne constituent que 40% de la note finale.

- Adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser (formel, familier, standard, etc.)	9.1%

Les étudiants définissent le manque de stratégies d'apprentissage comme cause première des difficultés rencontrées à l'écriture tandis que les caractéristiques de la langue française (orthographiques, phonologiques, morphologiques et syntaxiques) et son enseignement à travers des situations de communication fictives se positionnent en second rang avec 36.4%. Ce rejet des situations de communication fictives est à la fois indicateur de refus des activités de production contenues dans les manuels et celles proposées par le professeur et indicateur de la conscience de l'importance d'étendre et de diversifier les possibilités pédagogiques en classe de français.

Figure 17 : Causes des difficultés d'écriture selon l'échantillon.



Pour écrire leurs textes, 18.2% rarement ont besoin d'un plan. Ainsi, 63.6% des étudiants questionnés ne croient pas que l'élaboration d'un plan permet d'améliorer la qualité de leurs écritures. Nos observations vont dans le même sens : les étudiants se mettent directement à écrire leurs textes sans prendre le temps de bien comprendre la consigne de la rédaction ni de réfléchir sur le sujet ni de construire un plan de rédaction. Les étudiants préfèrent suivre leur imagination et compter sur leurs expériences et leurs connaissances et savoirs du monde (81.8%). 54.5% des étudiants disent prendre le temps de chercher et de rassembler de la documentation écrite sur Internet. Ils sont moins nombreux à recueillir des renseignements en lisant des textes en arabe ou à écrire leurs textes en arabe, puis à les traduire en français à l'aide d'un traducteur automatique tel *Google Translate*[136].

[136] Le recours à l'utilisation de *Google Translate* est répandu chez les étudiants du département quoi que ce soit leur niveau d'étude. Il laisse des traces visibles dans les textes des étudiants dans la mesure où l'usage d'un tel outil n'est pas pédagogique : la monitrice du CRF confirme que lorsque les étudiants lui demandent de relire leurs devoirs, elle constate la présence des traces de la traduction et qu'ils avaient traduit les idées avec *Google Translate* sans lire la traduction ni faire la correction des erreurs : « *lorsque les étudiants me demandent de lire leurs devoirs, je constate qu'ils avaient traduit les idées avec Google et qu'ils n'avaient ni lu la traduction ni fait la correction de beaucoup d'erreurs* ».

6.2.3.3. Ecrire en langue française

Comme le précise la monitrice du centre de ressources pour le français, l'un des problèmes majeurs que rencontrent les étudiants du département de français est l'apprentissage de cette langue étrangère dans une société non-francophone où ils ont très rarement la possibilité de faire de la pratique « pour de vrai ». L'acte d'écrire en français demeure une activité scolaire durant laquelle les étudiants ne prennent pas le plaisir. Ils écrivent uniquement pour prendre des notes, faire des devoirs scolaires ou passer des examens.

27.3% des étudiants notent également qu'ils écrivent en français pour contacter des amis francophones avec qui ils ont fait connaissance grâce à leur investissement dans des organisations non-gouvernementales (ONGs). Ces étudiants sont d'une part conscients du rôle que joue la pratique de la langue dans l'intériorisation des connaissances linguistiques. Ils croient que ce qui se fait en cours de langue n'est qu'un aspect de la langue à retravailler régulièrement et à enrichir : « *Si on reste au département, on ne bénéficie que de 20% de la langue. […]* », s'exprime l'étudiant [Etu3-A].

De l'autre, les étudiants démontrent leur motivation pour faire des rencontres réelles des interlocuteurs natifs et pour tisser des liens sociaux qui prennent forme ultérieurement par courriel et chat ou via Facebook. « […] *nous échangeons des messages sur Facebook ou par mail.* », répond l'étudiant [Etu3-A]. « *Un couple français était venu à Naplouse. J'ai fait leur connaissance et depuis nous échangeons les mails. Je lui raconte ce qui se passe avec moi et lui, il fait la même chose […] environ un message toutes les deux semaines.* », s'exprime l'étudiante [Etu3-D].

Ces rapports interpersonnels et amicaux donnent aux étudiants la possibilité d'apporter des informations et des connaissances nouvelles à leurs interlocuteurs : sur leurs parcours scolaires, leurs vécus, leurs expériences, leur culture, etc. Inversement, ils donnent la possibilité aux natifs de partager avec eux des aspects culturels et des connaissances en langue :

« *Mes amis français me corrigent, par exemple, si je fais des fautes lors des discussions. Ils m'aident aussi à rattraper le manque de vocabulaire…* », explique l'étudiant [Etu3-A]

« *[…] quand je leur demande de la faire [de faire la correction], ils m'envoient mon texte original avec les corrections. Je leur demande de corriger mon texte lorsque j'ai un devoir important à rendre. Par exemple, j'ai fait cela pour présenter ma candidature au stage*

linguistique d'été. », rappelle l'étudiante [Etu3-D] ce qu'elle faisait lorsqu'il s'agissait de présenter un travail de certaine importance, que ce soit sur le plan personnel ou éducationnel.

Cette occasion de rencontrer et d'échanger des messages avec des natifs n'est pas à la portée de tous les étudiants dans la mesure où elle ne se présente qu'à l'extérieur de l'université : dans une société arabo-musulmane telle que la société palestinienne, les filles ont moins de liberté que les garçons pour effectuer des déplacements en groupes mixtes et rentrer tardivement chez elles. Elles sont plus surveillées par leurs familles, ce qui rend difficile et parfois impossible le bénévolat après les cours et pendant le week-end pour celles qui n'habitent pas à Naplouse et dont les familles sont conservatrices. Cela peut expliquer pourquoi l'étudiante [Etu3-I] n'a jamais eu l'occasion de rencontrer des francophones.

Nous ajoutons que ce type de communication possède une logique de type « pull », où les étudiants vont chercher des informations auprès des interlocuteurs natifs en s'engageant dans un travail associatif. Cette logique est difficile à suivre puisque elle nécessite de l'autonomie et de la motivation alors que la logique « push », où les étudiants reçoivent des informations dans leur environnement d'apprentissage, semble être plus accessible par nos étudiants palestiniens et leur culture éducative.

6.2.3.4. TIC : représentations, compétences et pratiques

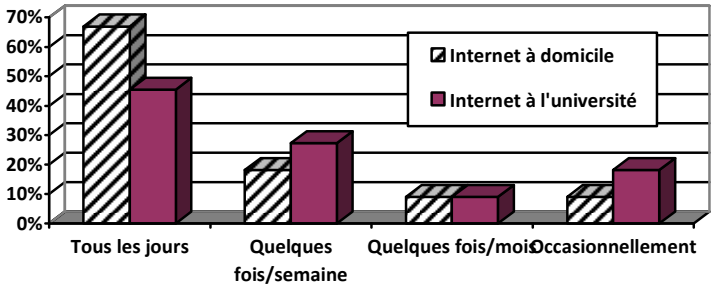
Pour intégrer les TIC dans un module ou une formation, il est essentiel de tenir compte non seulement du niveau des étudiants dans la langue cible et de leurs représentations sur cette langue et sur les apprentissages linguistiques, mais aussi de leurs compétences en TIC, de leurs usages de ces technologies et de leurs représentations des TIC et leurs apports à l'apprentissage. Par conséquent, il s'avère crucial de présenter ici les résultats du questionnaire du départ qui portait sur les TIC afin de concevoir une idée claire et précise des caractéristiques de la situation pédagogique et de tisser des liens avec la politique TIC de l'université. Nous rappelons qu'il s'agissait d'une enquête menée auprès de notre échantillon de travail, groupe représentatif d'étudiants de troisième année.

L'analyse du questionnaire révèle que tous les étudiants de l'échantillon possèdent des ordinateurs à domicile dont 90.9% sont branchés au réseau Internet (72.7% via ADSL et 18.2% par Wi-Fi). Il s'agit donc d'un taux élevé de foyers connectés à un service Internet régulier. Cependant, cet équipement est généralement partagé, de manière inégale, par plusieurs personnes

vivant dans le même foyer et la connexion est généralement à bas débit[137]. Ce partage du matériel informatique entre plusieurs individus peut expliquer le fait que 63.7% de l'échantillon se connectent quasiment tous les jours à la Toile depuis leurs domicile tandis que 27.3% naviguent sur le réseau une à trois fois par semaine. Ceci est confirmé par le témoignage de l'étudiante [Etu3-D] : « *[…] mon petit frère ne me laisse pas utiliser Internet parce qu'il utilise toujours l'ordinateur*. ». Ce constat est généralement négligé lorsqu'il s'agit de présenter les résultats des statistiques.

Malgré le manque de matériel informatique dans les foyers, nous constatons que les étudiants naviguent plus souvent depuis chez eux bien que du matériel informatique soit disponible au département. Ce résultat est déduit de la comparaison entre la fréquence de connexion sur Internet depuis son domicile et celle de la connexion depuis les locaux de l'université.

Figure 18 : Lieux d'accès au service Internet



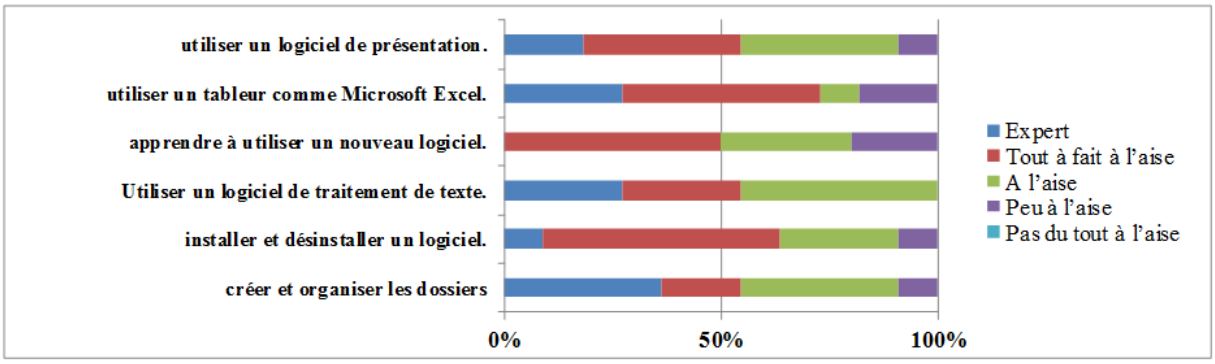
En ce qui concerne les compétences des étudiants en informatique[138], les étudiants de l'échantillon déclarent qu'ils maîtrisent variablement les compétences informatiques. Les étudiants croient qu'ils sont majoritairement à l'aise dans les tâches informatiques de type

[137] Dans un marché monopolisé par quelques hommes d'affaires et desservi par un seul opérateur Internet tel que le marché palestinien, les fournisseurs de services Internet pratiquent des tarifs élevés. Par exemple, pour une connexion ADSL, l'internaute doit payer à la fois des frais de maintenance de la ligne téléphonique qui s'élève à douze euros par mois et le service Internet dont le coût varie selon la vitesse d'Internet et le plafond de téléchargement. C'est-à-dire qu'au-delà d'une certaine quantité de données téléchargées, l'abonné n'est plus prioritaire et la vitesse de connexion passe jusqu'à la fin du mois à 54K.

[138] La détermination du niveau de compétences des étudiants en informatique et leur utilisation de ces technologies peut permettre de déterminer la nature des difficultés qu'ils pourraient rencontrer lors de l'intégration des TIC dans le cadre de notre expérimentation. La possession d'un faible niveau de compétences en informatique nécessite la mise en place des séances d'alphabétisation pour éviter que tout problème technique se produise lorsque les étudiants utilisent la plate-forme Moodle et les outils informatiques pour la rédaction. En effet, le recours à l'utilisation des TIC ne doit pas être une source de surcharge cognitive qui se manifesterait sur la motivation des étudiants et le déroulement de l'expérimentation.

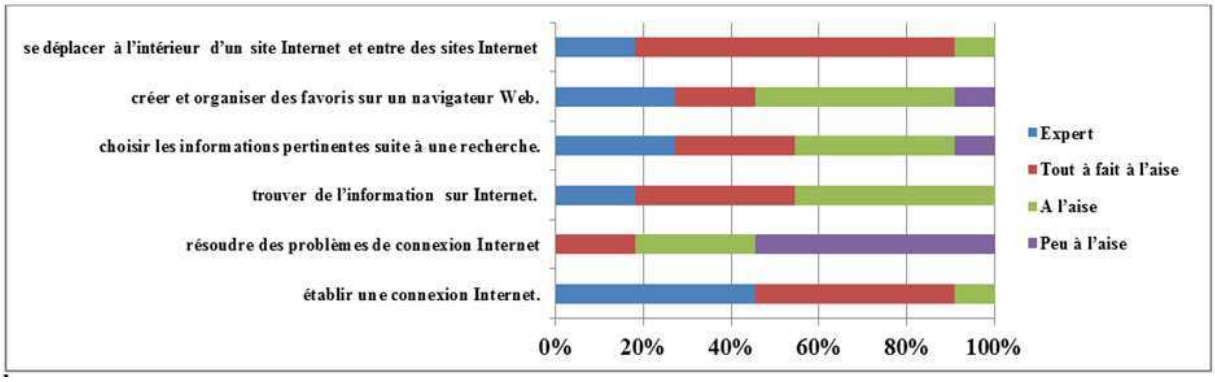
général (telles que la création et l'organisation des dossiers, la recherche des informations sur ordinateur, l'installation et la désinstallation des logiciels, etc.) et lorsqu'ils recourent à l'utilisation des logiciels bureautiques pour écrire, faire la mise en page et corriger leurs textes, créer des tableaux, faire une présentation, etc.

Figure 19 : Compétences des étudiants en bureautique.



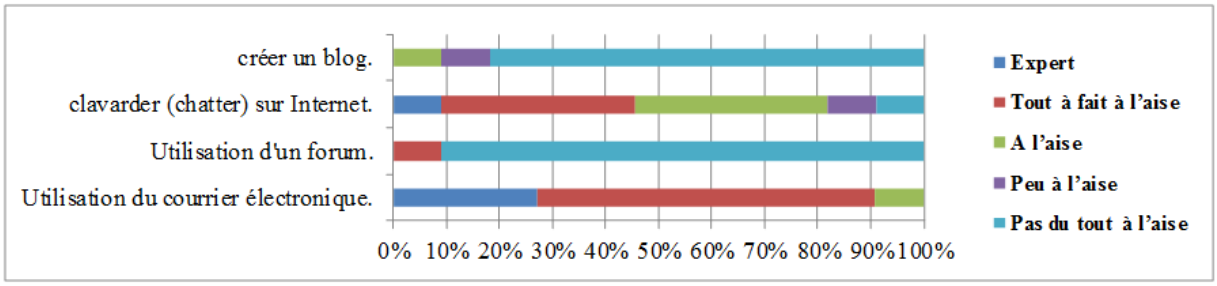
Il ressort aussi du questionnaire que les étudiants utilisent aisément le réseau Internet. Ils peuvent établir la connexion, chercher des informations sur Internet et juger leur pertinence et fiabilité, se déplacer à l'intérieur d'un ou de plusieurs sites web sans risquer de se perdre, etc. Cependant, 54.5% sont peu à l'aise lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes techniques survenant lors de la connexion sur le réseau Internet. C'est pour cette raison que le professeur doit être apte à apporter des solutions techniques rapides et) à se débrouiller face à un problème technique inattendu et même à modifier le déroulement de son cours s'il y a besoin. Ceci nécessite le soutien de l'université pour développer l'utilisation personnelle des TIC et la mise en place des formations pédagogiques car l'utilisation personnelle des TIC pourrait déboucher à une utilisation professionnelle et pédagogique.

Figure 20 : Compétences cybernétiques des étudiants



En ce qui concerne l'utilisation des outils de communication synchrones et asynchrones disponibles en ligne, il paraît que les étudiants maîtrisent mieux l'utilisation du courrier électronique et utilisent moins aisément le clavardage (le chat). Concernant la création, consultation ou participation dans des blogs et/ou des forums, les étudiants expriment leur incapacité. Il a fallu donc tenir compte de cette information pour initier les étudiants à l'utilisation des forums dans un contexte authentique avant qu'ils soient amenés à se servir du forum à but pédagogique.

Figure 21 : Compétences cybernétiques des étudiants - suite

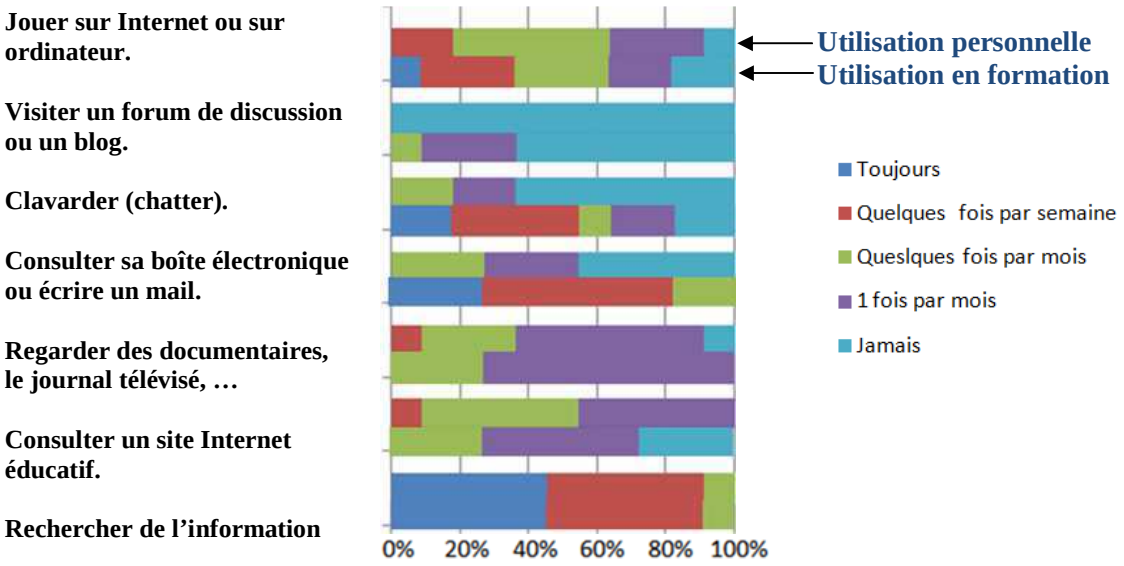


Quant à l'utilisation des TIC dans le cadre personnel et à l'intérieur de la formation de français, la graphique ci-dessous permet de comparer la fréquence d'utilisation des technologies par les étudiants pour faire des activités cybernétiques que ce soit dans le but de communiquer, de rechercher des informations, … ou d'apprendre avec des jeux éducatifs. Elle montre que :

- l'utilisation d'Internet ou de l'ordinateur pour des jeux de divertissement est plus fréquente que celle pour des jeux éducatifs permettant d'apprendre la langue de manière ludique.
- 36.4% des étudiants de l'échantillon consultent et participent rarement à un forum ou un blog pour une affaire personnelle alors qu'aucun étudiant ne le fait dans le cadre de la formation.
- la fréquence de l'utilisation du réseau Internet pour clavarder, consulter sa boîte électronique ou écrire un mail dans le cadre de la formation est inférieure à celle de l'utilisation de ces moyens de communication dans le cadre personnel. Elle est même quasi inexistante car le nombre d'étudiants qui exercent cette activité pour l'apprentissage de la langue correspond parfaitement au nombre d'étudiants ayant des amis francophones avec qui ils déclarent échanger des messages.

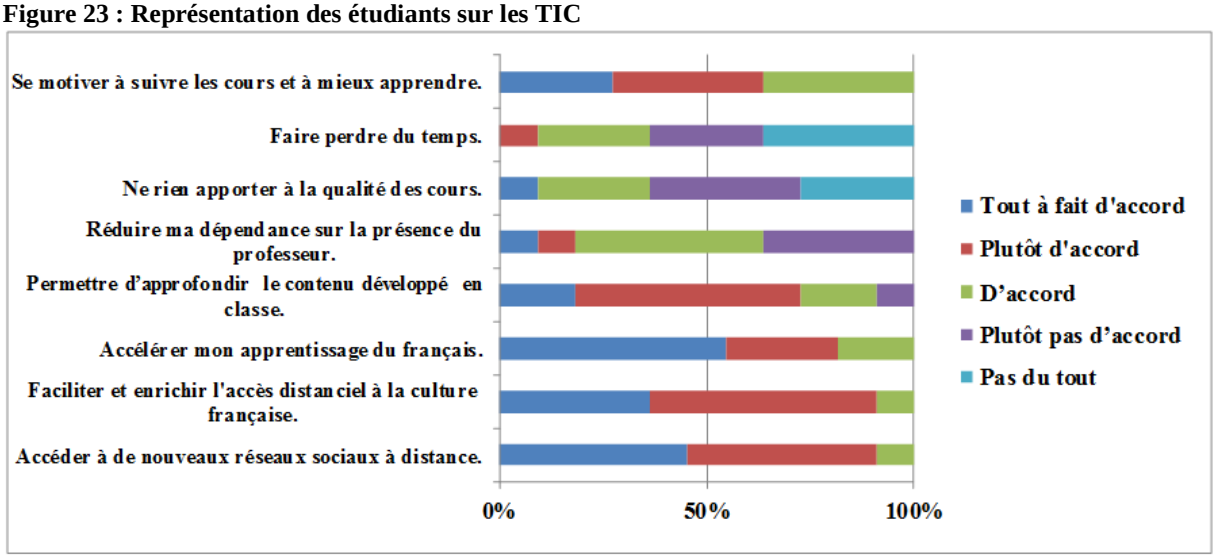
- les étudiants sont plus nombreux à regarder des documentaires et des vidéos sur le web par motivation personnelle qu'à faire la même activité pour l'apprentissage de la langue. Dans le cadre personnel, les documents consultés en ligne sont généralement en langue arabe tandis que les vidéos, dans le cadre de la formation, devraient servir à l'apprentissage du français.
- la consultation des sites Internet éducatifs pour l'apprentissage du français se fait plus fréquemment dans le cadre de la formation. 45.5% consultent par motivation personnelle ces sites quelques fois par mois et 45.5% le font une fois par mois tandis que 27.3% n'y surfent jamais par motivation personnelle.

Figure 22 : Graphique comparatif de l'utilisation personnelle des TIC ou en formation



Pour conclure sur cette graphique, il s'avère que les étudiants ont plus tendance à utiliser les ressources cybernétiques et les moyens de communication en ligne pour des motifs personnels, que ce soit en arabe ou en français. C'est-à-dire, l'utilisation du réseau web pour l'apprentissage de la langue dans le cadre de la formation n'est pas développée et nécessite d'étudier l'usage des TIC à des fins pédagogiques chez de l'équipe enseignante du département. Cependant, les représentations des étudiants sur les TIC et leurs apports semblent positives et vont dans le sens d'une recommandation.

Figure 23 : Représentation des étudiants sur les TIC



Malgré ces représentations favorables à l'intégration des TIC, il s'avère que l'utilisation des outils technologiques n'est pas considérée par un des étudiants comme ressource d'aide à l'apprentissage : « *Moi, par exemple, je ne me connecte pas toujours au réseau Internet : je me connecte uniquement pendant mon temps libre et lorsque je finis mes études.* »[139], *dit* l'étudiante [Etu3-D]. De leur côté, ses camarades de classe expriment leur inquiétude par rapport aux problèmes que peut engendrer le recours aux TIC, notamment la perte de temps. Ils sont conscients d'une part que leur présence devant une quantité gigantesque des ressources dont les sources sont douteuses peut entraîner une déviation du but d'apprentissage proposé originellement : « *La présence de beaucoup d'informations dont les ressources ne sont pas fiables.* », écrit [Etu3-I]. [Etu3-F] y ajoute que les TIC peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage « *si l'étudiant se sert d'Internet pour se divertir et ne pas pour apprendre et si l'utilisation d'Internet n'apporte rien à l'étudiant par rapport au cours.* ». Il faut qu'il y ait un véritable intérêt de l'utilisation des TIC et que ce ne soit pas pour un geste de modernisation. De l'autre, les étudiants nous mettent en garde contre une dépendance des TIC : les TIC constituent un obstacle « *lorsqu'on devient dépendant totalement de ces technologies* », exprime sa crainte l'étudiante [Etu3-W].

En ce qui concerne l'exploitation du CRF, la monitrice explique que la majorité des étudiants fréquente le centre malgré eux parce que les professeurs ont pris la décision de prendre

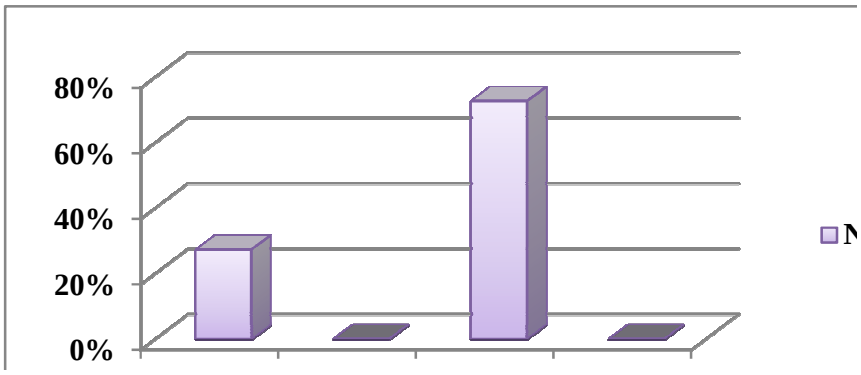
[139] D'après notre connaissance du terrain, nous pensons que les étudiants font la distinction entre l'apprentissage et les études. Il semble que le second terme est lié à la notation et à l'évaluation tandis que le premier est jugé comme abstrait et n'apportant aucune valeur matérielle. Le terme « études » est employé pour désigner les éléments linguistiques appris dans le cadre du programme du département et dans les cours de français.

en compte la participation aux ateliers de langue dans le barème d'évaluation de certains cours. Sinon, pendant les périodes des examens et lorsqu'il y a des devoirs à rendre dans certains jours, une dynamique se met en place au département et au centre en particulier.

Lorsque les étudiants utilisent la salle informatique, il s'agit non seulement de faire des recherches sur Internet ou d'écrire sur un logiciel de traitement de texte mais aussi d'ouvrir leurs comptes sur Facebook, de consulter leurs boîtes mail et de naviguer sur des sites Web arabophones. Sinon, ils utilisent très souvent Google translate pour faire leurs devoirs. Ils s'en servent à la fois pour écrire des phrases voire des textes et comprendre des passages des textes ou même des textes entiers. Cet usage des moteurs de recherche montre que l'utilisation de cet outil technologique reste non développé chez les étudiants du département et que les usages des autres outils sont ignorés ou négligés.

En d'autres termes, les étudiants se servent rarement du CRF pour l'apprentissage de la langue et notamment de l'écriture en français : 72.7% des étudiants de l'échantillon écrivent le plus souvent à la maison alors que 27.3% écrivent en classe. Ceci signifie qu'aucun des étudiants ayant participé à l'expérimentation n'écrivait au centre de ressources. Ce résultat peut s'expliquer d'une part par l'insuffisance du temps consacré à l'écriture en cours de production écrite. C'est cela qu'une partie significative des étudiants n'a pas le temps de finir la rédaction à la fin du cours. De l'autre, il peut être interprété par le fait que le climat du CRF et les moyens mis à leur disposition ne leur donnent ni la motivation ni la possibilité d'écrire.

Figure 24 : Endroits préférés des étudiants pour écrire leurs textes



Si on croise le taux de préférence pour écrire chez soi avec le propos de la monitrice du centre lorsqu'elle décrit l'équipement informatique au département il y a quelques années, on constate que malgré la création du centre de ressources les étudiants ont toujours tendance à

étudier à la maison : « *Très souvent, le temps que je passais à l'université n'était que pour suivre les cours. Sinon, je préférais étudier chez moi.* », explique la monitrice du centre de ressources. Ceci dit qu'après 18 mois de l'inauguration du CRF, le département de français et l'université n'ont pas activé son rôle ni étudié la cause de son dysfonctionnement. En effet, un centre de ressources est un lieu où l'apprentissage se fait de manière à la fois efficace et conviviale. Pour activer son rôle, la monitrice doit non seulement être au plus près des étudiants et les aider à acquérir des compétences d'apprentissage « apprendre à apprendre », mais aussi dialoguer avec les professeurs et les dirigeants de l'établissement.

6.2.4. Département de français sur le réseau Internet

Comme ses homologues, le département de français, possède des pages sur le site portail de l'université. Celles-ci présentent à ce jour les conditions d'admission, le programme de la formation, les descriptifs des cours, des activités du département, des sujets d'examens et des annonces. Elles se veulent un outil de communication avec les étudiants désireux de connaître le département et de s'y inscrire.

Le département détient également un groupe sur Facebook créé en 2011 par une ancienne étudiante du département. Il regroupe aujourd'hui près de 150 membres dont des étudiants diplômés. Les étudiants s'en servent pour annoncer en langue arabe les activités du département, se demander des renseignements, communiquer des informations, s'entraider, se donner des rendez-vous et partager des photos et des vidéos. Sinon, ils écrivent en français lorsqu'il s'agit de partager des citations, des paroles de chansons, des poèmes et des blagues.

Il est dommage que les étudiants écrivent uniquement en langue maternelle même lorsqu'ils se saluent ou se posent des questions (voir la figure 25). Il leur arrive de transcrire certaines formules de salutation française en arabe. Cette attitude semble être due à l'absence de toute intervention de la part de l'équipe enseignante car certains membres du groupe écrivaient parfois en français lorsqu'il s'agissait de répondre à nos messages ainsi qu'à ceux d'une collègue française. Ce manque d'exploitation pédagogique de Facebook est dû non seulement aux compétences en TICE mais à des réticences de la part des professeurs envers de tels espaces virtuels généralement utiliser pour se divertir.

Figure 25 : Groupe des étudiants du département de français sur Facebook

Conclusion

Suite à la présentation détaillée du contexte spécifique de notre recherche, représenté par l'université An-Najah et son département de français, nous constatons la volonté de l'université pour l'amélioration de la qualité des enseignements et du rendement des formations. Cette volonté se traduit par la mise en place de plusieurs projets et de quelques formations en TIC ainsi que par la création des centres et unités qui s'intéressent aux technologies éducatives : centre d'excellence dans l'apprentissage et l'enseignement, cellule e-learning, centre de ressources pour les langues, etc.

Les projets réalisés par l'université jusqu'à présent révèlent l'absence d'une vision stratégique à court et à long terme pour l'intégration des TIC et la volonté de maintenir le

système éducatif actuel tel qu'il est sans y apporter des modifications, ce qui explique le rejet des formations hybrides pour les étudiants en licence par la Direction de l'université. Il en résulte des projets pilotés par des ingénieurs informatiques ou des enseignants non-spécialistes en ingénierie éducative. Ces projets sont fragmentés et sans enchaînement logique, calqués sur des demandes de subventions et ne suivent pas un plan de développement cohérent. Ils ne tiennent pas compte des besoins réels de l'établissement et des apports de tel ou tel projet pour l'usage des TIC dans l'enseignement. Ainsi, les produits finaux issus des projets ne font guère l'objet d'études ni de développement après leur achèvement.

Quant aux formations dispensées au corps enseignant, elles sont rares, de courte durée et inadaptées aux profils comme aux attentes des professeurs. Elles s'adressent un public hétérogène de point de vue du niveau de compétences en usages personnel et professionnel des TIC et du domaine de spécialisation. D'après Zhao et Bryant (2006), le mélange d'enseignants de niveaux de compétences technologiques très différents dans la même formation est peu productif. Ces auteurs pensent qu'il convient de regrouper les participants aux cours TIC non seulement en fonction de l'expérience, mais également des disciplines enseignées : « *Il n'est pas nécessaire que les stagiaires soient compétents sur un grand éventail d'applications technologiques ou de logiciels, mais il serait plus efficace de se fixer sur une plus petite gamme d'exemples d'utilisation des TIC spécifiques pour la branche et qui sont de haute qualité, puissants et convaincants* » (Barton & Haydn 2006 : 267).

En ce qui concerne la conception de l'e-learning, elle reste vague et change constamment en fonction des porteurs de projets, des animateurs de formation et des preneurs de décision. Elle n'accorde aucune importance aux besoins des professeurs ni aux ressources numériques disponible ni à la motivation des apprenants. Cette situation a une incidence négative sur le département de français et l'intégration des TIC dans les cours de FLE.

A l'issu de l'analyse du contexte pédagogique du département de français, il s'avère qu'il y a un manque de formations destinées à l'équipe enseignante ainsi qu'un manque de compétences en usage pédagogique des TIC malgré sa familiarité avec l'utilisation des technologies dans le cadre personnel. Cette insuffisance de compétences crée une réticence chez la majorité des professeurs et fait que l'usage des TIC implique une prise de risque et une expérience personnelle dont la réussite dépend non seulement des compétences du professeur mais aussi de sa motivation, de son autonomie, de l'environnement pédagogique, etc. Par

conséquent, l'échec de cette expérience pourrait frustrer le professeur et donner naissance à des représentations négatives.

La réticence des professeurs et leur refus d'utiliser les TIC dans l'enseignement ont un impact direct sur l'usage que font les étudiants des TIC, leurs représentations et leur motivation. Ceci pourrait expliquer le manque de motivation des étudiants envers l'exploitation du centre de ressources pour le français et un manque de compétence pour faire un bon usage des TIC. Ce résultat corrobore notre première hypothèse et permet de s'interroger sur l'efficacité du recours à l'intégration des TIC pour l'apprentissage de l'écriture dans de tel contexte pédagogique.

CHAPITRE 7

Analyse d'un échantillon du corpus textuel et discussion des résultats

7. Analyse d'un échantillon du corpus textuel et discussion des résultats

Introduction

Divisé en trois parties, ce chapitre traite dans un premier temps de l'analyse d'un échantillon issu de notre corpus textuel dans le but de donner un aperçu sur la modalité d'analyse des données et la nature des informations obtenues. Nous identifions les différents types de difficultés rencontrées et nous nous interrogeons sur leurs origines et sur le rôle que les TIC auraient pu ou ont joué lors de la rédaction des textes. Nous comparons les résultats issus de l'analyse des seconds et troisièmes textes à ceux du premier texte.

Dans un second temps, nous présentons d'abord les résultats obtenus à partir du corpus textuel dans sa totalité et l'effet de notre expérimentation sur le niveau micro-structurel, le niveau macro-structurel et l'aspect pragmatique. Nous les discutons en tentant de faire des interprétations qui s'appuient sur les apports des TIC révélés à partir de l'analyse du corpus et des données issues des outils d'enquêtes. Enfin, nous tentons d'apporter une réponse à notre seconde question de recherche sans négliger l'importance d'une prise en considération des enjeux de l'intégration des TIC dans un projet de recherche tel que le nôtre.

Dans un troisième temps, nous faisons plusieurs propositions pour la rénovation du programme du département de français. Celles-ci visent à la préparation des étudiants aux usages des TIC pour l'apprentissage du français et pour le développement de la compétence textuelle.

7.1. Analyse d'un échantillon représentatif

Nous avons décidé d'analyser les textes produits par trois étudiantes de l'échantillon de travail à l'intérieur de cette sous-partie tandis que l'analyse du reste de notre corpus est disponible en annexes (*cf.* Annexe 4). Les textes choisis sont représentatifs des données obtenues par rapport à leur qualité, à la progression du niveau des compétences, aux échanges de messages dans le cadre de la correspondance et à la publication en ligne à l'issue de l'expérimentation.

Quant aux erreurs survenues dans les textes, elles appartiennent généralement aux mêmes catégories et types d'erreurs.

Nous tenons à préciser que les pourcentages figurants dans les figures ci-après n'indiquent en aucun cas le niveau exact de la maîtrise de telle ou telle compétence. Par conséquent, aucune maîtrise totale des compétences désignées n'existe même si le chiffre 100% apparaît souvent dans notre analyse. Il s'agit de simples indicateurs permettant de mesurer la progression, la diminution ou la stabilité du niveau des compétences de nos étudiants.

Pour la présentation de l'analyse, nous partons de l'unité globale portant sur l'ensemble du texte à l'unité locale ciblant la phrase. Nous utilisons des caractères en italique et des caractères soulignés pour distinguer les éléments linguistiques justes et erronés des autres éléments linguistiques en fonction de la classification adoptée. Nous recourons ainsi à l'utilisation de parenthèses « (…) » pour marquer l'omission d'un élément que ce soit un mot ou un signe de ponctuation.

7.1.1. Etudiante [Etu3-G]

7.1.1.1. Les moyens de communiquer

A. Au niveau de l'ensemble du texte :

- Prise en compte de la situation de communication : Court texte de 94 mots, il est à la fois descriptif et argumentatif. Il contient un grand nombre de termes impropres faisant de certains passages du texte difficiles à comprendre tel que le cas dans cette phrase :
    - « (...) maintenant, <u>ces communications</u> et surtout l'internet devenue une mode à suivre, car on achète par exemple un portable très chére comme « Iphone » seulment pour ***serves*** entre riches [..] »

L'étudiante emploie le terme « communication » au pluriel pour désigner les « moyens de communication », malgré la présence de cette expression dans la consigne de rédaction, ce qui pourrait inciter le lecteur à chercher une autre signification. De même, l'utilisation du mot « serves » amène le lecteur à l'associer au verbe « servir » dont l'emploi implique l'utilisation de la préposition « à » et dont le sens ajoute de l'ambiguïté à l'énoncé : on a du mal à reconnaître le lien logique entre « la mode à suivre » et « servir aux riches », notamment avec l'utilisation du

connecteur argumentatif « car » qui permet de relier deux propositions dont la seconde est présentée comme une cause, une explication ou une justification de la première.

- Choix d'un type de texte : Le registre de langue standard, privilégié à l'école comme à l'université, en philosophie, en sciences et dans les administrations, est le niveau de langue adapté à la production dans notre cadre de recherche. Ceci dit, la présence des éléments caractéristiques du registre familier ou du discours oral (tels que l'absence du verbe, la suppression du « ne » de la négation, le remplacement du pronom « nous » par le pronom « on », l'emploi des abréviations non encore lexicalisées) est inadéquate à la nature du texte à produire[140].

  Dans le texte produit par l'étudiante [Etu3-G], le registre de langue est généralement adapté à l'exception de l'omission de la particule « ne » de la formule de négation : « on sait pas ».

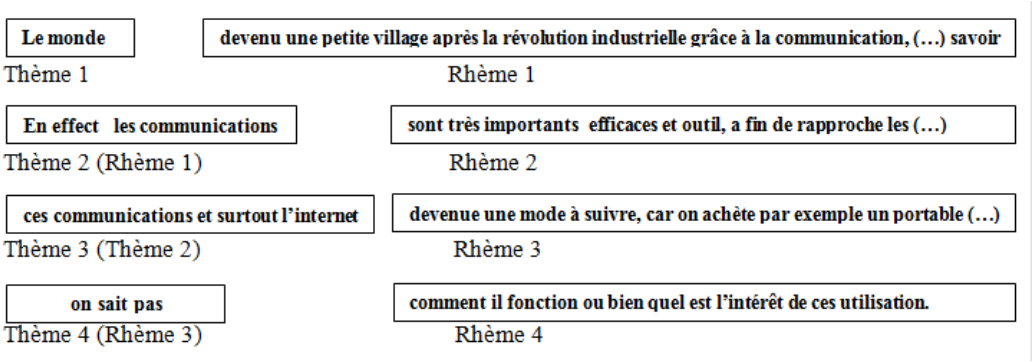
- Choix de la perspective temporelle et utilisation des temps verbaux : Comme nous l'avons déjà évoqué, l'utilisation des temps verbaux autres que le présent de l'indicatif tel que le passé composé, n'est pas contradictoire avec l'argumentation. Il existe donc une adéquation entre l'utilisation du présent et du passé composé et le type de texte à écrire. Quant à la formation du passé composé, elle n'est pas maîtrisée.

B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : Il s'agit à la fois d'une progression linéaire simple, où le nouveau thème constitue une partie du rhème de la phrase précédente, et d'une progression à thème constant qui consiste à la reprise du même thème (thème 2) de la seconde phrase à la troisième en lui associant le devenir des moyens de communication (une mode à suivre). Il résulte de ce mélange de deux types de progression la production d'un texte à la fois descriptif et argumentatif.

[140] Des abréviations non encore lexicalisées comme : T'es là ? et p'tit dèje.

Figure 26 : Progression thématique du premier texte - [Etu3-G]



2. Reprises anaphoriques : L'étudiante emploie uniquement deux anaphores (pronominale et nominale) dont la maîtrise est partielle. Elle utilise dans la première phrase le pronom de la troisième personne du singulier pour substituer au nom « *portable* » et l'adjectif démonstratif « ces » dans la seconde phrase pour référer au mot « communication » précédemment énoncé dans le texte. Le choix du démonstratif et sa mise en accord avec le nom sont corrects, mais le mot en soi-même n'est pas le bon terme pour désigner le téléphone portable, Internet, etc.

- Anaphore pronominale :
  - on achète par exemple un portable très chére comme « Iphone » seulment pour serves entre riches… en effect, on sait pas comment *il* fonction ou bien quel est l'intérêt de *ces utilisation*.
- Anaphore nominale :
  - En effect les communications sont très importants efficaces et outil, a fin de rapproche les distances… <u>ces communications</u> et surtout l'internet devenue une mode à suivre…

3. Connecteurs : [Etu3-G] réussit à utiliser adéquatement les connecteurs sept fois sur neuf. Ces connecteurs sont à la fois des organisateurs textuels (connecteurs temporels et énumératifs et marqueurs d'exemplification), connecteurs argumentatifs (marqueurs d'explication et d'opposition) et un marqueur de prise en charge énonciative.

1. Organisateurs textuels :
   - Connecteur temporel :
     - Mais, <u>maintenant</u>, ces communications et surtout l'internet devenue une mode à suivre, car on achète par exemple un portable très chére comme « Iphone » seulment pour serves entre riches…
   - Connecteurs énumératifs :
     - faciliter l'accès aux informations en très peu de temps *ainsi* que l'exchange culturell.
   - Marqueurs d'exemplification :
     - car on achète *par exemple* un portable très chére comme « Iphone »

2. Connecteurs argumentatifs :
   - Marqueurs d'explication : L'étudiante [Etu3-G] emploie correctement le connecteur d'expression de la cause « grâce à ». Quant à l'emploi de l'expression « afin de », elle est non seulement mal orthographiée mais aussi elle semble, par intuition, être erroné et devrait être remplacé par la préposition « pour ».
     - Le monde devenu une petite village après la révolution industrielle *grâce* à la communication
     - les communications sont très mportants efficaces et outil, a fin de rapproche les distances
     - (...) *car* on achète par exemple un portable très chére comme « Iphone »…
     - *En effect* les communications sont très importants, …
       L'utilisation du connecteur « en effet » est correcte, mais son orthographe est erronée.
   - Connecteur d'opposition : L'étudiante emploie le conjoncteur « mais » pour signaler au lecteur un contraste entre l'utilité et l'importance des moyens de communication et leur possession comme un gadget à la mode sans savoir comment ils fonctionnent.
     - *Mais*, maintenant, ces communications et surtout l'internet devenue une mode à suivre…
3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
   - Connecteur de reformulation :
     - Le monde devenu une petite village après la révolution industrielle grâce à la communication, *à savoir* les portables l'internet, les ordinateurs.

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : L'étudiante [Etu3-G] écrit son texte de manière inappropriée en deux paragraphes : le second paragraphe constitue la suite logique du premier. Ce dernier est formé d'une phrase présentant l'impact des moyens de communication sur le rapprochement des distances. Cette idée est reprise par l'auteure du texte dans le second paragraphe. En ce qui concerne les signes de ponctuation, les points sont correctement employés en fin de phrase.

C. Au niveau micro-structurel :

1. Pronoms personnels sujet : [Etu3-G] utilise le pronom « on » pour marquer une distance avec le référent et donc généraliser. Elle utilise également le pronom de la troisième personne du singulier « il » pour désigner un mot précédemment cité « iPhone » et pour marquer ainsi la relation entre deux phrases.

- *on* achète par exemple un portable très chére comme « Iphone » seulment pour serves entre riches
- *on* sait pas comment *il* fonction ou bien quel est l'intérêt de ces utilisation

2. Articles définis et indéfinis : L'étudiante possède une bonne maîtrise des articles définis et indéfinis : sur dix articles deux sont erronés à cause d'une erreur d'accord nom/article dans la première phrase et d'une autre liée à l'omission erronée de l'article dans la seconde.

- Accord nom/article : L'étudiante se trompe en croyant que le mot « village » est féminin. Cette erreur est probablement due à la langue arabe car ce vocable est féminin dans cette langue.
    - *une petite village*
- Omission de l'article
    - seulment pour serves entre (…) riches

3. Démonstratifs : L'étudiante ne maîtrise pas l'utilisation des adjectifs démonstratifs. Elle confond ceux-ci avec les adjectifs possessifs. Dans la seconde phrase, au lieu d'employer un adjectif possessif, elle a utilisé un adjectif démonstratif sans faire l'accord entre ce dernier et l'adjectif en question.

- ces communications et surtout l'internet devenue une mode à suivre
- quel est l'intérêt de <u>ces utilisation</u>. (Son utilisation → iPhone)

4. Vocabulaire :

- Termes ou expressions impropres :
    - « les communications » au lieu de « les moyens de communication »
    - « a fin de » au lieu de « pour »
    - « faciliter faire de recherches » au lieu de « faciliter les recherches »
- Répétition des mots : Il n'y pas de répétition exagérée.

5. Orthographe : Selon Evelyne Charmeux, *« [l]'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant »* (Cité par Strauss-Raffy, 2004). Ces principes régisseurs de l'orthographe française sont : phonographique et sémiographique (Catach, 2003; Catach *et coll.*, 2008). Dans cette optique, toute écriture du mot qui s'éloigne de ces « principes » organisateurs est considérée comme « erreur ».

1. Orthographe d'usage : L'orthographe lexicale (dite d'usage) peut être définie comme la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique. Il s'agit de l'association *sons-graphies-sens* d'un mot hors contexte, tel que l'on trouve dans le dictionnaire et indépendamment de son usage dans la phrase ou le texte.

- « En effect » au lieu de « *en effet* »
- « a fin de » au lieu de « *afin de* »
- « exchange » au lieu de « *échange* »
- « serves » au lieu de « *servir* »
- « réches » au lieu de « *riches* »
- « fonction » au lieu de « *fonctionner* »
- « seulment » au lieu de « *seulement* »
- « outil » au lieu de « *utile* »

2. Orthographe grammaticale : Plusieurs auteurs tels que Chervel (1973), Thimonnier (1974), Gak (1976), Blanche-Benveniste et Chervel (1978), Blanche-Benveniste (2003), Guénette *et coll.* (2004), Cogis (2005), Grevisse et Goosse (2011) considèrent les marques morphologiques et les règles d'accord comme des éléments qui définissent l'orthographe grammaticale.

   Les accords se définissent comme une relation syntaxique entre deux mots. Roger Gobbe et Michel Tordoir (1986 :134) mentionnent « *[qu' il] y a accord quand un mot donne à un autre mot ou reçoit de celui-ci : des marques de genre (...), des marques de nombre (...), des marques de personne (...)* ». Les accords sont donc le transfert des marques morphologiques de genre, de nombre et de personne d'un donneur (nom, pronom) à un receveur (déterminant[141], adjectif, verbe, participe passé). Ils ne se prononcent généralement pas (Jaffré & Fayal, 1997 ; Fayol, 2008), ce qui rend leur transposition à l'écrit moins facile.

- Accord nom/adjectif
  - Emploi juste : révolution *industrielle*
  - Emplois erronés : une <u>petite</u> village, communications <u>importants et outil</u> , portable très <u>chére</u>
- Accord sujet/verbe : Nous pensons qu'il est possible de distinguer une erreur d'accord sujet/verbe, qui est en lien avec les terminaisons, d'une erreur de conjugaison qui est en lien avec la connaissance de la base du verbe. Autrement dit, se tromper avec la terminaison du verbe relève d'une erreur d'accord sujet/verbe telle que l'utilisation de la terminaison « -es », employée à l'indicatif présent avec le pronom « tu », en accord avec

[141] Dans l'ouvrage « Grammaire méthodique du français », on définit un déterminant comme « ***le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé*** *dans la phrase de base.* » (Riegel et al., 2009 : 276). Il en existe deux grandes classes : des déterminants définis (articles définis, adjectifs démonstratifs et possessifs) et des déterminants indéfinis (articles indéfinis, articles partitifs, des déterminants dits indéfinis (certain, tout, quelque, chaque, etc.), déterminants négatifs (aucun, nul, pas un, etc.), interrogatifs, exclamatifs et relatifs (quel, lequel)).
Pour éviter toute confusion dans notre classement nous préférons aborder la question de l'accord nom/déterminant lorsqu'il s'agit d'étudier l'emploi des déterminants : les erreurs liées à l'utilisation des erreurs ne touchent pas uniquement à l'accord avec le nom mais aussi au choix du déterminant et à son omission.

un nom ou un pronom à la troisième personne du singulier « il, elle ». Malgré cette distinction, nous préférons simplifier l'organisation de l'analyse de notre corpus textuel en regroupant ces erreurs dans la même catégorie.

Dans le texte en question, l'étudiante maîtrise la conjugaison des verbes au présent malgré la présence d'une erreur qui semble résulter d'un manque d'attention et de concentration. Par contre, elle omet l'auxiliaire « être » du passé composé et ne fait pas l'accord entre le sujet et le participe passé. Il ne s'agit donc pas d'un simple oubli de l'auxiliaire mais de la non maîtrise de la formation du passé composé. Cette omission de l'auxiliaire pourrait résulter d'une interférence de l'arabe, étant donné que le passé est composé en arabe est d'un seul mot ; tandis qu'il comporte deux mots en français.

- les communications *sont* très importants
- a fin de <u>rapproche</u> (rapprocher) les distances, *faciliter* faire de recherches … *faciliter* l'accès aux informations
- car on *achète* par exemple un portable très chére
- on *sait* pas comment il <u>fonction</u> ou bien quel *est* l'intérêt de ces utilisation.

- Accord sujet/participe passé :
  - Le monde *devenu* une petite village après la révolution industrielle
  - ces communications et surtout l'internet <u>devenue</u> une mode à suivre
- Conjugaison :
  - on *sait* pas comment il <u>fonction</u> ou bien quel *est* l'intérêt de ces utilisation.
  - Le monde <u>devenu</u> une petite village après la révolution industrielle
  - ces communications et surtout l'internet <u>devenue</u> une mode à suivre

6. Négation : L'étudiante omet le terme « ne » de la formule de négation. Il s'agit donc d'exprimer la négation à l'oral. C'est une erreur courante chez les étudiants en langue étrangère qui pratiquent davantage la langue à l'oral hors cadre pédagogique. Ceci pourrait correspondre à cette étudiante dans la mesure où elle a déjà passé un court séjour en France et accompagne souvent des français dans le cadre d'un jumelage entre son village et une commune française.

- on *sait* pas comment il fonction ou bien quel *est* l'intérêt de ces utilisation.

7. Prépositions : Selon l'ouvrage « *Grammaire méthodique du français* », les prépositions appartiennent à la catégorie générale des mots de relation. Elles constituent un paradigme clos à l'intérieur duquel s'opposent des formes simples et complexes. Les prépositions simples comprennent *« un grand nombre de formes héritées du fonds latin (à, de, pour, vers, outre, etc.) ou issues par conversion (XX : 3.4.) d'autres catégories : adverbes (devant, derrière), adjectifs (j'ai lu tous ses romans, <u>sauf</u> le dernier – Il a de l'argent <u>plein</u> les poches), noms (<u>côté</u> cour,*

question sentiments) et surtout participes passés (vu, exempté, hormis, passé (huit heures)) et présents (suivant, durant, moyennant, étant donné) ». (639-640)

- Le monde devenu une petite village *après* la révolution industrielle grâce *à* la communication
- faciliter l'accès *aux* informations *en* très peu de temps
- communications et surtout l'internet devenue une mode *à* suivre
- on achète par exemple un portable très chére *comme* « Iphone » seulment *pour* serves *entre* riches

8. Ponctuation interne à la phrase : L'étudiante ne maîtrise pas la ponctuation intraphrastique : elle emploie de manière adéquate les signes de ponctuation quatre fois sur dix. Quant à l'utilisation des majuscules, ils sont respectés trois fois sur quatre.

- *Le* monde devenu une petite village après la révolution industrielle grâce à la communication, à savoir les portables (…) l'internet, les ordinateurs.
- *E*n effect (…) les communications sont très importants efficaces et outil…, a fin de rapproche les distances (…) faciliter faire de recherches, faciliter l'accès aux informations en très peu de temps ainsi que l'exchange culturell.
- *Mais*, maintenant, ces communications et surtout l'internet devenue une mode à suivre, car on achète par exemple un portable très chére comme « Iphone » seulment pour serves entre riches…
- *en* effect, on sait pas comment il fonction ou bien quel est l'intérêt de ces utilisation.

7.1.1.2. Les réseaux sociaux

L'étudiante [Etu3-G] débute son texte, à dominante argumentative, en présentant le rôle que peuvent jouer les réseaux sociaux dans la résolution des problèmes sociaux, les révolutions populaires dans certains pays, le rapprochement des peuples, etc. Pour le faire, elle reprend la première phrase du pré-test. Elle s'attache pourtant à y porter une petite modification en remplaçant les derniers mots (à savoir les portables, Internet, les ordinateurs) par d'autres (les réseaux sociaux). Par conséquent, elle reproduit les mêmes erreurs discutées dans les pages précédentes :

> Texte (1) : Le monde devenu une petite village après la révolution industrielle grâce à la communication, à savoir les portables l'internet, les ordinateurs.
>
> Texte (2) : Le monde devenu une petite village, après la révolution industrielle grâce à la communication et *la réseau sociaux*

[Etu3-G] y ajoute deux phrases interrogatives portant sur la définition des réseaux sociaux et leurs avantages et inconvénients. Celles-ci contiennent une erreur de typographie due à la mise en majuscule de la première lettre du second mot au lieu de celle du premier mot.

L'étudiant y emploie des articles définis à la place des adjectifs possessifs, ce qui ne permet pas d'établir une relation explicite entre la seconde phrase et la première.

> Ouels sont les réseaux sociaux ?*et* *O*uels sont les avantages et les inconvénients?

L'étudiante refait la même opération de copiage. Elle reprend quelques phrases du pré-test plus tard dans un autre passage sans y opérer le moindre changement.

> Texte (1) : les communications sont très importants efficaces et outil, a fin de rapproche les distances faciliter faire de recherches, faciliter l'accès aux informations en très peu de temps ainsi que l'exchange culturell.
>
> Texte (2) : les réseaux sociaux très importants, afficaces et outilis a fin de rapprocher les distances, faciliter faire des recherches ,faciliter l' accès aux informations en très peu de temps, ainsi que l'exchange culturelle.

La présence de ces erreurs et notre connaissance antérieure du niveau de l'étudiante révèlent un décalage entre le niveau d'écriture de ces premières phrases et celles qui les suivent. Ce décalage résulte du copier-coller des extraits, d'un article publié sur *Wikipédia*, insérés dans le corps du texte de l'étudiante. En effet, ce dernier emprunte à *Wikipédia* la définition du réseau social ainsi que deux phrases introductrices des réseaux sociaux tirées du réseau Internet en y apportant une seule et unique modification : [Etu3-G] choisit quelques exemples de réseaux sociaux en ligne parmi une liste exhaustive.

Ce phénomène de copier-coller se produit chez cette étudiante lorsqu'elle recourt à ses propres textes produits antérieurement et à des textes en ligne produits par d'autres internautes. La lecture des textes avant et pendant la tâche de la rédaction peut être, comme nous l'avons souligné dans le second chapitre (*cf.* 2.2.6), une arme à double tranchant dans la mesure où l'apprenti scripteur peut non seulement se documenter sur le sujet de rédaction, mettre à jour ses compétences linguistiques et les enrichir mais aussi copier coller des passages des textes lus vers le texte en cours de rédaction.

Cette attitude négative face à la lecture des textes en ligne et le recours à ses propres productions paraît être fréquemment adoptée par cette étudiante lorsque la situation le permet. Persuadée qu'elle ne pourrait pas exprimer ses idées avec des phrases aussi bien écrites sur le sujet qui lui a été attribué, elle copie et colle des phrases trouvées sur un site Internet. Ce geste

lui permet d'échapper à la tâche de la production en faisant le moindre d'efforts possibles et avec peu d'erreurs pour accomplir la mission qui lui a été confiée par son professeur. Cette action lui permet ainsi de satisfaire aux exigences de l'enseignant.

Le même phénomène de plagiat est constaté chez [Etu3-F] pendant la rédaction du même texte. Cependant, ce phénomène est plus prononcé chez cette étudiante dans la mesure où la totalité de son texte est constituée à partir des phrases issues de différents paragraphes tirés de plusieurs articles publiés en ligne. Cette étudiante lit les articles avant de procéder à une sélection des passages en fonction de ses besoins et des exigences de la tâche d'écriture assignée.

Il s'agit donc d'emprunts non référencés de documents trouvés sur Internet. Ceci est très fréquent et nécessite donc d'être traité avec attention : « *A l'université, les étudiants doivent souvent recopier des extraits de textes, citer des auteurs, prendre des notes à partir de livres ou de cours, recopier les cours de collègues, etc. Dans leurs pratiques scripturales quotidiennes, la copie reste une tâche importante et méconnue qu'on aurait tort de sous-estimer et qui pourrait servir beaucoup plus à l'apprentissage et au perfectionnement de l'écrit en langue étrangère.* » (Omer, 2005 : 5). Ceci nécessite de mettre en place une remédiation pédagogique permettant de passer du copier coller à une activité de sélectionner-reformuler dans laquelle l'apprenant est amené à sélectionner des informations sur le Net et à les réécrire avec ses propres mots.

B. Au niveau de l'ensemble du texte :

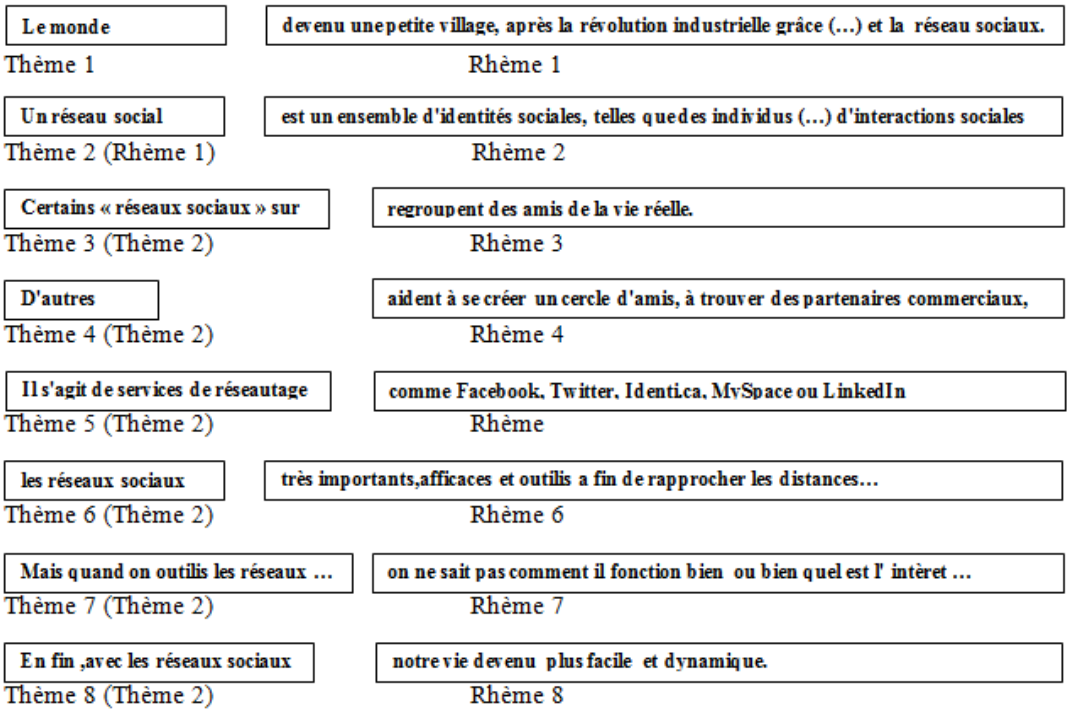
Plus long que le premier texte, ce texte compte 169 mots. Il respecte partiellement la consigne puisqu'il est à dominante descriptive et comporte du vocabulaire de l'oral, qui n'est pas adapté ou qui porte un sens inapproprié à l'écrit, tels que « et comme ça » et « juste ». Dans sa rédaction, le présent et le passé composé sont employés sans maîtrise de la formation des verbes.

- Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser et comme ça on perdre notre temps

B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : dans les deux premières phrases, la progression est linéaire. Ensuite, elle devient à thème constant jusqu'à la fin du texte. Nous rappelons que ce type de progression est privilégié par la narration et parfois utilisée dans les descriptions, ce qui est le cas l'étudiante [Etu3-G]. Ceci explique la dominance descriptive dans le texte.

Figure 27 : Progression thématique du second texte - [Etu3-G]



2. Reprises anaphoriques : L'étudiante utilise correctement les anaphores deux fois dans le premier texte, tandis qu'elle ne se sert qu'une seule fois des anaphores de manière inadéquate pour la rédaction de ce texte. Elle reprend une phrase parmi d'autres de son texte de départ « Moyens de communication », qui aborde la connaissance du fonctionnement d'un téléphone portable tel que le « iPhone », pour mettre l'accent sur l'ignorance du fonctionnement et de l'intérêt des réseaux sociaux. Cependant, en copiant cette phrase, [Etu3-G] produit des erreurs d'orthographe d'usage[142] et ne réussit pas l'utilisation de la reprise anaphorique.

Nous soulignons qu'il était aussi possible d'éviter la répétition de l'expression « Réseaux sociaux » dans le second exemple en recourant à la définitivisation (l'utilisation d'un adjectif démonstratif). Bref, ce texte possède aussi peu d'anaphores que le premier bien qu'il soit plus long et qu'il y ait le besoin.

- on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis .
- … *les réseaux sociaux* très importants,afficaces et outilis a fin de rapprocher les distances, faciliter faire des recherches ,faciliter l' accès aux informations en très peu de temps, ainsi que l'exchange culturelle.

[142] Nous présenterons ci-après le phénomène du plagiat dans ce texte.

3. Connecteurs : On constate une utilisation médiocre et non maîtrisée des connecteurs : sur trois connecteurs deux sont convenablement employés. Le texte produit comporte un nombre d'organisateurs textuels légèrement plus élevé que le premier texte tandis que le nombre de connecteurs argumentatifs est bien inférieur dans le second texte et les marqueurs de prise en charge énonciative sont exclus[143]. Il s'agit non seulement d'une question de quantité, mais aussi d'une question de maîtrise. La maîtrise est de 50% dans le second texte alors qu'elle est de 80% dans le premier.

1. Organisateurs textuels :
   - Connecteurs énumératifs :
     - l ' accès aux informations en très peu de temps, *ainsi que* l'exchange culturelle.
     - *En fin* ,avec les réseaux sociaux notre vie devenu plus facile et dynamique.

2. Connecteurs argumentatifs : Le connecteur « Mais » permet d'introduire une idée contraire à celle qui a été exprimé et d'inverser l'orientation argumentative en indiquant que la seconde est un argument plus fort et en orientant le lecteur vers une conclusion opposée aux attentes suscitées par le premier. Ce connecteur se situe donc entre deux arguments ou idées opposé(e)s, non dispersés sur deux paragraphes, comme c'est le cas dans ce texte.
   - Marqueurs d'explication :
     - les réseaux sociaux très importants,afficaces et outilis *a fin de* rapprocher les distances, faciliter faire des recherches ,faciliter l' accès aux informations en très peu de temps, ainsi que l'exchange culturelle.
   - Marqueurs d'opposition :
     - <u>Mais</u> quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser et comme ça on perdre notre temps ,on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis .

4. Concordance des temps : à notre avis, l'utilisation du conjoncteur « et » et du marqueur de conséquence « comme ça » anéantit le rôle du conjoncteur de subordination « quand ».

- Mais *quand* on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser et comme ça on perdre notre temps ,on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis.

5. Segmentation en paragraphes et ponctuation interphrastique : Le texte est découpé en cinq paragraphes, à savoir que certains paragraphes ne sont constitués que d'une phrase. L'étudiante y place correctement le point d'interrogation à la fin des phrases interrogatives directes. Elle

[143] De trois organisateurs textuels l'étudiante passe à quatre.

maîtrise d'une manière générale l'utilisation du point pour marquer une pause forte et clore la phrase, sauf dans l'énoncé ci-après dans lequel l'étudiante emploie une virgule au lieu d'un point. Il est à noter qu'une progression est constatée par rapport au premier texte parce que [Etu-3] y fait beaucoup d'erreurs en mettant une virgule à la place d'un point.

- Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser et comme ça on perdre notre temps , on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis (...)

C. Au niveau micro-structurel :

1. Pronoms personnels sujet : Dans les phrases rédigées par ses propres mots, l'étudiante n'emploie qu'un pronom personnel sujet à la troisième personne du singulier pour référer probablement aux réseaux sociaux sur le Web. Le pronom crée une sorte d'ambiguïté dans la mesure où il est difficile de déterminer à quoi il renvoie. Après avoir copié la phrase de son premier texte, l'étudiante oublie d'accorder le pronom « il » à un mot ou à une expression de la phrase précédente.

- on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis…

2. Articles définis et indéfinis : Dans le second texte, on constate une présence plus importante des erreurs liées à l'emploi des articles définis et indéfinis. L'étudiante y fait plus d'erreurs d'accord nom/article. Par contre, elle ne fait aucune erreur issue de l'omission erronée de l'article.

- Accord nom/article :
  - Emplois justes : *la* communication, *les* avantages et *les* inconvénients, *l'*exchange, quel est *l'*intérêt, faciliter *l'*accès
  - Emplois erronés : une petite village, la réseau sociaux
- Pas d'omission d'article.

3. Démonstratifs et possessifs : Il semble que l'étudiante emploie le pronom « on » pour remplacer le pronom « nous » qui inclut l'énonciateur « je » dans un ensemble dont le reste de la composition demeure indéterminé pour le lecteur. Si c'est le cas, l'utilisation du déterminant possessif est correcte, mais dans ce cas la phrase n'est plus adaptée à l'écrit. Dans la seconde phrase, l'adjectif possessif « notre » désigne également le scripteur « je » et une population indéfinie (les étudiants, les palestiniens, …). Pour clore, en comparant le second texte au premier, nous constatons une légère progression.

- comme ça on perdre notre temps
- avec les réseaux sociaux *notre* vie devenu plus facile et dynamique.

Concernant les adjectifs démonstratifs, l'étudiante emploie l'adjectif démonstratif « ces » dans son premier texte avec une maîtrise partielle alors qu'aucun démonstratif ne figure dans le second texte, ce qui explique l'absence des anaphores nominales du second texte et la présence d'un unique substitut nominal dans le troisième.

4. Maîtrise du vocabulaire : En comparant le second texte au premier, nous constatons une maîtrise du lexique : une seule utilisation impropre d'un vocable et pas de répétition de mots.

- Termes ou expressions impropres : Il s'agit d'une utilisation inappropriée du marqueur de restriction « juste ». Ce dernier est très souvent utilisé à l'oral comme synonyme des marqueurs « uniquement, seulement » et à l'écrit pour induire une certaine notion d'exactitude.
    - les réseaux sociaux très importants,afficaces et outilis a fin de rapprocher les distances, faciliter faire des recherches , (...)
    - Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser. « juste » au lieu de « seulement »

- Répétition des mots : réseaux sociaux (4 fois) [144]

5. Orthographe : il est étonnant de constater que les erreurs d'orthographe lexicale sont passés de huit erreurs dans le premier texte à sept dans le second, ce qui signifie que l'étudiante [Etu3-G] ne donne pas d'importance à l'intérêt de l'utilisation des TIC comme aides à l'écriture et il n'y a pas eu donc d'évolution sur l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Cependant nous constatons une progression en orthographe grammaticale, notamment en accord nom/adjectif.

1. Orthographe d'usage : S'il s'agit d'un mot dont la graphie n'est ni familière ni automatisée, l'étudiante fait des erreurs d'orthographe de types : mauvais découpage du mot et erreur à dominante phonogrammique. Ces erreurs d'orthographe d'usage se situent dans la transcription des voyelles lorsque l'étudiante transcrit phonétiquement les mots. Des emprunts de la langue maternelle sont intégrés à la langue source parce que la première est pauvre en nombre de voyelles (trois phonèmes). La non disponibilité du [y] dans le système arabe fait que le son soit remplacé par la voyelle la plus proche [u].

[144] Les phrases copiées sur Internet sont exclues.

Ces erreurs sont majoritairement détectables par un correcteur orthographique intégré dans un logiciel de traitement de texte à condition que le français soit défini comme langue de rédaction et que la fonctionnalité de vérification de l'orthographe soit activée.

- les réseaux sociaux très importants, afficaces et outilis a fin de rapprocher les distances
  « afficaces et outilis » au lieu de « efficaces et utiles »
  « a fin de » au lieu de « afin de »
- Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser…
  «outilis » au lieu de « utilise »
- on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis…
  « l'intèret de cet outilis » au lieu de « intérêt de cet outil »
- En fin ,avec les réseaux sociaux notre vie devenu plus facile et dynamique.
  « en fin » au lieu de « enfin »

2. Orthographe grammaticale

- Accord nom/adjectif : Les règles d'accord entre le nom et l'adjectif sont généralement respectée à l'exception de deux utilisations erronées.
  - Le monde devenu une petite village, après la révolution *industrielle* grâce à la communication et la réseau sociaux.
  - les réseaux sociaux très *importants,afficaces* et *outilis* a fin de rapprocher les distances, faciliter faire des recherches ,faciliter l' accès aux informations en très peu de temps, ainsi que l'exchange culturell.
  - En fin ,avec les réseaux sociaux notre vie devenu plus *facile* et *dynamique*.
- Accord sujet/verbe
  - comme ça on perdre notre temps
- Accord nom/participe passé :
  - Le monde *devenu* une petite village
  - notre vie devenu plus facile et dynamique
- Conjugaison : L'étudiante ne maîtrise pas la formation du passé composé. Elle l'emploie uniquement avec le verbe « devenir ».
  - on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis
    « il fonction » au lieu de « il fonctionne »
  - Le monde devenu une petite village après la révolution
    « Le monde devenu » au lieu de « le monde est devenu »
  - En fin ,avec les réseaux sociaux notre vie devenu plus facile et dynamique.
    « notre vie devenu » au lieu de « notre vie est devenue »

- Erreurs de frappe : Il s'agit plutôt d'une erreur de frappe car ce groupe nominal est correctement écrit quatre fois dans le même texte.
  - la réseau sociaux

4. Négation : En copiant la phrase ci-dessous de son premier texte, l'étudiante n'oublie pas d'y insérer la particule de négation « ne ». De ce fait, [Etu3-G] ne fait plus d'erreur de négation.

- on *ne* sait *pas* comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis

5. Prépositions : On constate une maîtrise générale des prépositions simples malgré l'emploi consécutif de deux prépositions (pour, à).

- les réseaux sociaux très importants,afficaces et outilis a fin *de* rapprocher les distances, (…) faciliter faire des recherches , (…) faciliter l' accès *aux* informations *en* très peu temps, ainsi que l'exchange culturell.
- Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et *pour* s'amuser et comme ça on perdre notre temps
- *avec* les réseaux sociaux notre vie devenu plus facile et dynamique.

6. Ponctuation interne à la phrase : On constate une progression dans la maîtrise de la ponctuation interne à la phrase, en l'occurrence la virgule : de 40% d'emplois corrects dans le premier texte, l'étudiante est passée à 67%. En ce qui concerne l'emploi des majuscules, [Etu3-G] les placent correctement cinq fois et les ignorent deux fois, ce qui fait qu'il y a une légère baisse.

- Le monde devenu une petite village**,** après la révolution industrielle grâce à la communication et la réseau sociaux.
- et Quels sont les avantages et les inconvénients?
- ***l***es réseaux sociaux très importants,afficaces et outilis a fin de rapprocher les distances, faciliter faire des recherches **,**faciliter l' accès aux informations en très peu de temps**,** ainsi que l'exchange culturelle.
- Mais quand on outilis les réseaux sociaux juste pour à suivre les autres et pour s'amuser et comme ça on perdre notre temps **,**on ne sait pas comment il fonction bien ou bien quel est l' intèret de cel outilis .
- En fin ,avec les réseaux sociaux notre vie devenu plus facile et dynamique.

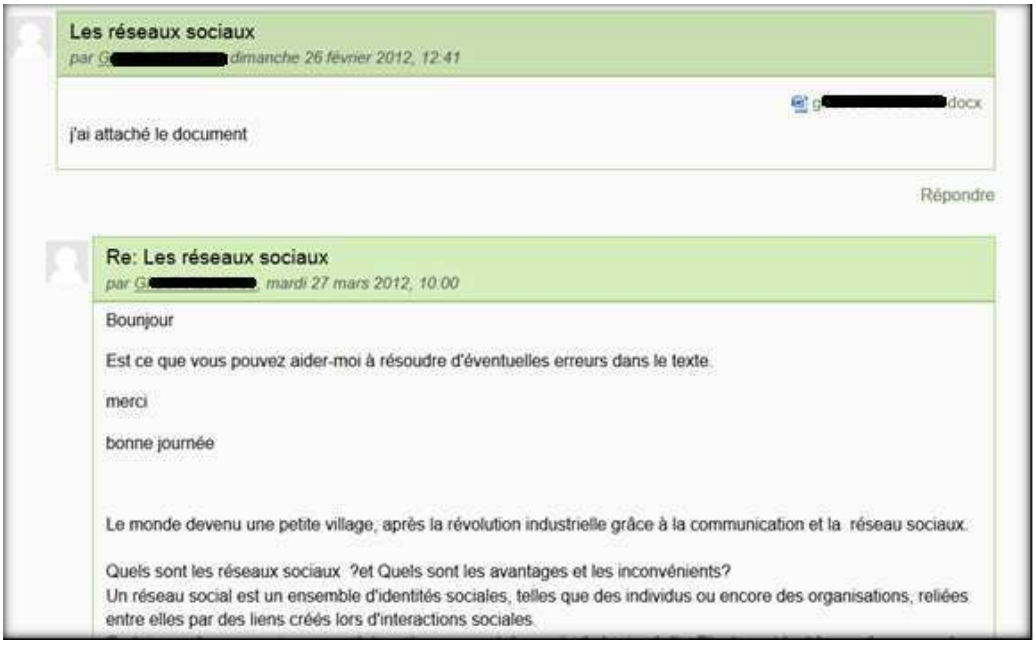
D. Correction par les pairs

L'étudiante [Etu3-G] ne respecte pas la scénarisation dans la mesure où elle ne prépare pas une liste d'idées. Elle fabrique pourtant une carte heuristique superficielle pour son texte avec les lignes directrices qui le composent. Puis, pour solliciter de la correction, elle adresse une phrase à sa correspondante pour signaler l'envoi de la pièce jointe sans employer de formules de salutation et de congé ni de une demande explicite. Elle écrit tout simplement « *j'ai attaché le document* » sans renvoyer à son contenu. Cette attitude pourrait refléter soit un manque de pratiques socio-culturelles de la langue apprise soit un manque de motivation et d'intérêt pour cette activité et une perception négative de la correspondance comme activité ordinaire de la classe à laquelle aucune attention particulière ne peut être accordée.

En l'absence d'une réponse, cette étudiante poste un second message avec une formule d'appel, une demande de correction explicite et une formule de remerciement et de clôture. Elle insère le texte dans la même page que le message. Il paraît donc que [Etu3-G] se souvient du code social et du rituel à respecter. Malgré cela, elle fait une erreur d'orthographe lorsqu'elle écrit le vocabulaire de salutation « Bonjour » que l'on apprend dès le premier cours de langue. Cependant, elle écrit correctement des mots difficiles à dicter.

A part ces erreurs d'orthographe, [Etu3-G] utilise le pronom tonique « moi » au lieu du pronom de complément d'objet direct « me ». Elle ne respecte pas la ponctuation : elle emploie le point à la place du point d'interrogation et débute les phrases avec des lettres en minuscules.

Figure 28 : Exemples de messages déposés par [Etu3-G] dans le forum dédié à la correspondance



Malgré l'envoi de son texte, [Etu3-G] ne reçoit pas de réponse à sa demande d'aide. C'est-à-dire, elle ne bénéficie pas d'un étayage qui aurait pu lui permettre de recevoir une rétroaction et de résoudre ses problèmes.

3.1.1.3. Tâches ménagères

A. Au niveau de l'ensemble du texte :La consigne est respectée. Pourtant, le texte compte 188 mots. Il est à la fois descriptif, injonctif et argumentatif. Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés. Quant à l'utilisation du présent, elle est caractéristique du texte comme nous

l'avons précédemment dit. Elle est donc adaptée au type du texte. Ses valeurs sont maîtrisées mais pas sa formation.

B. Au niveau macro-structurel

1. Progression thématique : Le texte comporte un cocktail de progression linéaire simple et de progression à thème constant. Cette dernière est manifeste dans les trois premières phrases. Puis, elle est remplacée par une progression linéaire dans la quatrième et la cinquième phrase. Ensuite, elle est reprise dans la sixième et la septième phrase. Dans la huitième phrase, [Etu3-G] introduit un thème nouveau qui n'est issu ni d'un des thèmes ni d'un des rhèmes précédents. Pour finir, l'étudiante présente une partie du rhème précédent comme thème pour la phrase. Ce mosaïque de progression linéaire et de progression à thème constant complique la compréhension, surtout lorsque l'étudiant [Etu3-G] oublie d'écrire le pronom personnel sujet « elle » dans la troisième phrase, ce qui laisse le thème 3 à deviner et rompt avec la continuité du texte.

Figure 29 : Progression thématique du troisième texte - [Etu3-G]

Les tâches ménagère	**n'a pas une affaire de les filles.**
Thème 1	Rhème 1
La fille	**est une personne libre comme l'homme.**
Thème 2 (Thème 1)	Rhème 2
(...)	**N' pas vivre solement pour faire les tâches ménagère tout les temps.**
Thème 3 (Thème 1 ???)	Rhème 3
Les tâches ménagère	**une devoire pour l'homme et la fille.**
Thème 4 (Rhème 3)	Rhème 4
L'homme	**dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter que les filles (...)**
Thème 5 (Rhème 4)	Rhème (5)
c'est une personne	**qui avoire beaucoup de chose à faire dans sa vie comme (...) mais il y a beaucoup de**
Thème 6 (Thème 5)	Rhème 6
Ils pensent que	**la fille est existe pour faire les tâches ménagères.**
Thème 7 (Rhème 6)	Rhème 7
Dans notre scoieux	**la fille est toujour faire les tâches ménagère. les gens ne respect pas la vie de lui**
Thème 8 (???)	Rhème 8
ils	**interdit les filles de travailler et étudier parce que les filles doit faire les tâches ménagèr**
Thème 9 (Rhème 8)	Rhème 9

2. Reprises anaphoriques : Les reprises lexicales sont dominantes dans cette production. A côté de la répétition pure et simple de certains termes, les reprises sont utilisées à bon escient quelques fois au moyen de la définitivisation et de la pronominalisation. Sinon, on constate

l'omission du pronom personnel sujet « elles » et l'emploi répétitif du groupe nominal « les tâches ménagères » : l'étudiante aurait pu employer un substitut lexical tel que « les tâches domestiques » ou le pronom démonstratif « celles-ci » pour remplacer le groupe nominal[145].

- Anaphore pronominale :
  - L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter *que* les filles n'a pas un machine, *c'est* une personne *qui* avoire beaucoup de chose à faire…
    « c'est » pour renvoyer aux « filles »
  - La fille est une personne libre comme l'homme… N' pas vivre solement pour faire les tâches ménagère tout les temps. Les tâches ménagère une devoire pour l'homme et la fille.
  - les gens ne respect pas la vie de lui *ils* interdit les filles de travailler et étudier parce que les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison… sans réspecter *que les filles* dois sortir de la rotine et sortir avec les amis, fais de shooping_ étudier, et fais qu'est ce quelle veux quand elle veux

- Anaphores nominales :
  - L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter que les filles n'a pas un machine, c'est *une personne* qui avoire beaucoup de chose à faire…

Pour conclure sur cette sous-partie, le troisième texte comprend plus d'anaphores pronominales et nominales que le premier. Cependant, ce n'est que la moitié des emplois est correcte. Bien que ce résultat soit insatisfaisant, il reste positif en comparaison avec celui du second texte.

4. Connecteurs : Les connecteurs ne sont que deux ; un marqueur de l'argument et un connecteur contre-argumentatif. Ils sont mieux maîtrisés dans le second texte et plus nombreux et diversifiés dans le premier.

1. Organisateurs textuels : Le texte est dépourvu de tout organisateur textuel.
2. Connecteurs argumentatifs :
   - Marqueurs d'explication :
     - ils interdit les filles de travailler et étudier *parce que* les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison (...)
   - Marqueurs d'opposition :
     - *mais* il y a beaucoup de gens qui ne respect pas la fille
3. Marqueurs de prise en charge énonciative : Il n'y a ni de marqueurs de point de vue ni de connecteurs de reformulation. Ceci dit, notre étudiante n'exprime pas son opinion et ne tente pas de la transmettre à son lecteur, en l'occurrence à son professeur.

[145] Nous précisons que les étudiants doivent déjà maîtriser les pronoms possessifs puisqu'ils sont censés finir l'apprentissage de la grammaire à la fin du premier semestre de la troisième année de langue.

5. Concordance des temps : La concordance des temps entre les temps verbaux de la proposition principale et de la proposition subordonnée est assurée dans la phrase ci-après. Il s'agit d'une action simultanée dans la subordonnée et la principale.

- les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison… fais qu'est ce quelle veux quand elle veux.

6. Segmentation en paragraphes et ponctuation interphrastique : Le texte est segmenté en deux paragraphes. Cet acte est injustifié car le second paragraphe ne constitue qu'une suite de ce qui est introduit par le scripteur dans le premier. De plus, deux phrases ne semblent pas pouvoir constituer un paragraphe cohérent et construit autour d'une unité de sens. Quant à la ponctuation, on constate une maîtrise du point : celui-ci est correctement employé sept fois et remplacé à tort par une virgule une fois dans la phrase ci-dessous. On constate également un mauvais découpage du paragraphe en phrases.

- L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter que les filles n'a pas un machine, c'est une personne qui avoire beaucoup de chose à faire (...)
- ils interdit les filles de travailler et étudier parce que les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison et rester tout les temps pour travailler dans la maison et attiré l'attention de la famille sans réspecter que les filles dois sortir de la rotine et sortir avec les amis, fais de shooping_ étudier, et fais qu'est ce quelle veux quand elle veux.

Nous rappelons que le premier texte est composé d'un seul paragraphe et que la ponctuation interphrastique est légèrement mieux maîtrisée.

c. Au niveau Micro-structurel

1. Pronoms personnels sujet : Il est constaté la non maîtrise des pronoms personnels sujet : omission du pronom, répétition du sujet, non correspondance du pronom au nom qu'il doit remplacer, confusion entre le pronom personnel sujet et l'adjectif interrogatif « quel ».

2. Articles définis et indéfinis : onze articles définis et indéfinis sur quatorze sont correctement employés. Le pourcentage est égal à celui du premier texte et les erreurs sont liées à l'accord nom/article.

- Accord nom/article :
  - une devoire
  - un machine
  - tout les temps
- Omission de l'article : dans le texte, il n'y a pas d'omission d'articles.

3. Démonstratifs et possessifs : L'étudiante emploie le pronom tonique « lui » au lieu de l'adjectif possessif « sa » pour désigner la vie de la fille. Elle emploie déjà un pronom tonique à la place d'un pronom de complément d'objet direct dans les échanges de messages avec la correspondante belge. De plus, lorsqu'elle reconnaît l'utilisation de l'adjectif possessif elle se sert de l'adjectif possessif « sa » pour déterminer un objet dont le propriétaire est la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel. Pour faire court, il n'y a pas de progression à constater entre ce texte et le premier.

- les gens ne respect pas la vie de lui
  « la vie lui » au lieu de « sa vie »
- C'est une personne qui avoire beaucoup de chose à faire dans *sa* vie comme le sport
- les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison
  « sa maison » au lieu de « leur maison »

4. Vocabulaire :

- Termes ou expressions impropres : Certaines impropriétés au niveau du choix des unités lexicales trouvent leur explication dans la reproduction sémantique des unités lexicales en langue maternelle : il paraît qu'il y a une confusion entre le verbe « être » et le verbe « avoir ». En effet, l'arabe ne dispose pas du verbe « être » ni du verbe « avoir », tels qu'ils existent en français. Le verbe « être » peut être sous-entendu, comme c'est le cas dans les phrases nominales dans lesquelles le verbe ne trouve pas sa place. Quant au verbe « avoir », on recourt à d'autres verbes pour le remplacer.
  - Les tâches ménagère n'a pas une affaire
    Le verbe « avoir » au lieu du verbe « être »
  - L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter que les filles n'a pas un machine…
    Le verbe « respecter » au lieu du verbe « admettre »
    Le verbe « avoir » au lieu du verbe « être »
  - Les filles doit attiré l'attention de la famille…
    « attiré l'attention de la famille » au lieu de « s'occuper de sa famille.
    Il semble s'agir d'une traduction de l'arabe dialectal palestinien.

- Répétition des mots : Le troisième texte comporte autant de mots impropres que le premier et une répétition plus fréquente du vocabulaire. Celle-ci est due à la présence d'un mélange de deux types de progression thématique et à la non maîtrise de la reprise anaphorique.
  - Les tâches ménagères (7 fois), filles (5 fois), fille (5 fois) , homme (3 fois)

5. Orthographe : Les compétences d'orthographe grammaticale et d'usage ont très légèrement progressé dans le troisième texte : les erreurs d'orthographe grammaticale sont passées de 41% dans le premier texte à 44% et les erreurs d'orthographe lexicale de huit erreurs à sept.

1. Orthographe d'usage
   - « solement » au lieu de « seulement »
   - « devoire » au lieu de « devoir »
   - « scosial » au lieu de « social »
   - « scoieux » au lieu de « société »
   - « toujour » au lieu de « toujours »
   - « réspecter » au lieu de « respecter »
   - « rotine » au lieu de « routine »

2. Orthographe grammaticale :

- Accord nom/adjectif :
  - Emploi juste : une personne libre
  - Emplois erronés : tâches ménagère, vie scosial…
- Accord sujet/verbe : L'étudiante conjugue les verbes du troisième groupe à la deuxième et à la troisième personne du singulier avec les pronoms de la troisième personne du singulier et du pluriel.
  - L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères et respecter que les filles n'a pas un machine
  - ils interdit les filles de travailler et étudier parce que les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison et rester tout les temps pour *travailler* dans la maison et attiré l'attention de la famille sans réspecter que les filles dois sortir de la rotine et sortir avec les amis, fais de shooping_ étudier, et fais qu'est ce quelle veux quand elle veux.
- Conjugaison
  - c'est une personne qui avoire beaucoup de chose à faire dans sa vie comme le sport
  - il y a beaucoup de gens qui ne respect pas la fille
  - les gens ne respect pas la vie de lui, (...)

6. Négation : Il paraît que l'omission du pronom personnel sujet et l'emploi du verbe à l'infinitif sont à l'origine du placement de la négation avant le verbe. Pourtant, aucune interprétation de l'élision la voyelle « e » ne peut émise dans la mesure où cette dernière est suivie d'une consonne. Malgré la présence de cette erreur, une véritable progression est constatée.

- ***N'*** pas vivre solement pour faire les tâches ménagère tout les temps.
- les filles *n'*a *pas* un machine
- il y a beaucoup de gens qui *ne* respect *pas* la fille
- les gens *ne* respect *pas* la vie de lui

7. Prépositions : La confusion dans les usages des prépositions est fréquente chez les étudiants arabophones. Elle résulte de la complexité du système prépositionnel français et des écarts entre les deux systèmes prépositionnels français et arabes. Par exemple, les étudiants, même les plus avancés, confondent souvent les prépositions « à » et « de » car il existe une seule préposition en

langue maternelle pour désigner le rôles que peuvent jouer dans les phrases ci-dessous, et l'explication de la différence entre ces deux prépositions du point de vue sémantique laisse entendre uniquement que la différence ne concerne que la localisation spatiale : *« Avec **à**, le lieu est conçu comme un point, mais avec **dans**, on conçoit l'intériorité du lieu »*[146] (Homma, 2006 : 1).

Exemples :

- Je suis à l'université.
- Je suis dans la rue.

Dans le corpus :

- une affaire <u>de les</u> filles
  Au lieu de les contracter, [Etu3-G] dissocie la préposition de l'article défini pluriel.
- L'homme dois partager les filles *pour* faire les tâches ménagères…
- L'homme dois partager (…) les filles pour faire les tâches ménagères…
  Le verbe transitif partager nécessite la présence de la préposition « avec » pour désigner la possession de quelque chose en commun avec quelqu'un.
- c'est une personne qui avoire beaucoup de chose *à* faire *dans* sa vie comme le sport…
- les gens ne respect pas la vie de lui ils interdit les filles *de* travailler et **(…)** étudier…
- les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison et rester tout les temps *pour* travailler <u>dans</u> la maison…
- attiré l'attention de la famille *sans* réspecter que les filles dois sortir de la rotine et sortir *avec* les amis, fais de shooping…

8. Beaucoup de : Comme on le verra avec les autres étudiants, les apprenants palestiniens oublient souvent de mettre le nom au pluriel soit ils mettent la préposition « de » au pluriel pour assurer qu'elle soit en accord avec le nom pluriel qui la suit. Malgré la simplicité de cette expression de quantité, les étudiants du département continuent à faire des erreurs.

- beaucoup *de* chose
- beaucoup *de* gens

9. Conjonction « et » : La conjonction de coordination « et » est la plus fréquente en langue française. Elle doit être employée à bon escient et sans répétition dans une énumération d'éléments. Contrairement à la langue française, elle doit être répétée à l'infini dans une proposition en langue arabe. Ceci explique l'utilisation excessive de cette conjonction pour relier les parties de cette phrase complexe : trois emplois sur cinq sont erronés alors qu'il y a deux emplois justes dans le premier texte.

[146] Mots en gras par l'auteur du texte.

- les filles doit faire les tâches ménagèr dans sa maison et rester tout les temps pour travailler dans la maison et attiré l'attention de la famille sans réspecter que les filles dois sortir de la rotine et sortir avec les amis

10. Complément d'objet direct : [Etu3-G] place le complément d'objet indirect « les filles » devant le complément d'objet direct « les tâches ménagères » et ignore que le verbe « partager » exige l'emploi de la préposition « avec ». Il en résulte une phrase incohérente et difficilement compréhensible au lecteur.

- « L'homme dois partager les filles pour faire les tâches ménagères… » au lieu de « L'homme doit partager les tâches ménagères avec les filles/ la femme … »

11. Omission des mots : On constate que le pronom personnel sujet est omis dans la première phrase et le verbe « être » dans la seconde. L'omission du verbe « être », considéré comme verbe principal dans cette phrase, est due à la non maîtrise du verbe ainsi qu'à la non appréhension de sa fonction dans la phrase.

- (…) N' pas vivre solement pour faire les tâches ménagère → (elle)
- Les tâches ménagère (…) une devoire pour l'homme et la fille → (être)

Le premier texte est exempt de ce type d'erreur alors que le second en comporte un.

12. Double verbe : De l'inexistence du verbe « être » en langue arabe et de la non maîtrise de son emploi en français résultent non seulement l'omission du verbe (auxiliaire et principal), mais également son addition à un verbe d'action infinitif pour marquer le temps présent. Ce type d'erreurs apparaît dans le troisième texte alors qu'il est inexistant dans les premier et second textes.

- Ils pensent que la fille est existe pour faire les tâches ménagères.
- Dans notre scoieux_ la fille est toujour faire les tâches ménagère.

13. Ponctuation interne à la phrase : On constate une maîtrise partielle de l'utilisation de la virgule. La virgule n'est placée ni devant « mais » pour relier les deux propositions ni après le groupe introduisant un prédicatif secondaire. Ainsi, la virgule est remplacée par la conjonction « et » dans la dernière phrase. Quant à l'emploi des majuscules, il est mieux respecté dans ce texte ainsi que dans les autres.

- Dans notre scoieux (…) la fille est toujour faire les tâches ménagère…
- avoire beaucoup de chose à faire dans sa vie comme le sport, l'éducation, la vie scosial, (…) mais il y a beaucoup de gens qui ne respect pas la fille
- attiré l'attention de la famille sans réspecter que les filles dois sortir de la rotine et sortir avec les amis

3.1.1.4. Conclusion

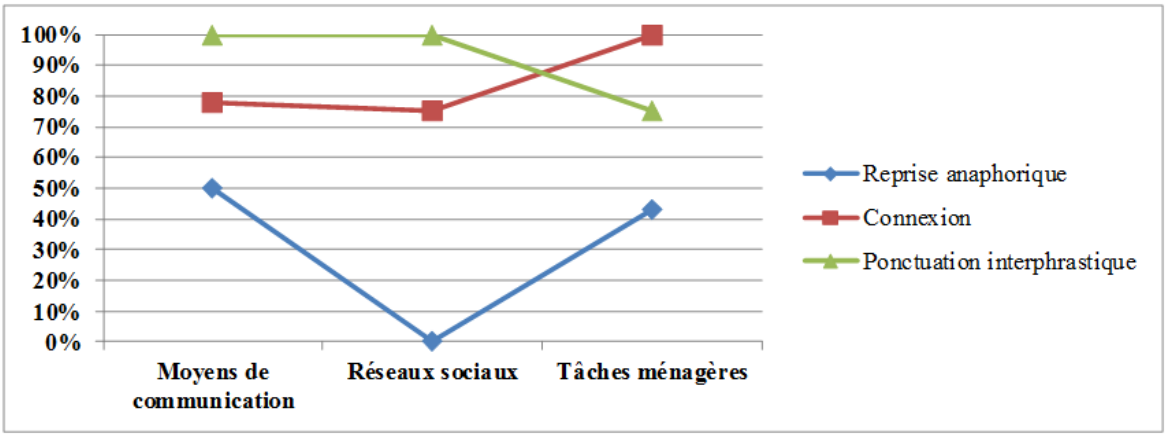
Concernant l'aspect pragmatique du texte dans son ensemble, nous constatons une augmentation nette de la longueur du second texte bien que la dominance discursive ne soit respectée ni de manière partielle telle que c'est le cas pour le troisième et le premier texte ni de manière totale. [Etu3-G] passe d'un registre de langue quelques fois inadapté à l'écrit dans les deux premiers textes à un texte adapté au discours écrit au troisième. Ceci dit, l'apport des TIC est médiocre et se situe probablement dans la longueur du texte, mais le copier coller des phrases tirées du réseau Internet et de ses textes antérieurs explique ce résultat et élimine donc le rôle positif qu'auraient pu jouer les TIC.

Le copiage est un phénomène que les chercheurs mettent en évidence car il arrive très souvent que les scripteurs trouvent un refuge dans le copiage des passages ou des extraits de textes, surtout des textes informatisés, pour se libérer de la tâche d'écriture, répondre à la demande de l'enseignant, gagner du temps et faire le moins d'erreurs possibles. Nos étudiants le font assez souvent lorsqu'il s'agit d'écrire dans le cadre d'un devoir à la maison. Ils accordent peu d'importance à ces activités de production écrite et manquent de motivation dans la mesure où elles sont très rarement notées et retiennent peu l'attention du professeur. Autrement dit, ces écrits font rarement l'objet d'une lecture attentive. Cette conception semble expliquer le recours au plagiat chez cette étudiante.

Par rapport aux compétences macro-structurelles, il se manifeste une diminution de la reprise anaphorique et des connecteurs dans le second texte. Les connecteurs sont moins nombreux, moins diversifiés et moins maîtrisés. Dans le troisième texte, les connecteurs et les anaphores sont aussi peu mais correctement utilisés.

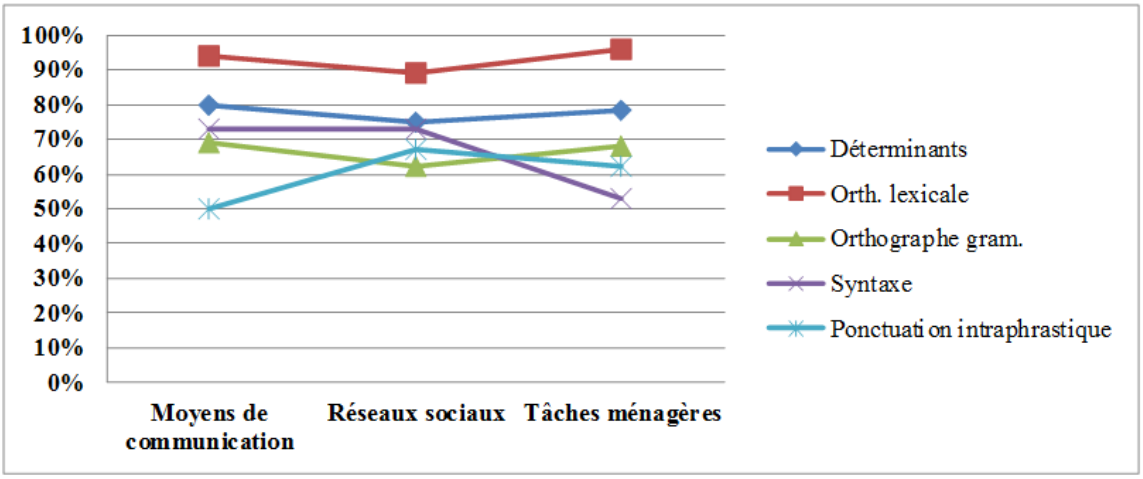
Quant à la ponctuation, il y a une maîtrise des signes interphrastiques et une progression au niveau de la ponctuation phrastique. Pour le troisième texte, le résultat est différent : il y a une diminution des compétences de ponctuation interphrastique et une progression en ponctuation phrastique. C'est-à-dire, la progression porte sur la ponctuation phrastique dans les deux textes.

Figure 30 : Bilan sur la reprise anaphorique, la connexion et la ponctuation interphrastique chez [Etu3-G]



Sur le plan sémantique, nous constatons une bonne maîtrise du vocabulaire dans le troisième texte (absence de répétition et très peu de vocabulaire inadéquat) tandis que le second texte comporte plus d'erreurs sémantiques que le premier. C'est-à-dire, il n'y a pas d'effet de l'intégration des TIC sur la compétence sémantique : leur absence de l'environnement de la rédaction n'a pas d'impact négatif sur la maîtrise du vocabulaire.

Figure 31: Bilan sur les déterminants, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation intraphrastique chez [Etu3-G]



Au niveau morphosyntaxique, nous constatons une diminution lorsqu'il s'agit des déterminants et de l'orthographe (grammaticale et lexicale) et une égalité relativement positive avec le premier texte lorsqu'il s'agit de la compétence syntaxique. Dans le troisième texte, il y a une égalité positive avec le premier texte en orthographe et en maîtrise des déterminants alors qu'il y a plus d'erreurs d'ordre syntaxique. Quant à l'aspect pragmatique, le second texte est à dominante descriptive et comporte des traces du discours oral.

7.1.2. Etudiante [Etu3-S]

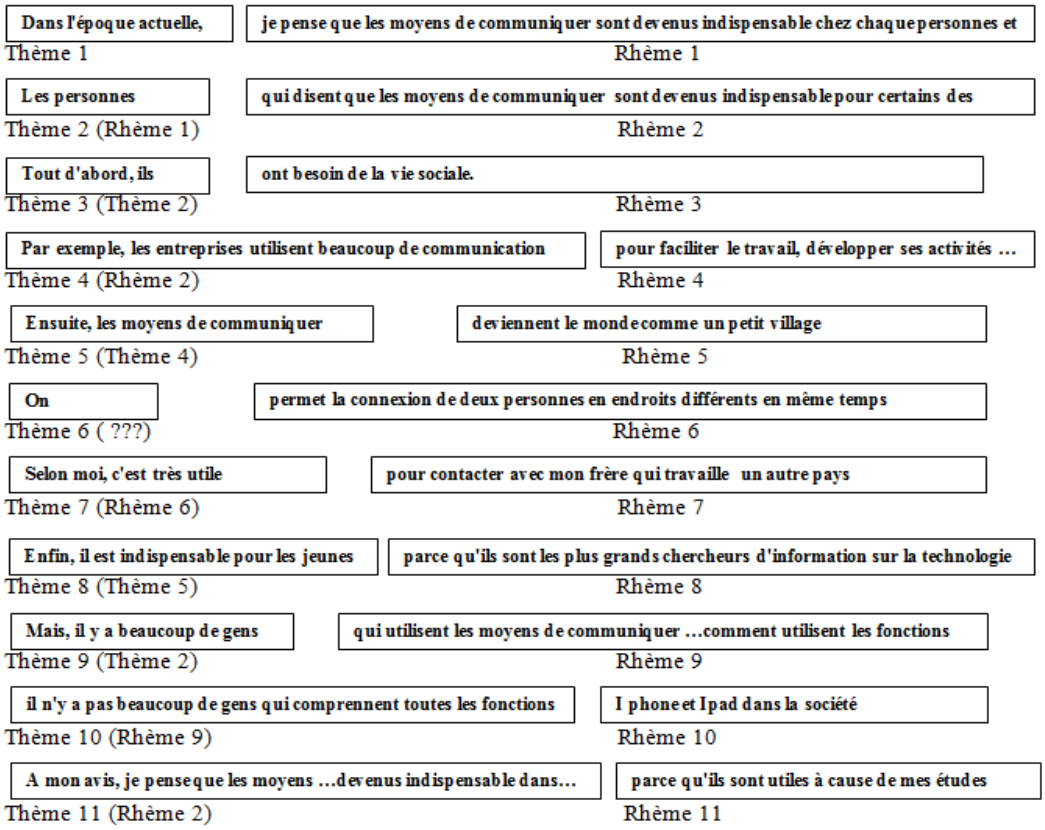
7.1.2.1. Moyens de communication :

A. Au niveau de l'ensemble du texte : [Etu3-W] rédige un texte argumentatif de 238 mots, en indicatif présent, avec un vocabulaire adapté au registre de la langue standard.

B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : Dans son texte, l'étudiante ne respecte aucun des types de progression thématique décrits par Bernard Combettes (1987). Au début du texte, [Etu3-S] passe rapidement d'une progression à thème linéaire à une progression à thème constant. Ensuite, elle reprend des thèmes et des rhèmes éloignés pour réaliser de nouveaux thèmes, ce qui présente de l'ambiguïté dans le texte et nécessite sa relecture pour pouvoir comprendre les enchaînements des phrases. Cette tâche est plus très difficile en présence des erreurs liées à la reprise anaphorique et à la maîtrise du vocabulaire.

Figure 32 : Progression thématique du premier texte - [Etu3-S]



2. Reprises anaphoriques : une maîtrise générale des anaphores pronominales est aperçue dans le texte : sur huit anaphores deux sont incorrectement employées. La première erreur résulte d'une ignorance du genre du nom « personnes ». Il s'agit d'une erreur typique des étudiants palestiniens. Elle est née du genre masculin du terme en langue arabe et de la traduction des phrases de l'arabe vers le français. La seconde erreur est due à la non maîtrise du pronom « on ». En ce qui concerne les anaphores nominales, elles ne sont pas maîtrisées à cause de l'emploi de deux substituts nominaux inappropriés.

- Anaphores pronominales :
    - Les personnes qui disent que les moyens de communiquer … <u>ils</u> ont besoin de la vie sociale (Les personnes qui disent que les moyens de communiquer, …)
    - les moyens de communiquer deviennent le monde comme un petit village ; <u>on</u> (???) permet la connexion de deux personnes…
      L'utilisation du verbe « pouvoir » avec le pronom personnel « on » rend la signification de celui-ci ambiguë : le pronom ne peut désigner dans cette phrase ni un groupe de personne limité dont l'auteur du texte fait partie ni un ensemble d'individus indéterminés.
    - Enfin, il est indispensable pour les jeunes personnes parce qu'*ils* sont les plus grands chercheurs d'information…

- il y a beaucoup de gens … soit *ils* comprennent l'important de ces communications (...)
- je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne parce qu'*ils* sont utiles…
- Les personnes *qui* disent que les moyens de communiquer sont devenus indispensable pour certains des raisons…
- c'est très utile pour contacter avec mon frère *qui* travaille…
- il n'y a pas beaucoup de gens *qui* comprennent toutes les fonctions seulement quelques personnes.

- Anaphore nominale :
  - ils comprennent l'important de <u>ces communications</u>…
    Le groupe nominal « Ces communication », défini avec l'anaphore démonstrative, renvoie aux « moyens de communication ». Sa signification n'est pas cohérente avec le sens qu'a voulu donner l'auteure du texte.
  - Par exemple, I phone et Ipad dans la société, il n'y a pas beaucoup de gens qui comprennent toutes <u>les fonctions</u> seulement quelques personnes.
    La définitivisation avec l'article défini, au lieu de l'adjectif définitif, rompre la relation entre les appareils téléphoniques d'Appel et l'ignorance de leurs fonctions.

3. Connecteurs : La longueur du texte et le nombre de connecteurs ont considérablement baissé dans ce texte, notamment les connecteurs argumentatifs. Cependant, une meilleure utilisation des connecteurs est constatée.

1. Organisateurs textuels :
   - Connecteurs énumératifs :
     - *Tout d'abord*, ils ont besoin de la vie sociale.
     - <u>Ensuite</u>, les moyens de communiquer deviennent le monde comme un petit village (...)
     - *Enfin*, il est indispensable pour les jeunes personnes *parce qu*'ils sont les plus grands chercheurs d'information sur la technologie et culture pour ses études, ses travaux.
     - <u>aussi</u>, ils sont à cause de garder le contact avec mes amies.
   - Connecteurs d'illustration et d'exemplification :
     - *Par exemple*, I phone et Ipad dans la société…
     - *Par exemple*, les entreprises utilisent beaucoup de communication pour faciliter le travail …

2. Connecteurs argumentatifs :
   - Marqueurs d'explication :
     - soit ils ne comprennent pas et ils portent <u>à cause</u> de prestige.
     - A mon avis, je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne *parce qu*'ils sont utiles <u>à cause de</u> mes études aussi…

   - Marqueurs d'opposition : Le marqueur « mais » est utilisé dans le texte pour signaler au lecteur le contraste entre les différents usages des moyens de

communication. Il assure la jonction entre la dernière phrase du premier paragraphe et la première du second, ce qui paraît illogique.

- Mais, il y a beaucoup de gens qui utilisent les moyens de communiquer pour suivre le mode…

3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
   - Marqueurs de point de vue :
     - *Selon moi*, c'est très utile pour contacter avec mon frère qui travaille…
     - A mon avis, je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne…

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : Le texte est constitué d'une phrase introductrice, où [Etu3-W] exprime un point de vue focalisé sur l'importance des moyens de communication, de deux paragraphes présentant leurs utilisations positives et négatives et d'une phrase de conclusion pour exprimer le point de vue personnel de l'auteur du texte. Le texte est généralement bien ponctué grâce à l'emploi des phrases affirmatives.

- Tout d'abord, ils ont besoin de la vie sociale.
- Par exemple, I phone et Ipad dans la société, il n'y a pas beaucoup de gens qui comprennent toutes les fonctions seulement quelques personnes.
- A mon avis, je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne parce qu'ils sont utiles à cause de mes études (…) aussi, ils sont à cause de garder le contact avec mes amies.

c. Au niveau micro-structurel : Les phrases sont variées et quelques fois mal construites tel quel est le cas ci-dessous :

- il n'y a pas beaucoup de gens qui comprennent toutes les fonctions seulement quelques personnes.
- aussi, ils sont à cause de garder le contact avec mes amies.

1. Articles définis et indéfinis : Une maîtrise générale est notée.

- Article erroné :
  - Certains des raisons
- Accord nom/article :
  - Emplois justes : *les* moyens de communiquer, *les* personnes, *la* vie, *les* entreprises, *le* monde, *un* petit village, *la* connexion, *la* technologie
  - Emploi erroné : le mode
- Omission d'article :
  - ils sont les plus grands chercheurs d'information sur la technologie et **(…)** culture pour ses études…

2. Démonstratifs et possessifs : L'emploi erroné de l'adjectif possessif « ses » met le lecteur dans une situation d'hésitation où il doit relire le texte pour tenter de comprendre le lien entre le groupe nominal et l'objet en possession.

- les entreprises utilisent beaucoup de communication pour faciliter le travail, développer ses activités et réussir dans social…
- Enfin, il est indispensable pour les jeunes personnes parce qu'ils sont les plus grands chercheurs d'information sur la technologie et culture pour ses études, ses travaux.
- Selon moi, c'est très utile pour contacter avec *mon* frère qui travaille un autre pays…
- ils comprennent l'important de *ces* communications….

3. Vocabulaire

- Termes ou expressions impropres :
  - Dans l'époque actuelle, je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable chez chaque personnes et mode chez les autres**.**
    « chez chaque personnes et mode chez les autres » au lieu de « Indispensables pour certains et mode pour d'autres »
  - Les personnes qui disent que les moyens de communiquer sont devenus indispensable pour certains des raisons…
    « personnes » au lieu de « gens »
  - Tout d'abord, ils ont besoin de la vie sociale. Par exemple, les entreprises utilisent beaucoup de communication pour faciliter le travail, développer ses activités et réussir dans social. Ensuite, les moyens de communiquer deviennent le monde comme un petit village…
    « dans social » au lieu de « dans la société »
    « ensuite » au lieu de « de plus »
    « les moyens de communiquer deviennent le monde » au lieu de « ils font du monde » ou « transforme le monde en »
  - on permet la connexion de deux personnes en endroits différents en même temps…
    « en endroits différents » au lieu de « dans des endroits différents »
  - ils comprennent l'important de ces communications …
    Emploi de l'adjectif « l'important » précédé par un article défini au lieu du nom « importance »
    « ces communications » au lieu de « ces moyens de communication »
  - il n'y a pas beaucoup de gens qui comprennent toutes les fonctions ***seulement*** quelques personnes.
    « seulement » au lieu de « à part »

- Répétition des mots ou des expressions : les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne (3 fois), personnes (5 fois), gens (2 fois), utilisent (3 fois)

- Redondance :
  - A mon avis, je pense que les moyens de communiquer sont devenus indispensable dans la vie quotidienne…

4. Orthographe : Le texte est bien orthographié que ce soit au niveau grammatical ou lexical.

1. Orthographe d'usage :

2. Orthographe grammaticale :
    a. Accord nom/adjectif :
        - les moyens de communiquer sont devenus indispensable… (2fois)
        - Enfin, il est *indispensable* pour les *jeunes* personnes…
        - vie *sociale*, *petit* village, endroits *différents*, *toutes* les fonctions, vie *quotidienne*
    b. Accord sujet/verbe : L'accord sujet/ verbe est correctement assuré dans tout le texte.

5. Prépositions : Le quart des prépositions est mal employé. Cependant, l'utilisation d'un moteur de recherche ou d'un dictionnaire en ligne aurait été bénéfique pour surmonter les difficultés liées aux prépositions, mais une ignorance du recours aux TIC pour des fins pédagogiques et le manque d'investissement de la part de l'étudiante dans l'activité de rédaction amène à la présence des erreurs qui peuvent être sous la contrôlabilité de l'étudiante.

- les moyens de communiquer sont devenus indispensable *chez* chaque personnes et mode *chez* les autres
- les moyens de communiquer sont devenus indispensable *pour* certains des raisons…
- Tout d'abord, ils ont besoin *de* la vie sociale.
- les entreprises utilisent beaucoup de communication *pour* faciliter le travail…
- on permet la connexion de deux personnes en endroits différents en même temps…
  « en endroits différents » au lieu de « dans des endroits »
- c'est très utile pour contacter avec mon frère qui travaille un autre pays.
  On dit « contacter quelqu'un ».
- il est indispensable *pour* les jeunes personnes…
- il y a beaucoup de gens qui utilisent les moyens de communiquer *pour* suivre le mode
- les moyens de communiquer sont devenus indispensable *dans* la vie quotidienne
- garder le contact *avec* mes amies.

6. Ponctuation interne à la phrase : Une maîtrise de la ponctuation phrastique est constatée : bien que [Etu3-S] emploie correctement la virgule, la virgule pointillée et les deux points, une erreur de ponctuation est survenue dans le texte.

- Enfin, il est indispensable pour les jeunes personnes parce qu'ils sont les plus grands chercheurs d'information sur la technologie et culture pour ses études**,** ses travaux.
- Mais, il y a beaucoup de gens qui utilisent les moyens de communiquer pour suivre le mode (…) soit ils comprennent l'important de ces communications et comment utilisent les fonctions, soit ils ne comprennent pas et ils portent à cause de prestige.

7.1.2.2. Réseaux sociaux :

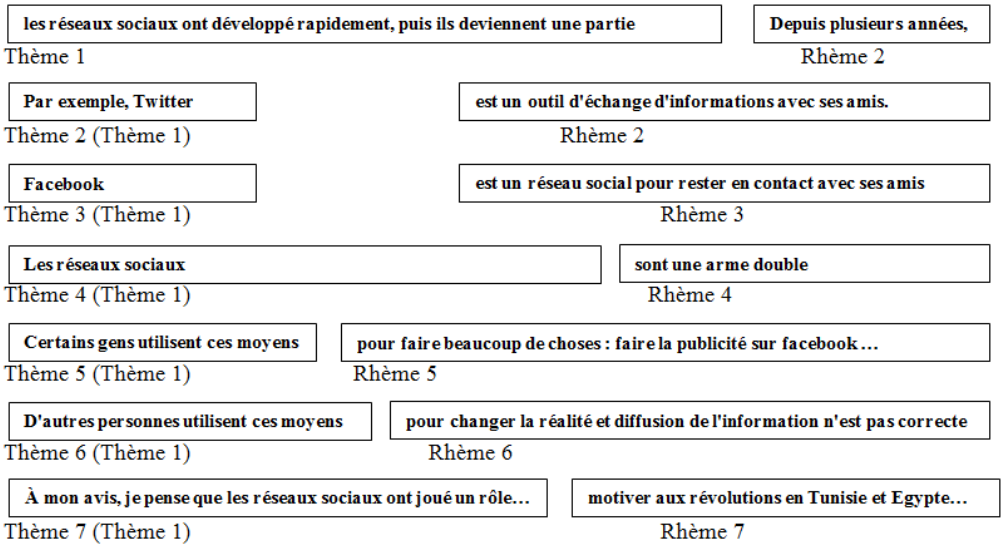
A. Au niveau de l'ensemble du texte :

Alors que le premier texte est à dominante argumentative, ce texte est à la fois descriptif et argumentatif de 143 mots, dont le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés à l'écrit. [Etu3-S] y emploie les temps du présent et du passé composé avec une maîtrise de leurs valeurs.

B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : le texte démarre avec une progression à thèmes dérivés. Ensuite, il passe à une progression à thème constant. La présence de ses deux types de progression fait que le texte soit plutôt descriptif qu'argumentatif. Cependant, la transition entre les phrases est relativement lucide.

Figure 33 : Progression thématique du second texte - [Etu3-S]



2. Reprises anaphoriques : Bien qu'il y ait une progression en anaphores pronominales, une baisse de la maîtrise de la substitution nominale est notée.

- Anaphores pronominales :
  - les réseaux sociaux …, puis *ils* deviennent une partie indépendante.
  - quelques personnes ont utilisé Facebook et Twitter comme un moyen de diffusion de l'espoir, énergie, libération et d'encourager les manifestants *qui* ont fait basculer le destin en Tunisie et en Egypte.
- Anaphores nominales :
  - Les réseaux sociaux… <u>ces moyens</u> pour faire beaucoup de choses … D'autres personnes utilisent <u>ces moyens</u> pour changer la réalité.

3. Concordance de temps : Dans la phrase ci-dessous, il est constaté le non-respect de la concordance des temps entre la phrase subordonnée et la phrase principale.

- Depuis plusieurs années, les réseaux sociaux ont développé rapidement, <u>puis</u> ils deviennent une partie indépendante.

4. Connecteurs : Malgré la diminution de la longueur du texte et la baisse considérable du nombre de connecteurs (notamment des connecteurs argumentatifs) par rapport au premier texte,

on aperçoit une légère progression chez l'étudiante : le taux d'utilisations justes est de 57% dans le premier texte et de 75 dans le second.

1. Organisateurs textuels :
    - Connecteurs énumératifs :
        - puis ils deviennent une partie indépendante
    - Marqueurs temporels :
        - *Depuis plusieurs années*, les réseaux sociaux ont développé rapidement
    - Marqueurs de topicalisation :
        - *Certains gens* utilisent ces moyens pour faire beaucoup de choses
        - *D'autres personnes* utilisent ces moyens pour changer la réalité et diffusion de l'information n'est pas correcte.
    - Marqueurs d'exemplification et d'illustration :
        - *Par exemple*, Twitter est un outil d'échange d'informations avec ses amis.

2. Connecteurs argumentatifs :
    - Marqueurs d'explication :
        - je pense que les réseaux sociaux ont joué un rôle important de motiver aux révolutions en Tunisie et en Egypte, *car* quelques personnes ont utilisé Facebook

3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
    - Marqueurs de point de vue :
        - À mon avis, *je pense que* les réseaux sociaux ont joué un rôle important de motiver aux révolutions en Tunisie et en Egypte

5. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : Bien ponctué, le texte est adéquatement segmenté en 3 paragraphes : le premier paragraphe parle de l'évolution des réseaux sociaux et en donne des exemples issus d'un hyperthème. Dans le second paragraphe, [Etu3-S] aborde les qualités et défauts des réseaux sociaux tandis qu'elle donne son point de vue sur le rôle qu'ont joué les réseaux sociaux dans les révolutions arabes dans le troisième paragraphe.

C. Au niveau micro-structurel :

1. Articles définis et indéfinis : Il y a une très légère progression.

- Pas d'articles erronés.
- Accord nom/article :
    - Emplois justes : *les* réseaux sociaux, *un* réseau social, *une* arme, *la* publicité, *la* réalité, *un* rôle important, *un* moyen de diffusion, *les* manifestants, *le* destin
- Omission d'articles :
    - **(…)** diffusion de l'information n'est pas correcte.

2. Démonstratifs et possessifs : Bien que les adjectifs possessifs et démonstratifs soient moins que ceux du premier texte, ils sont mieux utilisés.

- Facebook est un réseau social pour rester en contact avec *ses* amis.
- Par exemple, Twitter est un outil d'échange d'informations avec *ses* amis.

3. Vocabulaire : les erreurs liées à la maîtrise du vocabulaire sont moins nombreuses que celles du premier texte.

- Termes ou expressions impropres :
  - « n'est pas correcte » au lieu de « incorrecte »
  - « motiver aux révolutions » au lieu de « encourager les révolutions »
- Répétition des mots ou des expressions :
  - en Tunisie et en Egypte (2 fois)
- Redondance :
  - *À mon avis, je pense que* les réseaux sociaux ont joué un rôle important (...)

4. Orthographe : Bien que les erreurs d'orthographe grammaticales soient plus nombreuses, aucune erreur lexicale n'est présente dans le texte.

1. Orthographe d'usage : Il y a une bonne orthographe lexicale.
2. Orthographe grammaticale :
   a. Accord nom/adjectif :
      - Emplois justes : partie *indépendante*, réseau *social*, *nouvelles* personnes, diffusion n'est pas *correcte*, un rôle *important*
   b. Accord sujet/ verbe : L'accord entre le sujet et le verbe est bien respecté.

5. Prépositions : les prépositions sont aussi nombreuses et mieux utilisées.

- Par exemple, Twitter est un outil d'échange d'informations *avec* ses amis.
- Facebook est un réseau social *pour* rester *en* contact *avec* ses amis.
- Certains gens utilisent ces moyens *pour* faire beaucoup de choses
- aider *aux* révolutions en printemps arabe
- D'autres personnes utilisent ces moyens *pour* changer la réalité
- je pense que les réseaux sociaux ont joué un rôle important de motiver *aux* révolutions *en* Tunisie et *en* Egypte

6. Ponctuation interne à la phrase : Une maîtrise de la ponctuation interne à la phrase est constatée : virgules, deux points et lettres en majuscules. Par rapport au premier texte, il s'agit d'une légère progression.

- Les réseaux sociaux sont une arme double. Certains gens utilisent ces moyens pour faire beaucoup de choses : faire la publicité sur facebook, rencontrer des nouvelles personnes et aider aux révolutions en printemps arabe.

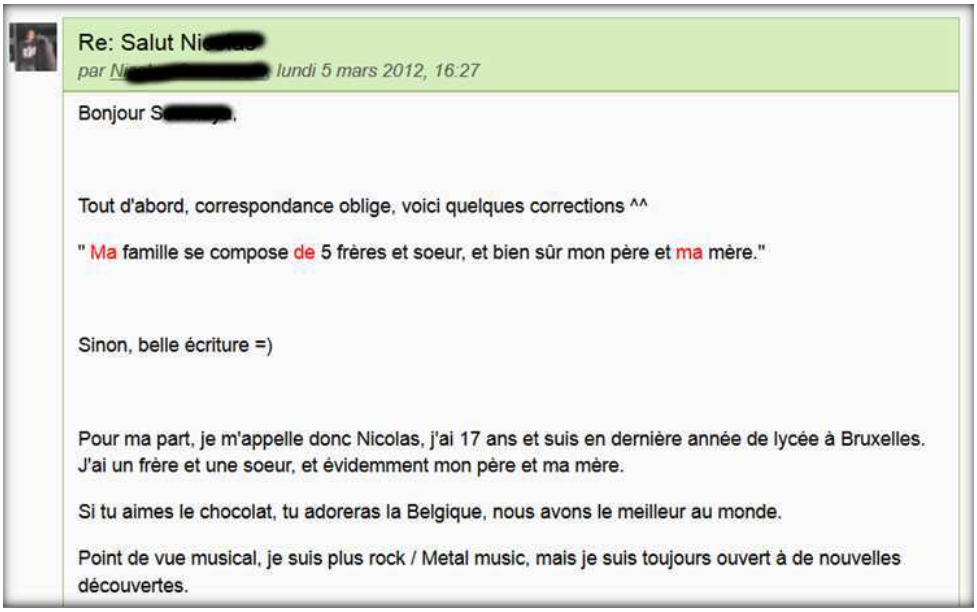
- À mon avis, je pense que les réseaux sociaux ont joué un rôle important de motiver aux révolutions en Tunisie et en Egypte, car quelques personnes ont utilisé Facebook et Twitter comme un moyen de diffusion de l'espoir, énergie, libération et d'encourager les manifestants (...)
- …

D. Correction par des pairs : Avant de prendre contact avec son correspondant belge, [Etu3-S] dépose sa liste d'idées dans le forum intitulé « Réseaux sociaux » le 23 février sans l'accompagner ni par un message ou ni par une demande d'aide. Elle y emploie conjointement le vouvoiement et une formule de salutation informelle « salut ». En effet, dans la mesure où la langue est un phénomène social, la maîtrise de l'usage des marqueurs de relations sociales, classifiés comme une composante de la compétence sociolinguistique selon le CECRL (2000), est importante à partir du niveau A2. Pourtant, le manque de pratique de la langue dans des échanges naturels et authentiques et l'absence de formules de communication spécifiquement relative aux statuts des interlocuteurs en langue arabe complique la maîtrise de l'usage et du choix des salutations en adéquation avec le contenu du message. Du coup, il en résulte des erreurs liées à la présence contradictoire des salutations informelles et du vouvoiement. Ce type d'erreurs persiste chez les étudiants palestiniens même les plus avancés dans le diplôme.

Deux semaines plus tard, [Etu3-S] adresse un message par le biais du forum intitulé « Première prise de contact » pour se présenter (parler de sa famille, de ses études, de ses loisirs, …) et exprimer son contentement de cette prise de contact et sa volonté de recevoir de la correction de la part du lycéen belge. A ce message, [Etu3-S] reçoit une réponse dans laquelle quelques corrections sont introduites, de manière explicite, tout au début du message, avec un émoticône exprimant un sourire. Cette binette, représentant deux yeux créés à l'aide des signes, exprime l'état d'esprit du locuteur ou indique la relation qu'il désire instaurer avec son interlocuteur.

La correction, présentée sous forme d'une citation avec des lettres en rouge, se focalise sur les adjectifs démonstratifs et sur la préposition « de ». Elle est suivie par un compliment portant sur le niveau de l'étudiante en écriture et un émoticône pour exprimer de l'humour.

Figure 34 : Correction du message de [Etu3-S] par son correspondant belge.



Re: Salut Ni[redacted]

par N[redacted] lundi 5 mars 2012, 16:27

Bonjour S[redacted],

Tout d'abord, correspondance oblige, voici quelques corrections ^^

" Ma famille se compose de 5 frères et soeur, et bien sûr mon père et ma mère."

Sinon, belle écriture =)

Pour ma part, je m'appelle donc Nicolas, j'ai 17 ans et suis en dernière année de lycée à Bruxelles. J'ai un frère et une soeur, et évidemment mon père et ma mère.

Si tu aimes le chocolat, tu adoreras la Belgique, nous avons le meilleur au monde.

Point de vue musical, je suis plus rock / Metal music, mais je suis toujours ouvert à de nouvelles découvertes.

Aperçue comme une obligation par l'élève belge, la correction ne cible pas toutes les erreurs présentes dans le texte. Par exemple, les phrases ci-dessous contiennent des erreurs de surfaces qui n'ont pas été identifiées par le correspondant belge. Cette négligence de certaines erreurs paraît être un choix personnel car [Be-N] note la présence de quelques corrections en employant une expression de quantité imprécise au lieu d'un article défini.

- J'aime beaucoup les chocolats, et écoute la musique romantique et parfois la musique triste comme la chante de Céline Dion et de Lara fabien et les autres.
- J'espère que je peux communiquer avec vous et m'aide dans mes études.

La correction est suivie par une brève présentation de l'élève belge et des répliques pour intervenir par rapport au contenu du message et non seulement par rapport à sa forme linguistique. Ces répliques présentent le chocolat comme produit faisant la célébrité de la Belgique et parlent de la musique Rock. Il s'agit ici de passer une information culturelle et de partager ses centres d'intérêt, ce qui pourrait tisser des liens interpersonnels et amicaux dans une correspondance de longue durée.

Pour finir son message, le correspondant belge utilise le tutoiement en demandant l'accord de [Etu3-S] pour le faire. Il exprime sa volonté d'établir une communication avec l'étudiante palestinienne dans le but de l'aider à améliorer ses compétences en français : « *Je suis heureux de communiquer prochainement avec toi (si je peux me permettre de te tutoyer) afin de t'aider à t'améliorer dans ta pratique de la langue.* », écrit le lycéen belge.

Quelques jours après la participation de l'élève belge au forum, [Etu3-S] répond avec un court message informel marqué par le tutoiement. Par l'intermédiaire de ce message, elle demande des nouvelles de son correspondant et se renseigne par rapport à la météo en Belgique. Cette demande de renseignements est née de la présentation personnelle du lycéen belge et du fait qu'il parle de la célébrité de son pays. Autrement dit, l'abord d'un élément culturel semble susciter l'envie de mieux connaître l'autrui et son pays.

[Etu3-S] fait quelques erreurs d'orthographe grammaticale, de choix du temps verbal et de formulation d'une phrase interrogative. Elle ne fait aucune allusion à la correction de sa liste d'idées. Elle ne reçoit pas de réponse, ce qui la pousse à publier son texte tel qu'il est dans le forum. Pour ce faire, aucunes formules d'appel, de politesse et de prise de congé ne sont employées. Non plus, aucune demande de relecture n'est formulée. Par contre, elle envoie un message personnel, pour solliciter de la correction, dans lequel elle utilise des formules d'appel et de prise de congé et sollicite la relecture de son texte. Cette dernière tentative est vouée à l'échec.

Figure 35 : Messagerie personnelle de l'étudiante [Etu3-S]

7.1.2.3. Tâches ménagères

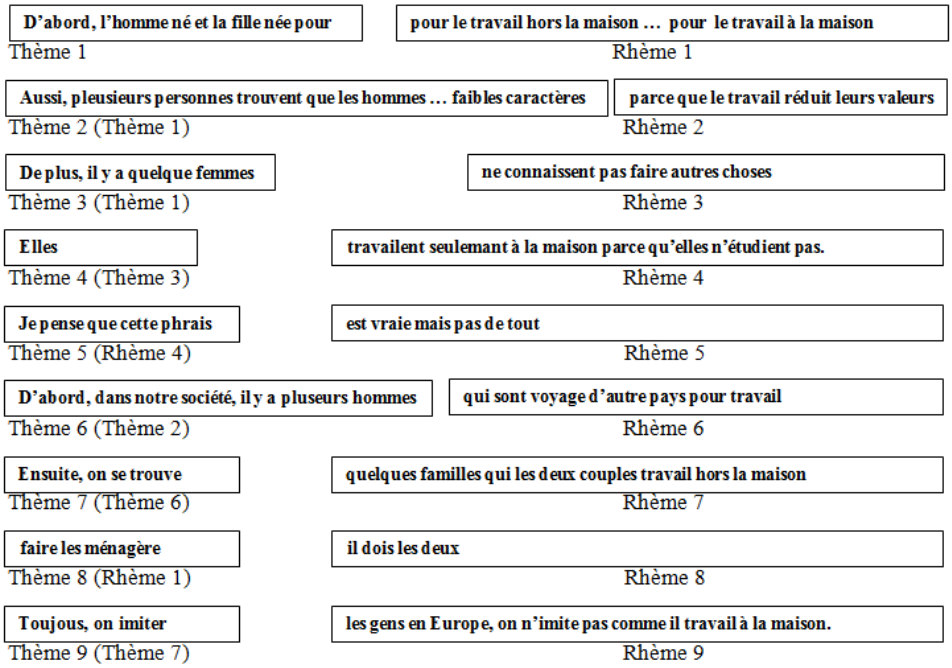
A. Au niveau de l'ensemble du texte : A dominante descriptive, le texte compte 149 mots. Il contient des passages incompréhensibles au lecteur. Pour sa rédaction, [Etu3-S] emploie le temps du présent avec des quelques difficultés de conjugaison. Nous notons, en tant que professeur de français, locuteur de la même langue maternelle et ayant de l'expérience sur le terrain, que malgré la présence des erreurs linguistiques dans les textes produits par les étudiants palestiniens, il nous est possible de décoder généralement leurs phrases erronées. Cependant, dans les exemples ci-dessous, les deux premières phrases sont tellement mal structurées que nous ne pouvons pas les comprendre.

- S'ils ne travailent pas à leur maison. Ce qui aident en horse… Ce qui on fait le ménage.
- Je pense que cette phrais est vraie mais pas de tout…
- Ensuite, on se trouve quelques familles qui les deux couples travail hors la maison…

B. Au niveau macro-structurel

1. Progression thématique : Dans les trois premières phrases, la progression thématique est à thème constant. Ensuite, elle devient un mélange de progression linéaire et à thème constant de manière incohérente qui crée une rupture de la progression et rend difficile l'identification des liens entre les phrases. Par exemple, le thème 5 renvoie au rhème 4 tandis que le thème 6 renvoie au thème 2. Cette difficulté est accentuée par la présence de certaines phrases mal structurées à la fin du texte.

Figure 36 : Progression thématique du troisième texte chez [Etu3-S]



2. Reprises anaphoriques : On constate une rebaisse de la maîtrise des anaphores pronominales et l'absence de toute anaphore nominale.

- Anaphores pronominales :
  - il y a quelque femmes (…) ne connaissent pas faire autres choses. *Elles* travailent seulemant…
  - il y a pluseurs hommes qui sont voyage d'autre pays pour travail. S'*ils* ne travailent pas à leur maison.
  - Ensuite, on se trouve quelques familles qui les deux couples travail hors la maison. Ce qui on fait le ménage. Pour cela, il dois les deux faire les ménagère.

- on imiter les gens en Europe, on n'imite pas comme il travail à la maison (les gens)
- pleusieurs personnes trouvent que les hommes *qui* travailent à la maison…

- Pas d'anaphores nominales.

3. Connecteurs : Sur huit connecteurs, sept sont correctement employés. Par rapport au premier texte, il s'agit d'une progression manifeste.

1. Organisateurs textuels :
   - Connecteurs énumératifs :
     - *Aussi*, pleusieurs personnes trouvent que les hommes
     - *De plus*, il y a quelque femmes ne connaissent pas faire autres choses.
     - Ensuite, on se trouve quelques familles qui les deux couples travail hors la maison.
   - Marqueurs temporels :
     - *D'abord*, l'homme né pour le travail hors la maison
   - Pas de connecteurs d'illustration et d'exemplification.

2. Connecteurs argumentatifs :
   - Marqueurs d'explication :
     - *Pour cela*, il dois les deux faire les ménagère (...)
     - pleusieurs personnes trouvent que les hommes qui travailent à la maison ont faibles caractères *parce que* le travail réduit leurs valeurs
     - Elles travailent seulemant à la maison *parce qu*'elles n'étudient pas.
   - Pas de marqueurs d'opposition ni de conclusion.

3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
   - Marqueurs de point de vue :
     - *Je pense que* cette phrais est vraie mais pas de tout (cette phrase est incompréhensible)

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : Globalement bien ponctué, le texte est composé de deux paragraphes : le premier présente des arguments qui corroborent l'hypothèse alors que le second vise à la réfuter. Pour assurer la transition entre les paragraphes, l'auteure du texte recourt à l'emploi d'une anaphore nominale dans une phrase dont la formation est erronée.

- Toujous, on imiter les gens en Europe**,** on n'imite pas comme il travail à la maison.

C. Au niveau micro-structurel : Dans le texte, quelques tournures de phrases sont erronées, ce qui fait qu'elles soient incompréhensibles et qu'elles nécessitent de la clarification de la part de l'auteure du texte pour parvenir à accéder aux idées.

- S'ils ne travailent pas à leur maison. Ce qui aident en horse.
- Ce qui on fait le ménage.

1. Articles définis et indéfinis : La maîtrise de ces articles progresse légèrement.

- Articles erronés :
    - les ménagère
- Accord nom/article :
    - Emplois justes : *l*'homme, *le* travail, *la* maison, *la* fille, *les* hommes, *le* ménage, *les* gens
- Pas d'omission d'articles.

2. Démonstratifs et possessifs : Une progression est notée au niveau de l'emploi des possessifs. Par contre, aucun adjectif démonstratif n'est employé dans ce texte, ce qui explique en partie l'absence de la substitution nominale.

- D'abord, dans *notre* société, il y a pluseurs hommes qui sont voyage d'autre pays pour travail… Il peut résulter de la non-utilisation du pronom personnel sujet de la deuxième personne du pluriel dans le texte un manque de clarté dans la mesure où l'on ne sait pas de quelle société il s'agit : de la société palestinienne, de la société urbaine, la société arabe, … Pour lever l'ambiguïté, il est conseillé d'ajouter un adjectif qualificatif au nom.
- Aussi, pleusieurs personnes trouvent… parce que le travail réduit *leurs* valeurs.
- S'ils ne travailent pas à *leur* maison.

3. Vocabulaire : la quantité des termes et des expressions impropres et répétés est comparable à celle du premier texte.

- Termes ou expressions impropres :
    - il y a quelque femmes ne connaissent pas faire autres choses.
      « connaître » au lieu de « savoir »
    - il y a pluseurs hommes qui sont voyage d'autre pays pour travail…
      « travail » au lieu de « travailler »
    - Ensuite, on se trouve quelques familles qui les ***deux couples*** travail hors la maison.
      « les deux couples » au lieu de « le couple »
    - Pour cela, il dois les deux faire les ménagère
      « les ménagères » au lieu de « les tâches ménagères ou le ménage »
    - S'ils ne travailent pas à leur maison.
      « à leur maison » au lieu de « chez eux »
- Répétition des mots ou des expressions :
    - maison (7 fois)

4. Orthographe : Dans la mesure où les TIC ne sont pas disponibles dans l'environnement de la tâche d'écriture tel qu'il est le cas des premier et second textes, le nombre d'erreurs d'orthographe est relativement élevé : quinze erreurs d'orthographe.

1. Orthographe d'usage : l'orthographe lexicale et grammaticale est moins respectée dans ce texte que dans les premier et second textes.

- « travailent » au lieu de « travaillent »
- « pleusieurs » au lieu de « plusieurs »
- « phrais » au lieu de « phrase »
- « Toujous » au lieu de « toujours »
- « seulemant » au lieu de « seulement »

2. Orthographe grammaticale : comparativement aux autres textes, les erreurs sont plus nombreuses. Elles sont généralement détectables par un logiciel de traitement de texte. Ceci dit, un recours aux TIC aurait pu aider cette étudiante non seulement à identifier ces erreurs mais aussi à se questionner car elle serait amenée à choisir l'orthographe correcte dans une liste de propositions faites par le logiciel.
    a. Accord nom/adjectif :
        - Emplois justes : homme *né*, fille *née*, *pleusieurs* personnes, *autres* choses, phrais *vraie*
        - Emploi erroné : <u>quelque femmes</u>
    b. Accord sujet/ verbe :
        - Pour cela, il dois (…)
    c. Conjugaison :
        - on <u>imiter</u>, il <u>travail</u>, Ce qui <u>aident</u>, qui les deux couples <u>travail</u> hors la maison…

5. Verbe pronominal :

- Ensuite, on se trouve quelques familles…

6. Prépositions : les prépositions sont non seulement moins nombreuses mais aussi moins maîtrisées.

- le travail <u>hors</u> la maison…
- pour le travail *à* la maison…
- S'ils ne travailent pas <u>à</u> leur maison.
- *dans* notre société…
- il travail *à* la maison…

7. Conditionnement avec « si » : l'étudiante a du mal à employer correctement le conditionnel avec « si ». De ce fait, elle emploie le point pour séparer la phrase subordonnée de la phrase principale et omet le pronom personnel sujet.

- S'ils ne travailent pas à leur maison. Ce qui aident en horse.

8. Omission des mots : Il paraît que les TIC ont permis d'éviter les erreurs d'omission des mots et du doublement du verbe car les premiers textes sont dépourvus de ces erreurs.

- D'abord, l'homme (…) né pour le travail hors la maison et la fille (…) née pour le travail à la maison.

9. Double verbe :

- il y a pluseurs hommes qui sont voyage d'autre pays pour travail (...)

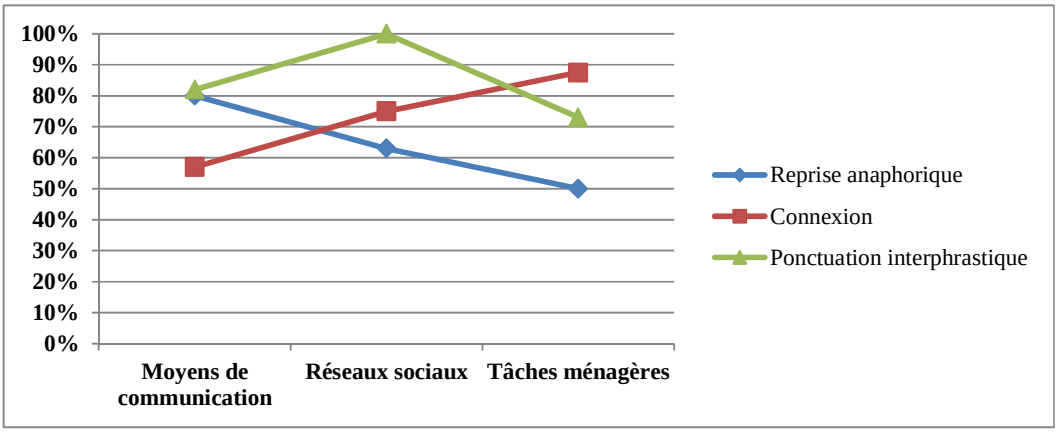
10. Ponctuation interne à la phrase : [Etu3-S] maîtrise mieux les signes de ponctuation interne à la phrase (virgule) et l'utilisation des majuscules.

- D'abord, l'homme né pour le travail hors la maison et la fille née pour le travail à la maison. Aussi, pleusieurs personnes trouvent que les hommes qui travailent à la maison…

7.1.2.4. Conclusion

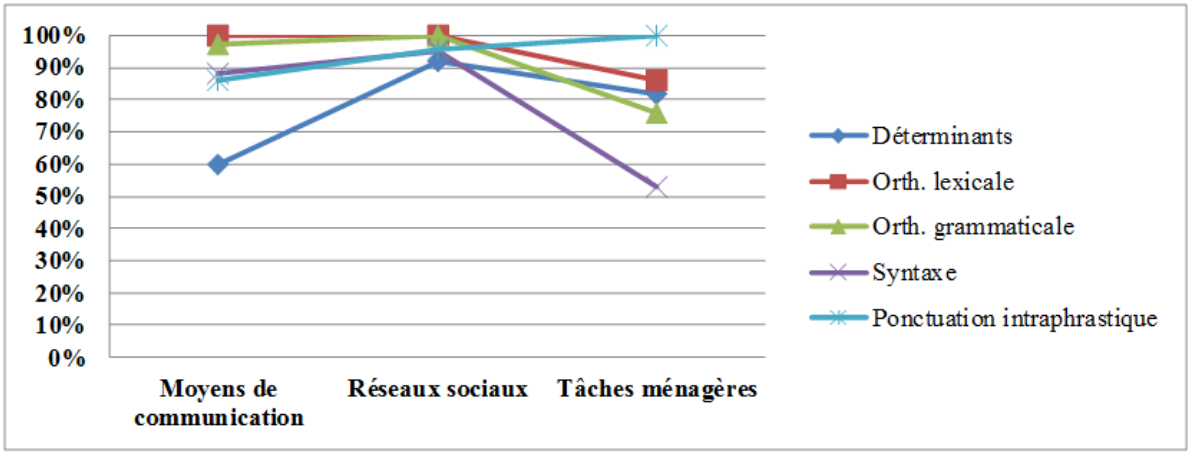
Sur le plan pragmatique, nous constatons une diminution au niveau de la longueur du texte et de la visée discursive dans le second texte. Sur le plan macro-structurel, nous apercevons une progression dans la maîtrise des connecteurs et des signes de ponctuation interphrastique alors qu'il existe une baisse de la maîtrise des anaphores. Cette baisse se traduit non seulement en erreurs mais aussi en absence de toute anaphore nominale.

Figure 37 : Bilan sur la reprise anaphorique, la connexion et la ponctuation interphrastique chez [Etu3-S]



Sur le plan micro-structurel, nous remarquons une meilleure utilisation des déterminants, de l'orthographe lexicale et grammaticale, de la syntaxe et de la ponctuation interne à la phrase. Nous constatons également une baisse de compétences micro-structurelle dans le troisième texte par rapport au second sauf en ponctuation interne à la phrase. Cette progression continue de la ponctuation est comparable avec celles du reste du corpus (*cf.* 7.2.1.3.).

Figure 38 : Bilan sur les déterminants, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation intraphrastique chez [Etu3-S]



7.1.3. Etudiante [Etu3-Kh]

7.1.3.1. Moyens de communication :

A. Au niveau de l'ensemble du texte :

Bien qu'il soit légèrement descriptif, le texte est à dominante argumentative. Son auteure y cite des exemples sur le rôle que jouent les moyens de communication dans la facilitation de la vie et sur leur impact négatif sur la santé. Elle y emploie des expressions de point de vue et un vocabulaire adapté à l'écrit sauf lorsqu'elle utilise le marqueur de conclusion « pour ça ». Quant aux temps verbaux, ils sont respectés malgré la présence des erreurs de conjugaison dans le texte et l'utilisation inadéquate d'un verbe au présent à la place de l'imparfait.

- Dans le passé on a besoin

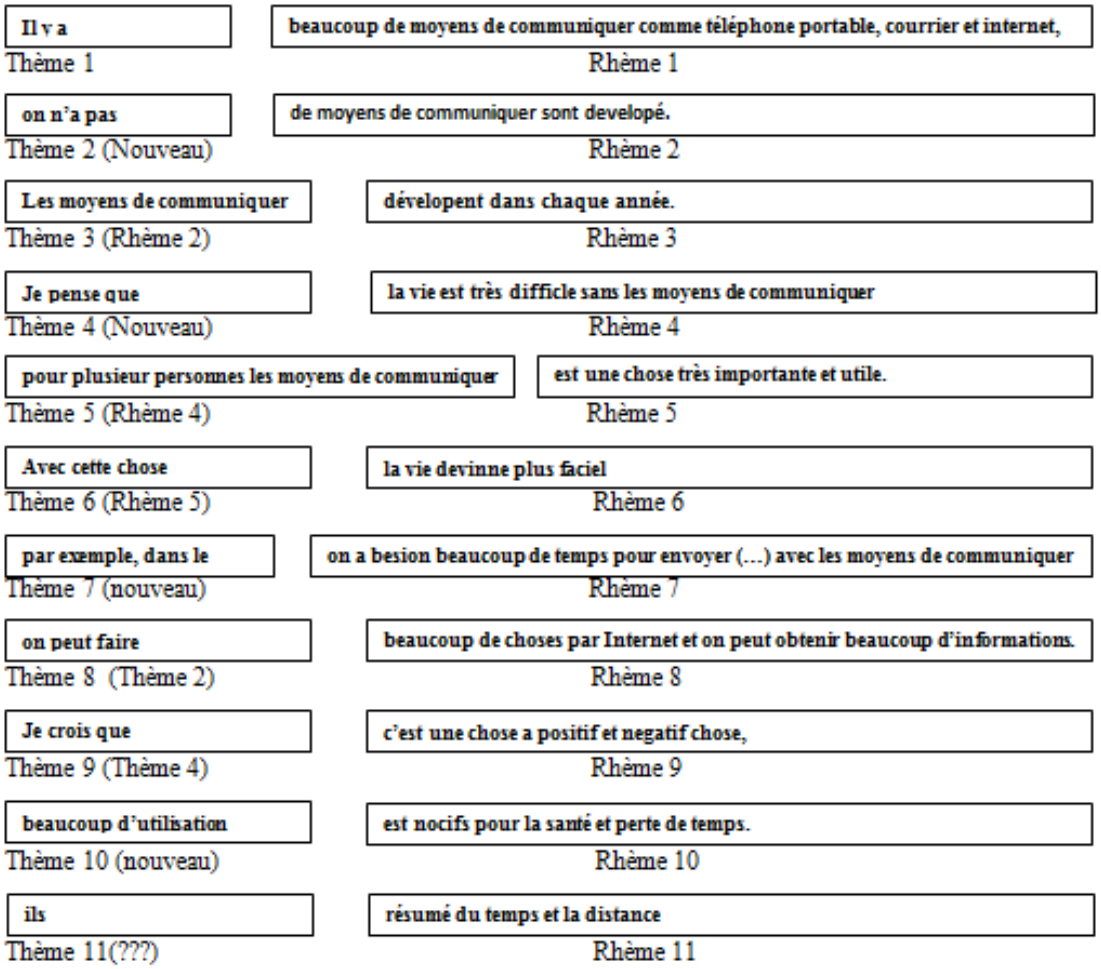
B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : Dans la seconde phrase du texte, [Etu3-Kh] introduit un nouveau thème. Puis, elle reprend le rhème de cette phrase pour en produire un thème dans la troisième phrase. Ensuite, elle présente de nouveau un nouveau thème dont le rhème va servir de thème pour la cinquième phrase. Jusqu'au là, il ne s'agit pas de progression purement linéaire. Cette dernière est plus visible dans la cinquième et la sixième phrase.

Pour la septième phrase, un nouveau thème voit le jour alors que les thèmes de la huitième et de la neuvième phrases sont issus de la reprise des thèmes deux et quatre. Par contre

le thème dix est confus parce qu'il s'agit d'un pronom personnel sujet qui ne renvoie pas à un groupe nominal cité dans la phrase précédente. La présence d'un substitut pronominal erroné, la présentation des thèmes nouveaux toutes les deux phrases et la reprise des thèmes issus des phrases lointaines dans le texte crée de l'ambiguïté et une incohérence thématique dans le texte. Une telle progression thématique est née de l'ignorance et de la négligence des opérations de planification.

Figure 39 : Progression thématique du premier texte chez [Etu3-kh]



2. Reprises anaphoriques :

- Anaphores pronominales : Le pronom personnel sujet « il » renvoie probablement à l'antécédent « chose négative et positive », sinon à un autre groupe nominal inconnu pour le lecteur, mais logique pour l'auteure du texte : il s'agit dans ce cas-là de l'interlangue,

notamment du dialecte palestinien : en dialecte palestinien, on a l'habitude d'employer le pronom impersonnel « il » pour désigner un antécédent souvent imprécis.

- Je crois que c'est une chose a positif et negatif chose, par exemple il était chargée En termes de résultats positifs par exemple, ils résumé du temps et la distance…

- Anaphores nominales : [Etu3-Kh] utilise la définitivisation et la substitution lexicale dans les deux premiers exemples. A cause de son bagage lexical restreint, il lui est difficile de trouver un substitut lexical approprié autre que le terme abstrait « chose » dans le troisième exemple. Celui-ci est déjà utilisé pour présenter les moyens de communication. L'étudiante réemploie le même vocable pour renvoyer à un ensemble de choses que l'on peut faire ou que l'on peut obtenir grâce au réseau Internet.
    - Il y a beaucoup de moyens de communiquer… *Les moyens de communiquer* dévelopent dans chaque année.
    - les moyens de communiquer est une chose importante et utile… Avec *cette chose* la vie devinne plus faciel.
    - on peut faire beaucoup de choses par Internet et on peut obtenir beaucoup d'informations. Je crois que c'est une chose a positif et negatif chose.

3. Connecteurs : Le texte est riche en termes de connecteurs surtout par des marqueurs de prise en charge énonciative. Quant aux connecteurs argumentatifs, ils sont peu : les marqueurs de l'argument sont exclus alors qu'un marqueur contre argument est présent ainsi qu'un marqueur de conclusion. Concernant les organisateurs textuels, on constate la non maîtrise des marqueurs temporels et une utilisation répétitive du connecteur d'exemplification « parce que ».

1. Organisateurs textuels :
    - Pas de connecteurs énumératifs.
    - Marqueurs temporels :
        - Ensuite on peut faire beaucoup de choses par Internet…
        - *dans le passé* on a besion beaucoup de temps pour envoyer une message mais avec les moyens de communiquer
        - depuis longtemps on n'a pas de moyens de communiquer sont developé
        - Les moyens de communiquer dévelopent dans chaque année.
          En effet, pour exprimer la périodicité, on a souvent recours à l'adjectif indéfini « chaque » suivi d'un nom singulier. Les compléments de périodicité qui en résultent se construisent généralement sans préposition à l'exception de l'emploi obligatoire de la préposition « à » dans les expressions : *à chaque instant, à chaque moment, à tout instant* et *à tout moment*. Cependant, [Etu3-Kh] associe la préposition « dans » à l'expression de temps « chaque année » comme on le fait en arabe littéraire.
    - Connecteurs d'illustration et d'exemplification :

- *par exemple*, dans le passé on a besion beaucoup de temps pour envoyer une message mais avec les moyens de communiquer on a besion juste une minute par courrier
- *par exemple* il était chargée (???)
- *par exemple*, ils résumé du temps et la distance…

2. Connecteurs argumentatifs :
   - Marqueurs d'opposition :
     - par exemple, dans le passé on a besion beaucoup de temps pour envoyer une message *mais* avec les moyens de communiquer on a besion juste une minute par courrier…
   - Marqueurs de conclusion :
     - *pour ça* pour plusieur personnes les moyens de communiquer est une chose très importante et utile.

3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
   - Marqueurs de point de vue :
     - *Je crois que* c'est une chose a positif et negatif chose…
     - *Je pense que* la vie est très difficle sans les moyens de communiquer…
   - Marqueurs de reformulation :
     - *En termes de résultats* positifs par exemple, ils résumé du temps et la distance…

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : Le texte est mal segmenté en trois paragraphes qui ne constituent qu'une seule entité : l'auteure du texte part des exemples de moyens de communication, de leur développement et de son opinion personnel affirmant l'utilité et l'indispensabilité de ces moyens. Elle procède à l'énumération de leurs qualités sous forme d'exemples. En ce qui concerne la ponctuation interphrastique, celle-ci est partiellement respectée : six signes de ponctuation sur onze sont correctement placés dans le texte.

C. Au niveau micro-structurel : La construction de la phrase est quelques fois inadaptée telle qu'il est le cas dans la phrase suivante :

- courrier et internet, depuis longtemps on n'a pas de moyens de communiquer sont developé…

1. Pronoms personnels sujet : Le texte regroupe des pronoms personnels de la troisième personne, le pronom « on » ainsi que le pronom personnel sujet « je ». Renvoyant à l'auteure du texte, le pronom de la première personne du singulier est mis en place pour exprimer ses points de vue personnels, alors que les pronoms anaphoriques « il, ils » réfèrent à des groupes

nominaux précédemment mentionnés dans le texte. Ces pronoms anaphoriques sont quelques fois mal employés.

2. Articles définis et indéfinis : sur douze, six emplois sont erronés à cause de l'utilisation incorrecte de l'article défini avec la préposition « sans » , de l'accord nom/article et surtout de l'omission des articles.

- Articles erronés :
  - Je pense que la vie est très difficle sans les moyens de communiquer…
- Accord nom/article :
  - Emplois justes *: Les* moyens de communiquer, *la* vie, *le* passé, *une* chose, *la* santé, *la* distance
  - Emploi erroné *:* une message
- Omission d'article :
  - beaucoup d'utilisation est nocifs pour la santé et (…) perte de temps.
  - Il y a beaucoup de moyens de communiquer comme (…) téléphone portable, (…) courrier et (…) internet…

3. Démonstratifs et possessifs : le texte ne comporte qu'un seul adjectif démonstratif.

- Avec *cette* chose la vie devinne plus faciel par exemple…

4. Vocabulaire : De 154 mots, le texte ne contient que deux mots inappropriés et deux termes et expressions répétés.

- Termes ou expressions impropres :
  - ils résumé du temps et la distance
    « résumer du temps » au lieu de « réduire le temps et la distance »
  - on n'a pas de moyens de communiquer sont developé.
    « developé » au lieu de « développement »

- Répétition des mots ou des expressions : Les moyens de communiquer (4 fois), chose (5 fois)

5. Orthographe :

1. Orthographe d'usage : Nous notons que toutes ces erreurs d'orthographe lexicale sont détectables par un logiciel de traitement de texte. C'est-à-dire, l'étudiante était en mesure de les identifier et de les corriger avec quelques clics.
   - « Besion » au lieu de « besoin »
   - « difficle » au lieu de « difficile »
   - « negatif » au lieu de « négatif »
   - « sont » au lieu de « sans »

Bien qu'elle écrive correctement la préposition « sans » dans une autre phrase du texte, l'étudiante [Etu3-Kh] confond les sons [ɔ̃] et [ɑ̃] et dicte donc le verbe « être » en le conjuguant à la troisième personne du pluriel. Ce genre d'erreur doit être identifiable lors de la relecture du texte.

- « plusieur » au lieu de « plusieurs »
- « faciel » au lieu de « facile »
- « dévelopent » au lieu de « développent »

2. Orthographe grammaticale : Sont nombreuses les erreurs d'accord nom/adjectif, d'accord sujet/verbe et de conjugaison : il s'agit environ de 42%.
   a. Accord nom/adjectif :
      - Emplois justes : une chose très *importante*, résultats *positifs*
      - Emplois erronés : <u>positif</u> et <u>négatif</u> chose, beaucoup d'utilisation est <u>nocifs</u>, il était <u>chargée</u>…
   b. Accord sujet/ verbe :
      - beaucoup d'utilisation <u>est</u> nocifs…
      - dans le passé on <u>a</u> besion beaucoup de temps pour envoyer une message… « on a besion » au lieu de « on avait besoin »
      - pour ça pour plusieur personnes les moyens de communiquer <u>est</u> une chose très importante et utile.
   c. Conjugaison :
      - Avec cette chose la vie <u>devinne</u> plus faciel.
      - ils <u>résumé</u> du temps et la distance (...)

6. Prépositions : On constate l'omission et l'utilisation inadéquate des prépositions.

- on a besion (…) beaucoup de temps *pour* envoyer une message.
- On a besion juste (…) une minute par courrier…
  On dit : avoir besoin de quelque chose ou de faire quelque chose.
- Les moyens de communiquer dévelopent <u>dans</u> chaque année.
  On dit : « chaque année » au lieu de « dans chaque année ».

7. Place de l'adjectif : Dans le texte, les adjectifs sont quatre fois correctement placés après le nom. Cependant, dans cette phrase, [Etu3-Kh] positionne l'adjectif devant le nom bien qu'elle ait déjà situé l'adjectif « positif » après le nom.

- Je crois que c'est une chose a <u>positif</u> et <u>negatif</u> chose.

8. Ponctuation interne à la phrase : Les signes de ponctuation interne à la phrase (virgules dans les textes de nos étudiants) sont quelques fois présents dans le texte. Cependant, ils sont rarement correctement positionnés à l'intérieur de la phrase bien que les lettres majuscules soient maîtrisées.

7.1.3.2. Réseaux sociaux

A. Au niveau de l'ensemble du texte :

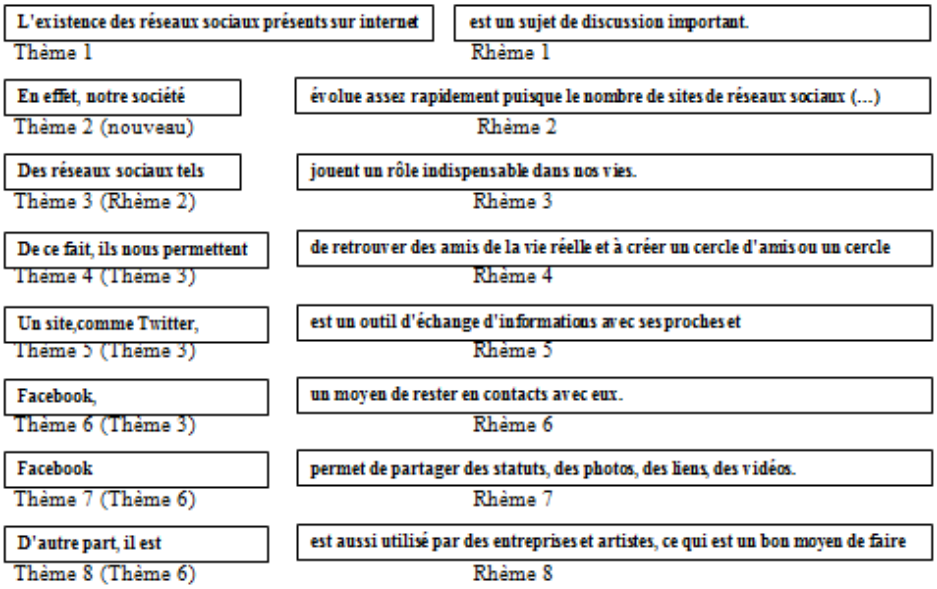
A la fois argumentatif et informatif, le texte contient quatre connecteurs argumentatifs dont deux arguments d'explication et deux autres de conclusion. Ceci dit, le texte est dépourvu des connecteurs d'opposition. Il est rédigé aux temps du présent dont la valeur est maîtrisée. Il est considérablement plus long que le premier texte et ne comporte aucun vocabulaire inadapté au registre formel.

B. Au niveau macro-structurel :

1. Progression thématique : Dans la seconde phrase, [Etu3-Kh] introduit un nouveau thème « notre société » qui n'est issu ni du thème ni du rhème de la phrase précédente et dont le rhème lui sert à extraire le thème « réseaux sociaux » de la troisième phrase. Considéré comme hyperthème pour les phrases suivantes, celui-ci est repris dans les trois phrases qui suivent sous forme de sous-thèmes (Facebook et Twitter). Il s'agit donc d'une progression à thème dérivé. Cette progression devient à thème constant lorsque [Etu3-Kh] reprend le sous-thème *Facebook* pour le développer.

Pour faire le point sur le texte, ce dernier est constitué d'un mélange de trois types de progression. Et dans la mesure où aucun texte n'est purement constitué d'une seule sorte de progression, il convient de reconnaître à quel type de progression appartient la majorité des thèmes. Dans cette optique, nous constatons que la progression dominante est celle à thème dérivé. Ce type de progression est la plus complexe et à l'origine des textes à dominante descriptive, ce qui explique l'aspect descriptif du texte produit.

Figure 40 : Progression thématique du second texte chez [Etu3-Kh]



2. Reprises anaphoriques : par rapport au premier texte, la compétence de reprise anaphorique a considérablement progressé dans les second et troisième textes. Pourtant, il y a une baisse du nombre d'anaphores nominales et une augmentation du nombre d'anaphores pronominales.

- Anaphores pronominales :
  - Un site,comme Twitter, est un outil d'échange d'informations avec ses proches et Facebook, un moyen de rester en contacts avec *eux*.
  - D'une part, Facebook permet de... . D'autre part, *il* est aussi utilisé par des entreprises et artistes, ce qui est un bon moyen de faire de la publicité.
- Pas d'anaphores nominales.

3. Connecteurs : Ce texte comporte le même nombre d'organisateurs textuels et plus de connecteurs argumentatifs que le premier. Ces connecteurs sont également maîtrisés à 100% alors qu'ils sont employés correctement à 75%. Cependant, le texte ne comprend aucun marqueur de prise en charge énonciative contrairement aux premier et troisième textes (marqueurs de point de vue et connecteur de reformulation). C'est-à-dire, l'auteure du texte ne s'exprime pas dans le second texte. Ce résultat positif touche également à la diversité des connecteurs intégrés dans le texte.

1. Organisateurs textuels :
   - Connecteurs énumératifs :
     - *D'une part*, Facebook permet de partager des statuts, des photos, des liens, des vidéos. *D'autre part*, il est *aussi* utilisé par des entreprises et artistes…

- Connecteurs d'illustration et d'exemplification :
    - Des réseaux sociaux *tels que* Facebook et/ou Twitter jouent un rôle indispensable dans nos vies.
    - Un site,*comme* Twitter, est un outil d'échange d'informations…
    - *par exemple* ; trouver un emploi ou des partenaires commerciaux.

2. Connecteurs argumentatifs :
    - Marqueurs d'explication :
        - L'existence des réseaux sociaux présents sur internet est un sujet de discussion important. *En effet*, notre société évolue assez rapidement *puisque* le nombre de sites de réseaux sociaux augmente.
    - Pas de marqueurs d'opposition.
    - Marqueurs de conclusion :
        - *Pour conclure*, nous pouvons dire qu'aujourd'hui les résaux sociaux jouent un rôle fondamental dans notre société.
        - Des réseaux sociaux tels que Facebook et/ou Twitter jouent un rôle indispensable dans nos vies. *De ce fait*, ils nous permettent de retrouver des amis de la vie réelle…

3. Pas de marqueurs de prise en charge énonciative.

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : Mieux ponctué entre ses phrases que le premier, le second texte est découpé en trois paragraphes[147] : le premier texte présente très brièvement le réseau Internet et l'évolution des réseaux sociaux, le second et le troisième texte citent des exemples de ces réseaux avec quelques atouts présentés séparément selon chaque réseau bien qu'ils soient partagés. Une telle segmentation des deux derniers paragraphes est née d'une mauvaise organisation des idées et du fait que l'écriture est le produit d'un seul jet chez cette étudiante.

C. Au niveau micro-structurel :

1. Articles définis et indéfinis : On constate une quasi maîtrise des articles définis et indéfinis dans le second texte. En effet, environ 33.3% des articles sont omis du premier texte et 17% sont inadéquats ou en désaccord avec le nom alors qu'il n'y a qu'un seul cas d'omission dans le second texte.

- Pas d'articles erronés.
- Accord nom/article :
    - Emplois justes : *l'*existence, *un* sujet, *le* nombre, *des* réseaux, *un* rôle, *un* cercle d'amis, *un* emploi, *des* partenaires, *un* site, *un* outil, *des* statuts, *des* photos, *des* liens, *des* vidéos, *des* entreprises, *un* bon moyen, *des* moyens de communications…

[147] Tous les signes de ponctuation interphrastiques sont corrects dans le second texte.

- Omission d'article :
    - D'autre part, il est aussi utilisé par des entreprises et (…) artistes…

2. Démonstratifs et possessifs : alors que le premier texte est dépourvu des adjectifs possessifs, le second texte en abonde. Par contre, les adjectifs démonstratifs ne sont employés qu'une seule fois dans le premier texte et nulle part dans le second.

- En effet, *notre* société évolue assez rapidement…
- Facebook et/ou Twitter jouent un rôle indispensable dans *nos* vies…
- Un site,comme Twitter, est un outil d'échange d'informations avec *ses* proches…
- les résaux sociaux jouent un rôle fondamental dans *notre* société.

3. Maîtrise du vocabulaire : L'ensemble du vocabulaire est maîtrisé : pas de termes ou expressions impropres ni de répétition dans le texte. Ce résultat est bien meilleur que celui du troisième texte.

2.3.4. Orthographe : Bien que les second et troisième textes soient plus longs que le premier, le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale a bien baissé. Par exemple, il y a sept erreurs d'orthographe d'usage dans le premier texte alors qu'il y a une seule erreur dans le second.

1. Orthographe d'usage :
    - Emploi erroné : professionel
2. Orthographe grammaticale :
    a. Accord nom/adjectif :
        - Emplois justes : réseaux *sociaux présents*, sujet de discussion *important*, cercle *professionel*, partenaires *commerciaux*
        - Emploi erroné : niveau <u>sociale</u>

    b. Accord sujet/ verbe : L'accord sujet/verbe est bien respecté dans l'ensemble du texte même avec les verbes de troisième groupe dont la conjugaison est rarement maîtrisée par les étudiants du département.

    c. Conjugaison : les erreurs de conjugaison sont exclues du texte.

5. Prépositions : Le verbe « permettre » est employé deux fois dans le texte : dans la première phrase, il est suivi à tort par la préposition « à » alors qu'il est succédé par la préposition « de » dans la seconde. Comme s'il s'agit de l'auto-correction. Sinon, il y a une baisse importante des erreurs : de 80% d'erreurs à 7%.

- ils nous permettent <u>à</u> créer…

On dit : permettre à quelqu'un de faire quelque chose.

- Facebook et/ou Twitter jouent un rôle indispensable *dans* nos vies.
- Un site,comme Twitter, est un outil d'échange d'informations *avec* ses proches et Facebook, un moyen *de* rester *en* contacts *avec* eux.
- Facebook permet *de* partager des statuts, des photos, des liens, des vidéos.
- Addition : L'existence de réseaux, sujet de discussion, le nombre de sites de réseaux sociaux, un cercle d'amis, outil d'échange d'information, des moyens de communications…

6. Pronoms toniques :

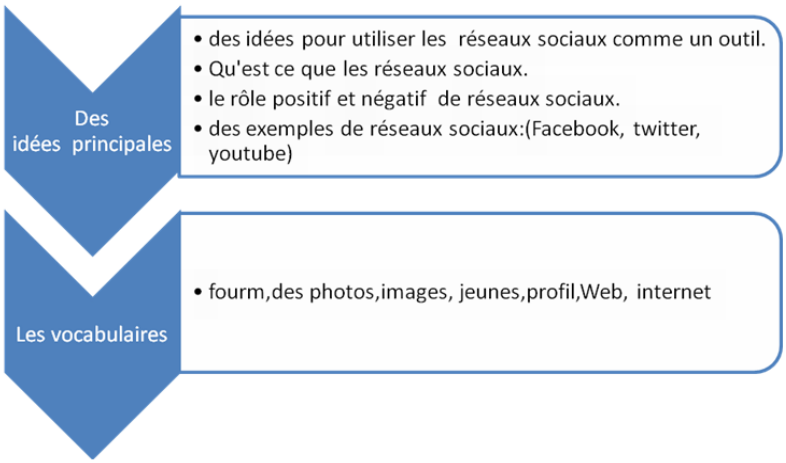
- un moyen de rester en contacts avec *eux*…

7. Ponctuation interne à la phrase : La ponctuation intraphrastique est maîtrisée à 88% à cause de l'omission de la virgule de certaines phrases tandis qu'elle est à 50% dans le premier texte. La progression touche surtout à l'emploi des majuscules.

D. Correction par des pairs

Après quelques échanges de messages via le forum intitulé « Première prise de contact », [Etu3-Kh] en adresse de nouveau à sa correspondante belge par l'intermédiaire du forum « Réseaux sociaux » pour solliciter son opinion par rapport au plan des idées qu'elle a élaboré (*cf.* figure 42). Ce message présente une demande à la fois directe et implicite dans laquelle elle signale la présence du texte en pièce jointe au format (.doc) et remercie l'élève belge pour son aide sans formuler une demande de correction.

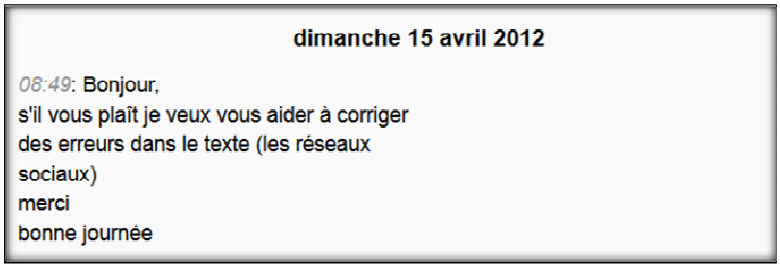
Figure 41 : Planification du second texte chez [Etu3-Kh]



Bien que le format du texte soit accessible par l'intermédiaire des logiciels de traitement de texte, l'élève belge est incapable de l'ouvrir[148]. C'est pour cette raison qu'elle demande à ce que le document soit converti en PDF ou à ce qu'il soit intégré dans un message, ce qui amène [Etu3-Kh] à passer à l'étape suivante de l'activité en publiant son texte dans un nouveau sujet de discussion dans le forum en question. Un tel problème technique peut mettre en péril le fonctionnement de la correspondance, notamment lorsqu'il s'agit des apprenants débutants en informatique ; des apprenant ayant une représentation négative de son utilisation ou des apprenants qui cherchent à trouver des excuses pour ne pas faire l'activité.

En l'absence d'une réponse du côté belge, [Etu3-Kh] ne perd pas l'espoir et tente de reprendre contact avec sa correspondante via la messagerie personnelle. Elle écrit donc un message, avec formules de salutation, de remerciement et de prise de congé, pour solliciter la relecture de son texte. Pour ce faire, elle emploie toujours le vouvoiement sans tenir compte de l'utilisation du tutoiement dans tous les messages de l'élève belge. L'utilisation du vouvoiement revêt probablement du statut qu'accorde cette étudiante à sa correspondante belge dans la mesure où cette dernière devrait corriger son texte. Autrement dit, le statut de correcteur fait que le lycéen belge soit considéré comme un professeur, ce qui fait que le tutoiement du côté de l'élève belge et le vouvoiement du côté de l'étudiante palestinienne soit naturel du point de vue de [Etu3-Kh].

Figure 42 : Message personnel rédigé par [Etu3-Kh]


dimanche 15 avril 2012

08:49: Bonjour,
s'il vous plaît je veux vous aider à corriger
des erreurs dans le texte (les réseaux
sociaux)
merci
bonne journée

[Etu3-Kh] rédige mal son message à un point que le sens donné par le texte se contredit de manière interne et externe : elle emploie conjointement la locution interjective « s'il vous plaît », pour faire une demande polie de correction, et une proposition d'aide de correction des erreurs. En d'autres termes, la mauvaise structuration de la phrase, notamment l'emploi inapproprié du complément d'objet indirect « vous », entraîne une ambiguïté dans le sens de la

[148] Le message exclut toute formule de salutation et de prise de congé.

phrase. Cette ambiguïté laisse entendre une proposition de correction de la part de l'étudiante palestinienne, ce qui est en contradiction avec le rôle qu'elle est censée jouer dans la correspondance.

Une vingtaine de jour après, [Etu3-Kh] reçoit de la correction portant sur le lexique, la grammaire syntaxique, la reprise anaphorique, la connexion et la reformulation des phrases, que nous mettons en couleur pour assurer leur visibilité :

- lexique :
  - Ajout du vocabulaire (vert)
  - Mutation du vocabulaire (bleu)
- Grammaire :
  - Verbes (violet)
  - Mutation des connecteurs. (jaune)
  - Reformulation des phrases (rouge)
  - Place de l'adjectif (orange)
  - Omission (…)

Après la correction : « L'existence de réseaux sociaux présents sur (…) internet est un sujet de discussion important. »
Avant la correction : « Les réseaux sociaux sur l'Internet est un sujet important de discussion. »

Après la correction : « En effet, notre société évolue assez rapidement puisque le nombre de sites de réseaux sociaux augmente. »
Avant la correction : « On est dans un monde changeant rapidement parce que le nombre de sites de réseaux sociaux sont augmente tous les jours. »
→ Le marqueur d'explication « parce que » est remplacé par le marqueur « puisque » permettant

Après la correction : Des réseaux sociaux tels que Facebook et/ou Twitter jouent un rôle (…) indispensable dans nos vies.
Avant la correction : « Ces réseaux sociaux comme par exemple Facebook et Twitter jouent un rôle est très indispensable dans notre vie. »

Après la correction : « De ce fait, ils nous permettent de retrouver des amis de la vie réelle et à créer un cercle d'amis ou un cercle professionel (par exemple ; trouver un emploi ou des partenaires commerciaux). »
Avant la correction : « Ils nous servent de regrouper des amis de la vie réelle et nous aident à se créer un cercle d'amis, à trouver des partenaires commerciaux ou un emploi. »

Avant la correction : « Un site comme Twitter est un outil d'échange d'information avec ses proches[1] et Facebook, un moyen de rester en contacts avec eux. »
Après la correction : « Twitter est un outil d'échange d'information avec ses amis. Facebook est un réseau social pour rester en contact avec ses amis. »

Après la correction : « D'une part, Facebook permet de partager des statuts, des photos, des liens, des vidéos. »
Avant la correction : « Le Facebook, Ce réseau permet de partager son statu, des photos, des liens et des vidéos. »

Après la correction : « D'autre part, il est aussi utilisé par des entreprises et artistes ce qui est un bon moyen de faire de la publicité. »
Avant la correction : « Facebook est aussi utilisé par les entreprises, les artistes. finalement, on peut dire c'est un moyen de communiquer très efficace. »
→ Pour éviter la répétition du terme « Facebook », l'élève belge propose de le remplacer par un pronom personnel sujet.

Après la correction : « Pour conclure, nous pouvons dire qu'aujourd'hui les résaux sociaux jouent un rôle fondamental dans notre société. Ces réseaux sont des moyens de communications indispensables au niveau économique, culturel et sociale. »
Avant la correction : « On pout conclure notre conversation en disant que les réseaux sociaux sont des moyens importants dans tous les domaines de la vie sociale, économique et culturel ».

7.1.3.2.5. Publication en ligne

Motivée par la publication des textes des étudiantes [Etu3-B] et [Etu3-D] dans le groupe intitulé « le français en Palestine » et l'obtention de plusieurs « j'aime », l'étudiante [Etu3-Kh] décide de publier son propre texte deux semaines après. Vue par 124 membres du groupe, cette publication reçoit un seul commentaire portant sur les inconvénients de *Facebook* : la quantité et le contenu des commentaires ou des rétroactions fournis par des internautes non natifs de la langue française sont influencés par la thématique du texte publié, son contenu, leurs compétences en langue ainsi que la notion de la « face ». En effet, les apprenants en langue étrangère ont généralement peur de perdre la face en faisant des erreurs ou en recevant des commentaires négatifs. Ils préfèrent prendre recul par rapport à l'écriture et se satisfont de lire

uniquement ce qu'écrivent les internautes les plus compétents ou qui peuvent prendre le risque d'écrire en public en langue étrangère.

Figure 43 : Prise d'écran d'un texte publié par l'étudiante [Etu3-B] sur *Facebook*

Le commentaire est « aimé » par quelques internautes dont [Etu3-Kh]. Ceci dit, cette dernière préfère cliquer sur le bouton « j'aime » au lieu de poster un message. C'est le cas des autres utilisateurs qui ont préféré faire le même geste ou lire uniquement le texte sans interagir.

Figure 44 : Prise d'écran d'un texte publié par l'étudiante [Etu3-Kh] sur Facebook

La publication des textes en ligne a dépassé les textes produits à l'issue de la correspondance à d'autres textes produits dans le cadre d'une séance de production écrite intégrant les TIC. Il s'agit des textes portant sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics. Cette thématique paraît plus intéressante pour les membres du groupe car les mentions « j'aime » et les commentaires reçus sont plus nombreux. Ces commentaires (ou rétroactions) formulés par les membres du groupe sont répartis sur les textes de façon inégale, à savoir certains étudiants ont eu un ou plusieurs commentaires alors que d'autres n'ont reçu que « j'aime ». Ce résultat va dans le même sens que les conclusions de Doris Dippold (2009) : les commentaires se caractérisent par leur taille restreinte ainsi que par leur focalisation sur le contenu et la qualité des rétroactions des pairs est fortement influencée par la nature de la tâche proposée, ses exigences, sa contrôlabilité, le statut des pairs, leurs expériences antérieures.

Figure 45 : Prise d'écran d'un texte publié par l'étudiante [Etu3-D] sur Facebook.

7.1.3.3. Tâches ménagères

A. Au niveau de l'ensemble du texte : A dominante argumentative, le troisième texte compte plus de mots que les deux textes précédents (220 mots). Il est rédigé à l'indicatif présent avec un vocabulaire riche et un registre de langue adapté au discours écrit.

B. Au niveau macro-structurel :

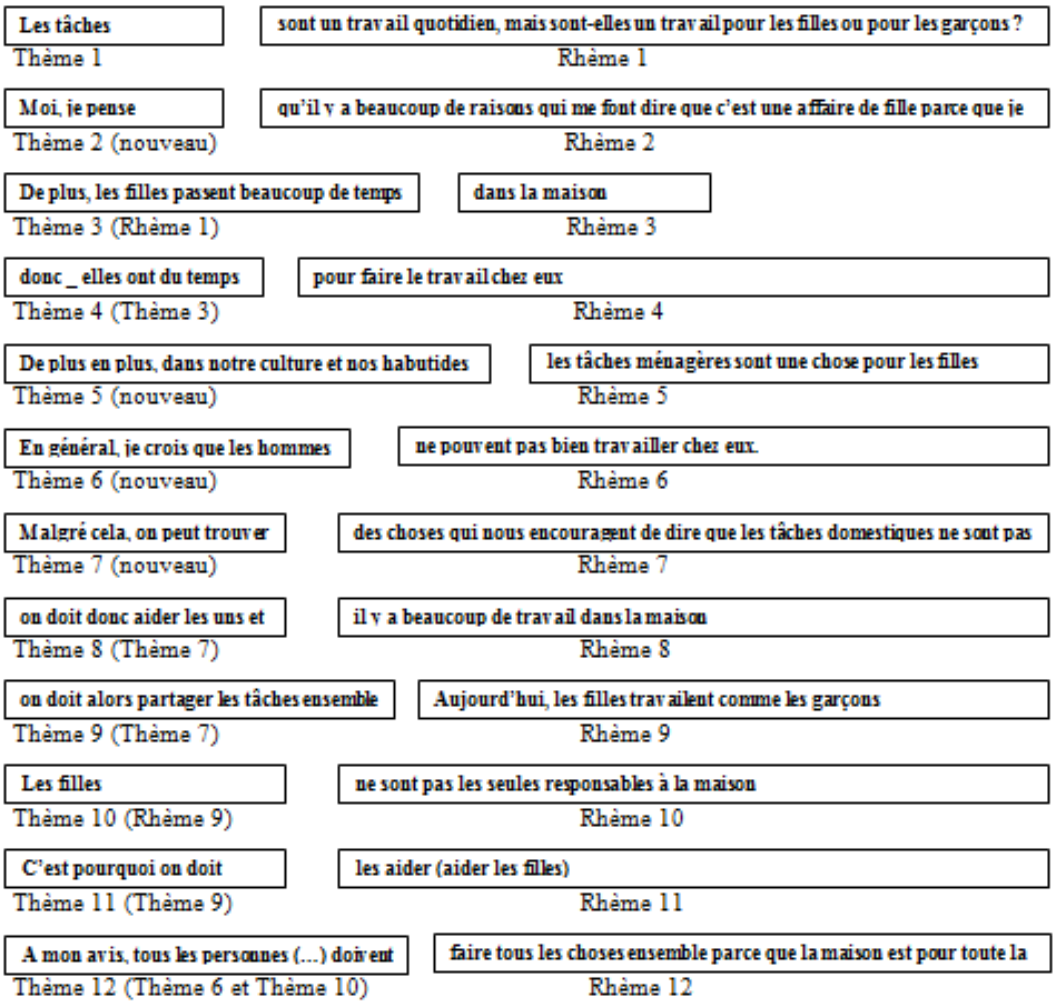
1. Progression thématique : Comme dans ses premier et troisième textes, [Etu3-Kh] introduit un thème nouveau dans la seconde phrase. Puis, elle reprend le premier rhème pour en produire le troisième thème et le troisième rhème pour le quatrième thème. Un tel fonctionnement de la progression ne peut correspondre à la progression linéaire puisque une coupure de la chaîne de reprise des rhèmes se produit à cause d'un saut du premier rhème au troisième.

L'étudiante ne cesse d'employer des thèmes nouveaux dans les phrases 5, 6, 7. Ensuite, elle créé à l'issue du thème 7 les thèmes 8 et 9. Elle passe donc à une progression à thème

constant en reprenant le septième thème. Elle refait la même chose avec le thème 9 pour en réaliser une nouvelle progression à thème constant. Et pour conclure son texte, cette étudiante forme un nouveau thème conçu d'un mixage des thèmes 6 et 10.

Nous constatons que les thèmes dits nouveaux, qui ne sont pas issus des phrases précédentes, sont fabriqués en employant le pronom impersonnel « on » ou des expressions accolées à l'adjectif possessif pluriel (notre société, nos habitudes,…). Nous constatons également qu'une telle progression thématique résulte de la négligence de l'importance des opérations de planification. Cette négligence est née des représentations négatives des étudiants : pour les étudiants, les opérations de planification sont perçues comme une perte de temps et comme opérations qui coupent le fil conducteur des idées.

Figure 46 : Progression thématique du troisième texte chez [Etu3-Kh]



2. Reprises anaphoriques : Nous constatons une maîtrise totale des reprises anaphoriques dans le troisième texte et qu'il y a une baisse de la quantité des anaphores nominales au profit des anaphores pronominales.

- Anaphores pronominales :
    - Les tâches ménagères sont un travail quotidien, mais sont-*elles* un travail pour les filles ou pour les garçons ? (...) parce que je trouve que les filles ont la capacité de *les* faire mieux que les garçons…
    - De plus, les filles (...) donc *elles* ont du temps pour faire le travail chez eux
    - Les filles (...) C'est pourquoi on doit *les* aider.
    - Malgré cela, on peut trouver des choses *qui* nous encouragent de dire que les tâches domestiques ne sont pas une affaire de filles…

- Anaphores nominales :
    - Malgré cela, on peut trouver des choses *qui* nous encouragent de dire que les *tâches domestiques* ne sont pas une affaire de filles.
      Pour éviter la répétition du groupe nominal « tâches ménagères »

3. Connecteurs : Nous constatons une hausse de la quantité des connecteurs, notamment des connecteurs argumentatifs. Doublés, les connecteurs argumentatifs sont à la fois des connecteurs marqueurs de l'argument, connecteurs marqueurs da la conclusion et des connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument fort tel que « mais ». Une telle diversité des connecteurs argumentatifs est absente dans les premier et second textes : on trouve des marqueurs d'opposition et de conclusion dans le premier texte et des marqueurs d'explication et d'opposition dans le second.

1. Organisateurs textuels :
    - Connecteurs énumératifs :
        - *De plus*, les filles passent beaucoup de temps dans la maison.
    - Connecteurs d'illustration et d'exemplification :
        - *Par exemple*, il y a beaucoup de travail dans la maison (...)
        - *En général*, je crois que les hommes ne pouvent (...)
2. Connecteurs argumentatifs :
    - Marqueurs d'explication :
        - c'est une affaire de fille *parce que* je trouve que les filles ont la capacité de les faire mieux que les garçons.
        - A mon avis, tous les personnes qui sont dans la maison doivent faire tous les choses ensemble *parce que* la maison est pour toute la famaille…
    - Marqueurs d'opposition :
        - Les tâches ménagères sont un travail quotidien, *mais* sont-elles un travail pour les filles ou pour les garçons ?

    - *Malgré cela*, on peut trouver des choses qui nous encouragent de dire que les tâches domestiques ne sont pas une affaire de filles.
- Marqueurs de conséquence:
    - *donc* elles ont du temps pour faire le travail chez eux
    - on doit *donc* aider les uns et les autres
    - on doit *alors* partager les tâches ensemble
    - Les filles ne sont pas les seules responsables à la maison. *C'est pourquoi* on doit les aider.

3. Marqueurs de prise en charge énonciative :
    - Marqueurs de point de vue :
        - *Moi, je pense qu'*il y a beaucoup de raisons qui me font dire que c'est une affaire de fille…
        - *je trouve que* les filles ont la capacité de les faire mieux que les garçons.
        - *Je crois que* les hommes ne pouvent pas bien travailler chez eux.

4. Segmentation du texte en paragraphes et ponctuation interphrastique : le troisième texte est découpé en trois paragraphes : le premier développe le sujet de rédaction et des arguments pour corroborer l'hypothèse. Le second cite quelques arguments ayant pour but de réfuter l'hypothèse et le troisième présente la conclusion personnelle de l'auteure du texte. Il s'agit d'un découpage logique.

Concernant la ponctuation, elle n'est pas aussi bien contrôlée que celle du second texte, mais mieux respectée que celle du premier texte.

- De plus, les filles passent beaucoup de temps dans la maison **(…)** donc elles ont du temps pour faire le travail chez eux.
- Par exemple, il y a beaucoup de travail dans la maison **(…)** on doit donc aider les uns et les autres

C. Au niveau micro-structurel :

1. Articles définis et indéfinis : aucune erreur d'accord nom/article ni d'omission n'est survenu dans le texte. Il s'agit d'une maîtrise meilleure que celle du second texte.

- Accord nom/article :
    - Emplois justes : un travail quotidien, les tâches, les garçons, une affaire, des choses, notre culture, nos habitudes, les filles, la maison, la famaille
- Pas d'omission d'article.
- Pas d'article erroné.

2. Démonstratifs et possessifs : Dans ce texte, les possessifs sont plus nombreux dans le troisième texte que dans le premier et les démonstratifs ne sont pas disponibles.

3. Vocabulaire : Nous constatons une progression dans la maîtrise du vocabulaire.

- Termes ou expressions impropres : les tâches ménagères sont une chose pour les filles
- Pas de répétition de mots ni d'expressions.

4. Orthographe : quasiment le même dans le second texte, le taux d'erreurs d'orthographe a considérablement chuté par rapport au premier. Ce serait un bon signe du rôle que pourraient jouer les TIC dans la conscientisation des étudiants et l'auto-correction.

1. Orthographe d'usage : il y a peu d'erreurs d'orthographe d'usage.
    - « habutides » au lieu de « habitudes »
    - « famaille » au lieu de « la famille »
    - « travailler » au lieu « travaillent»

2. Orthographe grammaticale :
    a. Accord nom/adjectif :
        - Emplois justes : travail *quotidien*, tâches *domestiques*, Les filles ne sont pas les *seules responsables* à la maison, *toute* la famaille
        - Emploi erroné : tous les personnes
    b. Accord sujet/ verbe : l'accord sujet/verbe est respecté dans l'ensemble du texte.
    c. Pas d'erreurs de conjugaison.

5. Prépositions : Ce texte possède autant de prépositions que le premier texte dont l'utilisation s'est légèrement améliorée.

- Malgré cela, on peut trouver des choses qui nous encouragent de dire … (encourager quelqu'un à dire quelque chose)
- les filles ont la capacité *de* les faire mieux que les garçons
- les filles passent beaucoup de temps dans la maison
- il y a beaucoup de travail dans la maison
- Les filles ne sont pas les seules responsables *à* la maison

6. Relatifs : Du premier texte au troisième, le nombre des pronoms relatifs a considérablement augmenté. Quant à l'emploi, il est maîtrisé.

- Moi, je pense *qu'*il y a beaucoup de raisons *qui* me font dire *que* c'est une affaire de fille parce que je trouve *que* les filles ont la capacité de les faire mieux *que* les garçons.
- Malgré cela, on peut trouver des choses *qui* nous encouragent de dire que les tâches domestiques ne sont pas une affaire de filles.

7. Ponctuation interne à la phrase : il est constaté la maîtrise générale de la ponctuation interne à la phrase (virgules) : 89% des emplois sont corrects. Ce résultat est largement supérieur à celui du premier texte et en égalité avec celui du second. Il paraît ainsi que l'utilisation des majuscules est respectée.

- De plus en plus, dans notre culture et nos habutides (…) les tâches ménagères sont une chose pour les filles.

7.1.3.4. Conclusion

Sur le plan pragmatique, nous constatons une légère amélioration au niveau du registre de langue (absence de traces du discours oral), et de la consigne de rédaction (compréhension et respect de la consigne). Cependant, la dominance discursive n'est pas respectée dans le second texte alors qu'elle l'est dans les autres.

Sur le plan macro-structurel, une progression très importante dans les second et troisième textes est notée que ce soit au niveau de la reprise anaphorique, de la connexion ou de la ponctuation entre les phrases. C'est le même résultat sur le plan micro-structurel. Ainsi, une progression est manifeste au niveau de la sémantique et de la morphosyntaxe.

Figure 47 : Bilan sur la reprise anaphorique, la connexion et la ponctuation interphrastique chez [Etu3-Kh]

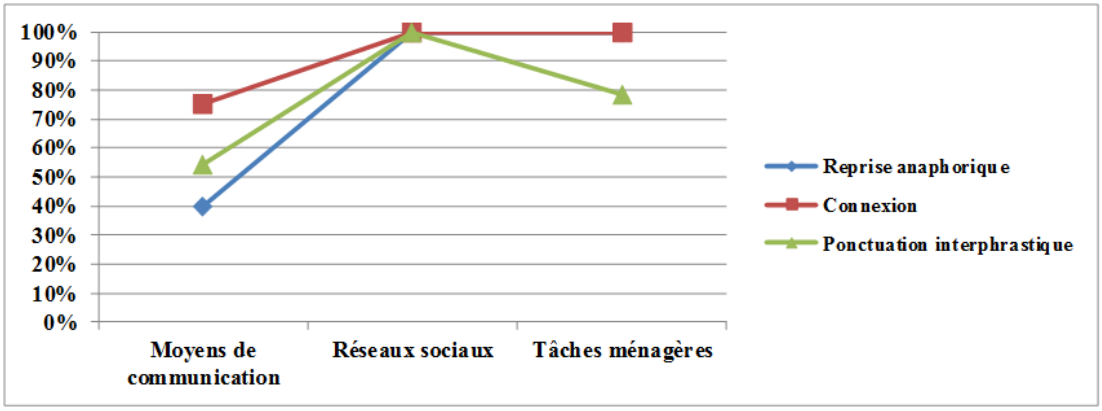
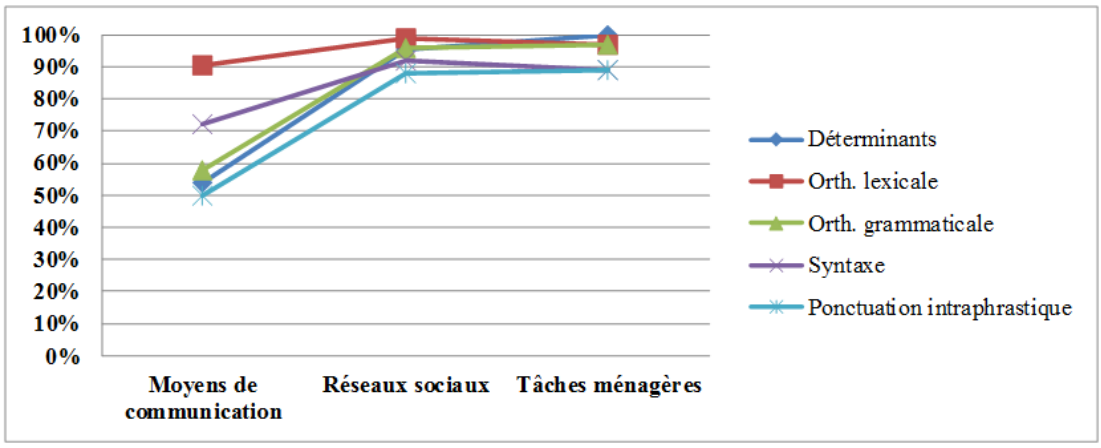


Figure 48 : Bilan sur les déterminants, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation intraphrastique chez [Etu3-Kh]



7.2. Interprétation et discussion des résultats de l'analyse

La présente sous-partie a pour but d'interpréter et de discuter les résultats issus de l'analyse du corpus textuel produit par notre échantillon de travail. Il s'agit d'une part de mettre l'accent sur les apports des TIC par rapports à la compétence textuelle et de corroborer ou réfuter notre seconde hypothèse. De l'autre, il s'agit de présenter une liste non exhaustive des enjeux qu'implique l'intégration des TIC dans le cadre de notre expérimentation et qui pourraient mettre en péril l'aboutissement à des résultats positifs.

7.2.1. Intégration des TIC et compétence textuelle

7.2.1.1. Aspect pragmatique

Sur le plan pragmatique, nous constatons d'une part une amélioration du niveau des compétences chez six étudiants sur onze dans le second texte, produit à l'issue de la correspondance avec des natifs, à la lecture des textes en ligne et aux recours à différents types d'outils technologiques. De l'autre, il s'avère qu'il y a une diminution de compétences chez quatre autres étudiants et une stabilité négative chez une étudiante. La progression touche également à l'aspect pragmatique du troisième texte chez neuf étudiants.

Une progression plus importante dans le troisième texte semble être due à plusieurs éléments liés non seulement à la perception de la valeur accordée à la tâche et à ses retombées, à la longueur du texte, à la dominante discursive, mais surtout au phénomène de copier/coller aperçu chez les étudiantes [Etu3-G] et [Etu3-F] et le manque de motivation envers la correspondance de la part d'une troisième étudiante[149].

En ce qui concerne la longueur des textes, il est noté que le second texte est plus long que le premier texte chez neuf étudiants, y compris les étudiantes [Etu3-G] et [Etu3-F] alors qu'il est de taille réduite et inférieure au nombre minimal de mots indiqués chez [Etu3-May] et [Etu3-M]. Ces dernières, bien qu'elles aient appris le français à l'école, écrivent des textes plus courts que leurs homologues et n'expriment aucune motivation pour l'apprentissage du français, notamment concernant les activités proposées à titre facultatif et qui ne sont donc pas notées. Par exemple,

[149] Nous rappelons que le jugement porté sur l'aspect pragmatique du texte est formulé à partir du calcul des points attribués variablement à quatre indices selon leur importance de notre point de vue : respect de la situation de communication proposée, respect de la longueur du texte, adéquation du registre de langue et respect de l'effet à produire sur le destinataire (*cf.* 5.6.2.3.4.).

[Etu3-May] écrit un texte de 94 mots alors que son premier texte compte 206 mots, ce qui signifie la présence d'un désengagement cognitif et l'adoption d'une stratégie d'évitement qui traduit un manque de persévérance. Il s'agit de consacrer le minimum de temps possible à l'accomplissement du travail exigé. Ceci explique la performance médiocre de cette étudiante.

Nous ajoutons à ces constats que les troisièmes textes produits par six étudiants sont également plus longs que le premier texte tandis qu'une baisse considérable du nombre de mots est observée chez trois autres étudiants et une stabilité chez deux autres. Cependant, les seconds textes sont généralement plus courts que les troisièmes. De ce fait, on peut conclure qu'il est difficile de confirmer la relation entre le recours à l'utilisation des TIC et la taille des textes produits malgré les résultats positifs obtenus par Diane Huot et France Lemonnier (2010 : 76) qui montrent que les TIC permettent d'améliorer la qualité des textes en termes de longueur et de complexité syntaxique. En effet, la consigne de rédaction du troisième texte précise non seulement le nombre de mots minimal, mais aussi le nombre d'arguments et de contre-arguments exigés. Ainsi, la rédaction du texte dans le cadre d'une évaluation de fin de semestre incite les étudiants de manière générale à écrire des textes plus longs que les textes rédigés en classe. Nous ajoutons à tout cela que le sujet proposé pour le troisième texte (tâches ménagères) est polémique. Il semble concerner les filles plus que les garçons. Nous rappelons ici l'échantillon de travail regroupe dix filles et un garçon.

Selon Maha Itma (2010), l'intérêt accordé à la note par les étudiants palestiniens en licence de FLE est très élevé et un public palestinien s'intéresse à la note au détriment du savoir. Dans cette optique, le respect de la consigne est essentiel pour obtenir de bonnes notes et aboutir donc au but souhaité. Cette explication reflète de la perception de la valeur de la tâche chez les étudiants et correspond au témoignage de l'étudiante [Etu4-S] : «*Pour eux [les étudiants qui ne sont pas motivés pour écrire], ils ont beaucoup de cours à suivre et ne veulent pas s'engager dans une activité qui ajoute une charge supplémentaire sans apporter de notes*. »

Par rapport à la dominante discursive du texte, six étudiants démontrent un véritable progrès en respectant l'effet à produire sur le destinataire du second texte alors que quatre étudiantes écrivent des textes à double dominante (argumentative et autre). A l'intérieur de ce groupe d'étudiants, deux écrivent des textes à la fois descriptifs et argumentatifs alors qu'ils écrivent des textes à dominante argumentative sur les moyens de communication. Il est à noter que les deux textes produits à partir du copier coller des phrases tirées des textes en ligne sont à

dominante descriptive. Nous soulignons ainsi que trois étudiants réalisent une amélioration considérable en passant du premier texte avec des dominantes descriptives et narratives à des textes à dominante argumentative pour les second et troisième textes.

Le respect de la dominante argumentative paraît renforcé par la présence devant un destinataire natif chez certains étudiants alors qu'il est négativement influencé chez d'autres étudiants comme tel est le cas de l'étudiante [Etu3-Kh]. Cette étudiante semble accorder un statut de tuteur à sa correspondante sans prendre en considération que celle-ci porte un intérêt à son texte comme étant une lectrice. Ceci est déjà affirmé par l'utilisation incessante du vouvoiement (*cf.* 7.1.3.2.4).

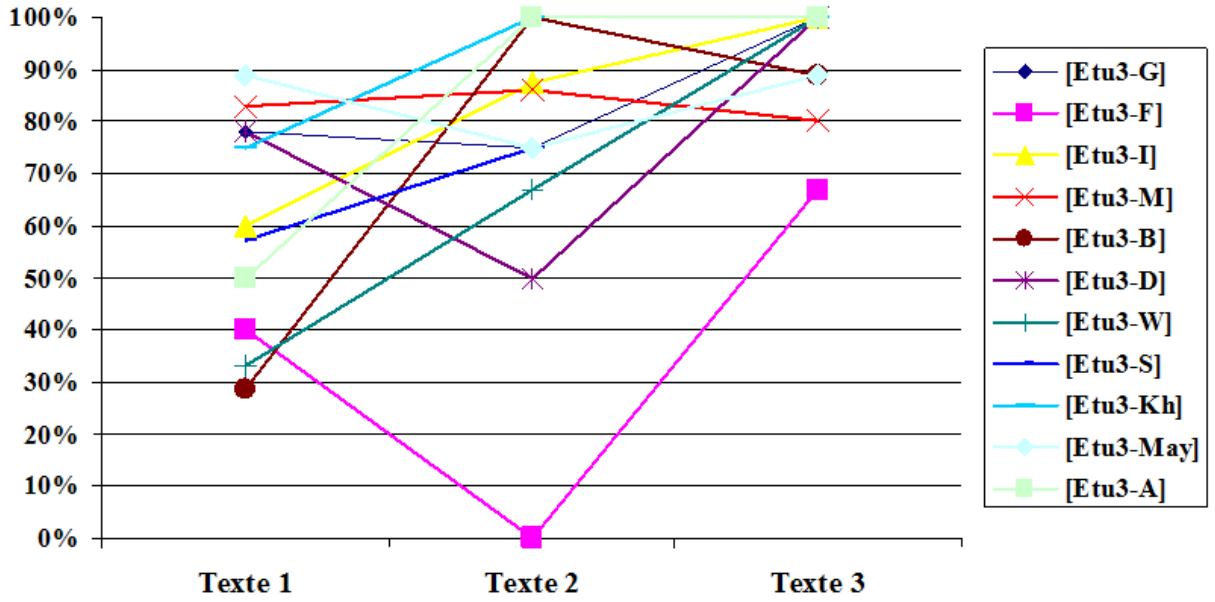
7.2.1.2. Au niveau de la macro-structure :

Sur le plan de la cohésion textuelle, une amélioration des performances des étudiants est constatée dans le second texte chez neuf étudiants et une stabilité du niveau chez une seule étudiante ([Etu3-G]) [150]. Dans le troisième texte, la qualité cohésive est bien supérieure à celle du premier texte chez huit étudiants. Ceci dit, l'amélioration est encore constatée malgré l'utilisation des supports papiers pour la production du troisième texte dans une situation d'évaluation sommative, où le recours à des outils d'aides à la rédaction traditionnels et technologiques est interdit.

Par rapport à l'emploi des connecteurs, il y a une amélioration liée au recours aux connecteurs est notée dans le second texte chez sept étudiants. Une continuité dans la progression des compétences de connexion est ainsi constatée chez cinq étudiants lors de la rédaction du troisième texte et une légère baisse dans celui-ci par rapport au second texte.

[150] Nous rappelons que les marques de cohésion d'après Favart (2005) regroupent les connecteurs, les anaphores et les signes de ponctuation interphrastiques (*cf.* 3.3.2.).

Figure 49 : Bilan sur la connexion dans le corpus textuel chez l'échantillon de travail.



Nous constatons une baisse de la maîtrise des connecteurs chez les étudiantes [Etu3-May], [Etu3-D] et [Etu3-G] ainsi qu'une diminution de la quantité des connecteurs chez huit étudiants dans le second texte par rapport au premier, comme c'est le cas de l'étudiante [Etu3-D]. Cette dernière emploie cinq connecteurs dans son second texte alors qu'elle utilise neuf connecteurs dans le premier.

Nous remarquons que les organisateurs textuels et notamment les connecteurs temporels, énumératifs et d'exemplification sont très fréquents dans les premiers et les seconds textes, au détriment des connecteurs argumentatifs. Nous remarquons également la baisse du nombre de connecteurs argumentatifs chez cinq étudiants et sa stabilité chez trois autres par rapport aux connecteurs employés dans le premier texte. Cependant, une hausse du taux de maîtrise est notée chez sept étudiants. Cette progression est liée chez certains étudiants aux rétroactions obtenues de la part de leurs correspondants belges tel qu'il est le cas des étudiantes [Etu3-Kh] et [Etu3-B] (*cf.* 7.2.2.).

Quant à l'emploi de substituts de reprise anaphorique, nous remarquons une amélioration chez six étudiants lors de l'analyse du second texte. Nous trouvons ainsi qu'une diminution de cette compétence apparaît dans les textes produits par quatre étudiants. Nous rappelons qu'une cinquième étudiante n'écrit pas le second texte avec son propre vocabulaire : elle plagie pour écrire son texte. Parmi ces quatre étudiants, une stabilité du niveau de la compétence de substitution anaphorique est notée chez deux d'entre elles ([Etu3-S] et [Etu3-G]) lors de

l'analyse de leur troisième texte. Leur niveau de compétence de maîtrise des anaphores est même inférieur à celui du premier texte. Chez une troisième étudiante, une légère baisse du niveau est survenue dans le troisième texte.

En effet, la présence d'une amélioration chez six étudiants en reprise anaphorique s'explique non seulement par une meilleure utilisation des anaphores pronominales mais également par la non maîtrise des anaphores nominales : une légère progression est constatée chez cinq étudiants dans le second texte ainsi qu'une baisse du nombre d'anaphores nominales chez sept étudiants et leur stabilité chez deux autres.

En somme, l'impact des TIC sur l'utilisation des anaphores pronominales est grand alors qu'il paraît minime sur les anaphores nominales. En effet, pour mieux employer ces dernières, les TIC offrent à l'apprenant la possibilité d'enrichir son bagage lexical et de replacer des mots ou des propositions en employant la substitution lexicale. A notre avis, cela nécessite une bonne connaissance des différents procédés de reprise anaphorique et des possibilités que peuvent offrir les TIC pour développer ce niveau de compétences. C'est pourquoi la proposition d'un cours de grammaire de texte ou de linguistique textuelle paraît d'une grande importance.

Pour ce qui est de la ponctuation, nous précisons d'abord que le terme « ponctuation » désigne très souvent dans les esprits de nos étudiants la virgule et quelques fois les deux-points et les parenthèses à l'intérieur de la phrase et la virgule et le point entre les phrases. Il s'agit donc d'entendre la ponctuation dans un *sens réducteur*. En effet, les signes de ponctuations sont rarement employés par nos étudiants en arabe et en langues étrangères. Elles se limitent à l'emploi de la virgule pour marquer une légère pause, les deux-points pour lister des éléments de manière verticale et le point et le point d'interrogation à la fin des phrases. Ceci dit, les autres signes de ponctuation sont négligés dans les productions textuelles et même phrastiques.

Ce phénomène est patent dans les écrits de nos étudiants que ce soit en français ou en arabe malgré les différentes séances focalisées sur la ponctuation en langues étrangères (*cf.* Annexe 5). Parce exemple, nous avons su suite à la consultation du descriptif du cours d'expression écrite 4 qu'une collègue avait animé quelques séances de ponctuation destinées à notre échantillon de travail. Cependant, pour ces étudiants, les informations obtenues demeurent de l'ordre du savoir et ne deviennent pas un savoir-faire faute de manque de pratique de la langue.

Dans le corpus, une progression est aperçue au niveau de la ponctuation interphrastique chez dix étudiants dans le second texte par rapport au premier et chez cinq étudiants par rapport au troisième texte. Ceci confirme l'impact de l'environnement de la rédaction sur la ponctuation. Cet impact pourrait être renforcé lorsque les étudiants non seulement savent bien utiliser les technologies mais aussi lorsque la valeur qu'ils accordent à l'activité de rédaction proposée est élevée. En effet, cette valeur accordée à la tâche de la rédaction (notamment la note et la réussite du cours) semble apaiser les contraintes liées à la rédaction dans une situation d'évaluation sommative.

En ce qui concerne la segmentation des textes, l'analyse du corpus montre le mauvais découpage du texte en paragraphe chez huit étudiants sur onze dans le premier texte. Cette difficulté de segmentation persiste chez trois étudiantes lors de la rédaction du second texte. Ceci dit, une amélioration de l'aspect matériel des textes est constatée chez cinq étudiants. Cette progression continue chez trois étudiants dans le troisième texte. Il paraît donc que l'effet de l'utilisation des TIC faible. Il constitue un appui à la segmentation dans la mesure où les TIC offrent accès à des fonctions de modelage du texte et permettent de déplacer des éléments et de les modifier, aussi souvent que l'étudiant souhaite.

7.2.1.3. Au niveau de la micro-structure

Sur le plan morphosyntaxique, nous constatons une amélioration saisissante dans le second texte chez huit étudiants et une stabilité positive chez une étudiante tandis qu'il y a une diminution chez les étudiantes [Etu3-G] et [Etu3-F]. Quant au troisième texte, nous constatons également la progression chez huit étudiants. Cependant cette progression est légèrement inférieure à celle du second texte. Par contre, une diminution de compétence est manifeste chez [Etu3-G] et [Etu3-F] ainsi que chez une troisième étudiante [Etu3-S]. De plus, il s'avère que la progression est très faible dans les productions textuelles de l'étudiante démotivée [Etu3-May]. Ceci prouve que l'engagement dans l'utilisation des TIC et l'investissement dans la rédaction aide à améliorer les compétences morphosyntaxiques car « *si on considère l'apprentissage de l'écrit comme un* ***processus***[151]***,*** *l'apport de ce type d'outil [correctionnels], caractérisé par son interactivité, sa convivialité et sa rapidité de réaction, devrait permettre à des apprentis*

[151] Mis en gras par les auteurs de l'article.

scripteurs dûment initiés d'évoluer dans leurs habitudes de travail pour produire des textes sanctionnés, en bout de ligne, par un maître correcteur » (Cordier-Gautier & Dinon, 2003 : 41). L'amélioration générale de l'aspect morphosyntaxique s'explique par le recours des apprenants à des aides logicielles pour ce niveau de compétence (Bernier, 2010). Ceci confirme les résultats obtenus par cette chercheure.

Sur le plan sémantique**,** il s'avère que le vocabulaire impropre et répété est bien inférieur à celui du premier texte chez dix étudiants ainsi qu'à celui du troisième texte chez huit étudiants. Autrement dit, la moyenne du nombre de termes impropres et répétés par étudiant et par texte montre que dix étudiants écrivent leur second texte avec une baisse importante du nombre d'erreurs liées à la sémantique de la phrase. Nous précisons que la quantité des erreurs ne semble pas entretenir de lien avec la longueur des textes rédigés pour deux raisons : d'une part, bien que les premiers textes soient moins longs que les seconds et les troisièmes textes, ils comportent un nombre relativement élevé d'erreurs de maîtrise lexicale par rapport aux autres textes : les étudiants [Etu3-D] et [Etu3-S], [Etu3-A] et [Etu3-Kh] écrivent avec plus de mots et moins d'erreurs lexicales lors de la rédaction de leurs textes sur les réseaux sociaux.

En ce qui concerne l'exactitude des termes employés et leur adéquation à la syntaxe de la phrase et à la visée communicative, il s'avère que la quantité des termes impropres est faible chez neuf étudiants dans le second texte par rapport à celle du premier texte. On aperçoit ainsi que la quantité de ces termes est identique ou inférieure à celle du troisième texte chez sept étudiants. Il paraît donc que les étudiants utilisent mieux les TIC au profit de la compétence sémantique lors de la rédaction du second texte et que ces technologies jouent un rôle non négligeable dans la maîtrise du vocabulaire ; les TIC permettent de faciliter la reconnaissance d'un mot, de le rattacher à une catégorie lexicale, d'accéder à son sens via un dictionnaire ou un traducteur, de l'identifier dans un contexte via la lecture des textes et l'utilisation des moteurs de recherche. Il ne faut pas oublier le rôle de l'étayage chez étudiants ayant pu entretenir un contact avec les lycéens belges.

Quant à la répétition du vocabulaire, il est à noter que le nombre de termes répétés est égal ou inférieur à un terme par texte chez dix étudiants sur onze dans le second texte et chez six étudiants dans le troisième. De plus, on s'aperçoit que les termes répétés dans le second texte sont véritablement moins nombreux que ceux du troisième texte. Ceci prouve l'existence d'un rapport entre ces résultats et l'environnement de la rédaction du second texte.

Il est à préciser que la répétition du vocabulaire résulte d'un bagage lexical limité, du manque de développement des compétences de substitution anaphorique ou de la mise en place d'une stratégie d'apprentissage cognitive impliquant l'utilisation d'un lexique dont l'apprenant est sûr de l'exactitude de l'emploi. C'est-à-dire, l'apprenant recourt à l'emploi des mots et/ou des expressions qu'il pense maîtriser pour éviter toute prise d'éventuel risque. Dans les deux premiers cas, le recourt à la lecture réfléchie des textes en ligne et à des outils technologiques pourrait permettre de réaliser une certaine amélioration.

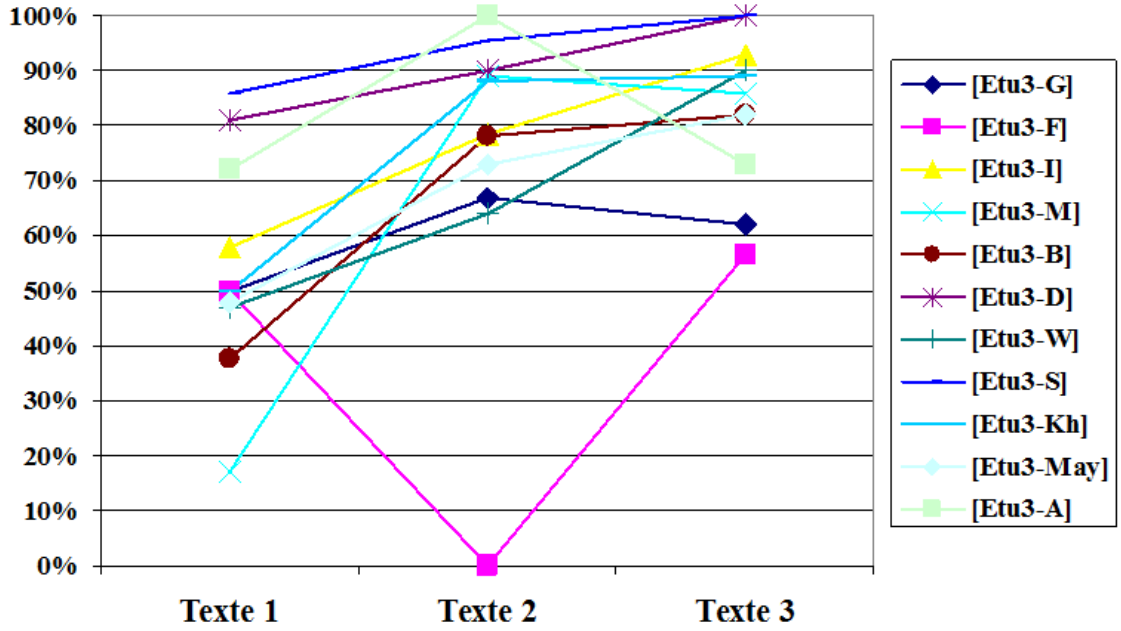
Concernant la ponctuation interne à la phrase, les étudiants emploient généralement la virgule et très rarement les deux-points dans la rédaction du premier texte. Ils oublient fréquemment d'employer des signes de ponctuation et laissent donc des phrases longues qui nécessitent d'être segmentées pour accéder facilement à la compréhension de la relation entre les éléments syntaxiques et évidemment au sens. De plus, ils n'utilisent pas les majuscules en début de phrase ni ailleurs. Ceci semble être dû à la persévérance de la part des étudiants et au système graphique de la langue arabe dans lequel l'usage des lettres majuscules n'existe pas.

A l'issue de l'analyse des textes produits dans le cadre de l'expérimentation, les résultats révèlent une amélioration en ponctuation interne à la phrase dans l'ensemble des seconds textes à l'exception de celui de l'étudiant [Etu3-F]. Ces résultats montrent que les erreurs liées à l'emploi des signes de ponctuations sont plus nombreuses que les erreurs liées aux majuscules dans les trois textes produits durant l'expérimentation : dix étudiants sur onze font plus d'erreurs en employant les signes de ponctuation intraphrastique dans le premier texte alors qu'ils sont sept dans le second et neuf dans le troisième. Cependant, ces erreurs de ponctuation baissent chez dix étudiants dans le second texte, même chez les étudiants qui ne prouvent aucun intérêt pour l'activité proposée. Cette baisse des erreurs continue chez neuf étudiants dans le troisième texte, y compris étudiantes [Etu3-G] et [Etu3-F] (voir la figure 50). Ce résultat laisse entendre que l'impact des TIC est secondaire et indirect : le fait de voir les lycéens belges respecter les signes de ponctuation pourrait aider les étudiants palestiniens à prendre conscience de l'importance de la ponctuation et de son utilisation hors-cadre scolaire par les locuteurs natifs de la langue française.

Sur le plan de l'utilisation des signes de ponctuation intraphrastique**,** neuf étudiants sur onze progressent dans le second et le troisième textes contrairement à l'étudiante [Etu3-May] (dans les deux textes) et [Etu3-M] (dans le troisième) chez qui le nombre d'emplois justes des

signes a remarquablement baissé. Nous soulignons aussi la présence d'une légère progression chez l'étudiante ayant plagié son texte. Ceci dit, les résultats de la majorité des étudiants sont positifs et montrent une amélioration dans le niveau de nos étudiants suite à notre intervention pédagogique. Bien que le taux de progression soit modeste, il traduit une volonté d'apprentissage et une motivation en hausse et une amélioration constante chez un bon nombre d'étudiants.

Figure 50 : Ponctuation interne à la phrase chez l'échantillon de travail.



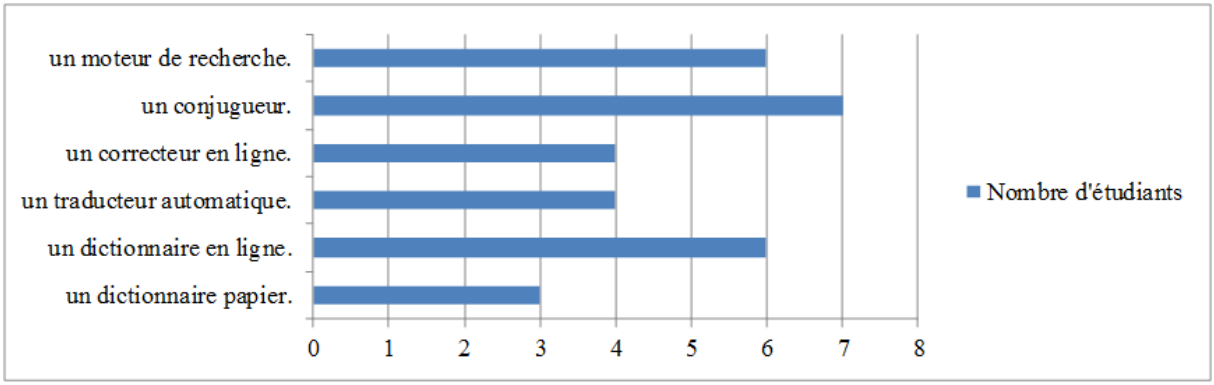
En consultant les messages déposés dans les forums et les messages personnels des étudiants, nous constatons l'existence de plusieurs tentatives d'emploi des majuscules, des signes de ponctuation internes à la phrase et entre les phrases. Ces tentatives d'emploi vont de l'absence des marques de ponctuation dans les premiers échanges de messages à un emploi partiel. L'étudiante [Etu3-G] poste une phrase le 26 février 2012 dans le forum destiné à la correspondance sans majuscules ni point. Dans le message suivant, elle emploi des majuscules dans les deux premières phrases et les oublie dans deux autres. Elle utilise le point mais pas la virgule ni le point d'interrogation (*cf.* correction par des pairs chez [Etu3-G].

Les résultats obtenus s'expliquent par le taux d'utilisation des TIC lors de la rédaction. En effet, suite à l'analyse du questionnaire de retour sur l'expérimentation, il s'avère que chaque membre de notre échantillon de travail recourt à l'utilisation de plusieurs outils technologiques pour faciliter la rédaction : conjugueurs, moteurs de recherche, dictionnaires, traducteurs en ligne

et correcteurs. Ceci peut expliquer la diminution des erreurs liées à la maîtrise du vocabulaire et à la morphosyntaxe (notamment l'orthographe lexicale et grammaticale).

L'utilisation de plusieurs outils permet le croisement des données obtenues. Par exemple, l'utilisation d'un traducteur automatique d'un côté et d'un dictionnaire et/ou d'un moteur de recherche de l'autre permet de vérifier si la traduction suggérée est pertinente et correspond au sens voulu : « *je sais maintenant utiliser le moteur de recherche pour enrichir mon vocabulaire et le vérifier.* », note [Etu3-W].

Figure 51 : Les outils technologiques utilisés lors de la rédaction.



Ce recourt aux TIC est confirmé lors de l'entretien de groupe mené à l'issue de l'expérimentation. Le groupe enquêté exprime sa satisfaction de l'utilisation des technologies. Pour lui, ces technologies permettent d'éliminer des erreurs détectables par les logiciels, étudier les propositions faites par le logiciel et prendre une décision : « *l'utilisation du correcteur BonPatron m'a permis de réfléchir à mes erreurs que le logiciel détecte. C'était à moi de corriger mes erreurs.* », explique [Etu3-A] (*cf. 4*.3.3.2.). Cette décision est facilitée par un questionnement d'aide à la vérification des erreurs : « *Je me suis servi aussi des questions d'aide à la vérification que vous [le chercheur] nous avez apprises pour nous assurer que les phrases sont exemptes d'erreurs.* », commente [Etu3-D].

Nous rappelons que les usages que font les étudiants des TIC pendant la rédaction du premier texte ne sont pas développés. Il s'agit d'une utilisation réduite à la traduction du vocabulaire via un traducteur en ligne et à la saisie du texte dans un logiciel de traitement. Par contre, avant de rédiger le second texte, les étudiants suivent quelques séances d'atelier focalisés sur les usages des TIC en écriture et écrivent un texte sur le tabagisme : « *Au départ, j'utilisais le Word, le BonPatron et Google parce que vous nous demandiez de le faire. Mais j'ai commencé à*

l'utiliser de mon choix. J'ai commencé à savoir avec quoi je pourrais utiliser tel ou tel verbe. Je fais encore des erreurs quand j'écris. Je n'ai pas pu surmonter toutes mes erreurs. Pourtant, j'écris le texte avec moins d'erreurs. », explique [Etu3-W]. Cette initiation en TIC, appuyée par la lecture des textes en ligne et un étayage humain distanciel a permis d'obtenir les résultats décrits ci-dessus.

Sur la base de ce qui précède, il s'avère que les outils technologiques utilisés dans le cadre de notre expérimentation jouent un rôle important dans la facilitation de la tâche de la rédaction et dans l'amélioration de la performance des étudiants. Il s'avère ainsi que ces derniers sont conscients de certaines limites de ces outils : par exemple, le recours à un questionnaire d'auto-correction et la reconnaissance des limites de la correction suggérée par un correcteur. De plus, les étudiants pensent qu'une meilleure utilisation des TIC pour l'apprentissage de l'écriture, grâce aux ressources en lignes et à des projets pédagogiques tels qu'une correspondance en ligne, dépend principalement de l'apprenant. Une bonne utilisation des TIC exige d'une part de l'autonomie (capacité de définir ses objectifs) : « *Cela dépend de l'étudiant. Il est devenu maintenant possible d'apprendre beaucoup de langues via Internet, mais cela dépend de ce que veut l'étudiant.* », répond [Etu3-A]. Une meilleure utilisation nécessite d'autre part de la motivation : [Etu3-W] pense qu'une correspondance avec des francophones peut motiver à apprendre si l'étudiant le souhaite.

7.2.2. Apports et enjeux de l'utilisation des TIC

7.2.2.1. Apports de l'utilisation des TIC

Les rétroactions des listes d'idées présentées par les étudiants palestiniens se font en couleur rouge et verte par certains lycéens tels que c'est le cas de [Be-M] et [Be-N] et sans couleur par d'autres élèves[152]. Les rétroactions ne contiennent pas de langage métalinguistique spécifique et la nature des erreurs n'est pas identifiée. Concernant la correction des textes finaux, les versions corrigées sont envoyées aux étudiants palestiniens sans déterminer les types des erreurs ni leur emplacement. Ceci semble être dû à l'emploi du temps chargé des Belges et aux

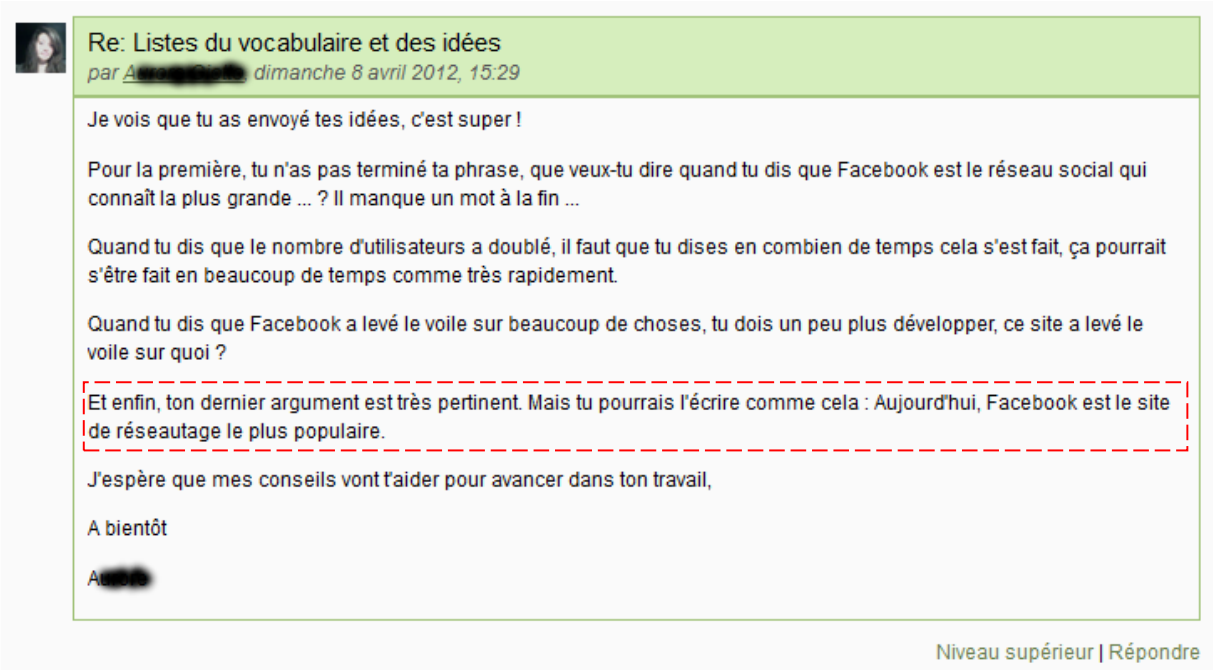
[152] On emploie le terme « rétroactions » dans notre texte pour renvoyer à une correction ou à un commentaire.

réponses tardives. Ceci nécessite de la motivation et de l'autonomie de la part des étudiants non natifs pour comparer leurs textes originaux à ceux corrigés et comprendre leurs erreurs.

Les rétroactions ne couvrent pas toutes les erreurs dans le texte. Elles portent non seulement sur la forme (la morphosyntaxe) mais aussi sur le contenu et les idées. Par exemple, un des correspondants belges fait des remarques qui relèvent de la quantité des arguments négatifs cités tandis qu'une autre pose des questions de clarification ayant pour but de nourrir la réflexion de sa correspondante palestinienne et de lui permettre de corriger certains types d'erreurs liées au sens. Cette occasion de correction par des ressources humaines n'est pas disponibles sur les sites Web d'échange en ligne tel que le site « Polyglotclub » (*cf.* 4.2.2.1. Ressources en ligne).

Dans la figure ci-dessous, un exemple de correction est illustré. Cette correction oriente l'apprenant vers la clarification de certains éléments et le développement de ses idées afin de satisfaire aux attentes du lecteur et lui apporter des informations nouvelles. Il s'agit donc de prendre en considération l'aspect pragmatique du texte et la visée communicative.

Figure 52 : Correction d'une liste d'idées par [Be-A].



Re: Listes du vocabulaire et des idées
par A[redacted] dimanche 8 avril 2012, 15:29

Je vois que tu as envoyé tes idées, c'est super !

Pour la première, tu n'as pas terminé ta phrase, que veux-tu dire quand tu dis que Facebook est le réseau social qui connaît la plus grande ... ? Il manque un mot à la fin ...

Quand tu dis que le nombre d'utilisateurs a doublé, il faut que tu dises en combien de temps cela s'est fait, ça pourrait s'être fait en beaucoup de temps comme très rapidement.

Quand tu dis que Facebook a levé le voile sur beaucoup de choses, tu dois un peu plus développer, ce site a levé le voile sur quoi ?

Et enfin, ton dernier argument est très pertinent. Mais tu pourrais l'écrire comme cela : Aujourd'hui, Facebook est le site de réseautage le plus populaire.

J'espère que mes conseils vont t'aider pour avancer dans ton travail,

A bientôt

A[redacted]

Niveau supérieur | Répondre

La correction porte également sur la connexion. Les correspondants belges proposent d'ajouter les connecteurs énumératifs « d'une part, d'autre part, également », le marqueur

d'explication « en effet » et les marqueurs de conclusion « de ce fait » et d'opposition « cependant ». Ils suggèrent ainsi de remplacer le connecteur d'exemplification « comme, par exemple » avec « tel que » et l'expression de conclusion « on peut conclure » par le marqueur « pour conclure ». Il s'agit donc de porter des modifications sur le choix et la place du connecteur sans donner des explications, ce qui réduit l'efficacité de l'étayage. Les natifs ont besoin d'apprendre à fournir des feedbacks sur la forme car il s'agit plutôt d'une activité réfléchie que d'une activité spontanée.

Avant de faire la correction, les lycéens belges tiennent compte de l'effet que peut avoir la correction sur le rapport qu'ils souhaitent instaurer avec les étudiants palestiniens tout en tentant de ne pas les frustrer. Ils font donc des compliments en amont ou en aval de la correction en félicitant leurs correspondants pour leur niveau de langue.

Figure 53 : Correction par [Be-M] d'une liste d'idées établie par [Etu3-May]

Re: bonjour mes amis

par [redacted] dimanche 19 février 2012, 15:19

Nous avons lu le texte sur les réseaux sociaux en classe, je vais donc pouvoir t'aider dans ta rédaction...

Je trouve que tu as de bonnes idées pour le plan du travail. Peut-être que tu pourrais rajouter des éléments qui concerne ta propre famille et toi-même dans la partie " Quel est l'impact des réseaux sociaux sur la famille" ?!

As-tu déjà pensé aux exemples que tu mettras dans ton texte ?

Tu as fait une bonne liste de vocabulaire qui pourra t'aider... Je vais corriger quelques petites choses:

-On doit dire le vocabulaire ou la liste de vocabulaire. Les vocabulaires n'existe pas en français, ça ne se met pas au pluriel...

- Fait également attention au pluriel de réseau social. Un réseau social -> Des réseaux sociaux. Parfois tu l'écrit correctement et parfois non.

-Que veux-tu dire par "collectent des gens" ? Si tu me donnes la phrase dans laquelle tu veux mettre ce vocabulaire je pourrais peut-être t'aider à trouver un verbe plus approprié .

Si tu veux m'envoyer la version corrigée, je suis là...

A bientôt :)

Cette attitude face aux écrits des étudiants est différente de celle des professeurs à cause de la présence de contraintes institutionnelles et pédagogiques liées au programme de la formation et à l'atteinte d'un niveau de compétences donné à partir d'un certain nombre d'heures d'apprentissage de la langue, etc. (*cf.* 6.2.2.2) Une telle correction par des natifs pourrait d'une part modifier les représentations de soi et le rapport entre soi et l'écriture : pour écrire les apprenants ont des choses intéressantes à dire et un niveau de langue jugé acceptable par le lecteur. La modification positive des représentations et une bonne perception de sa compétence à accomplir l'activité d'apprentissage peuvent donner confiance en soi, réduire la surcharge cognitive et augmenter la motivation et l'investissement dans les activités de la rédaction. De

l'autre, elle permet d'ajouter à la situation d'enseignement/ apprentissage ordinaire, dans laquelle l'enseignant peut tout seul récompenser ou sanctionner les apprenants, un nouvel acteur qui a aussi la possibilité d'exercer la même activité. Il s'agit d'un des facteurs de la motivation relatifs à la classe selon Rolland Viau (2001).

> « *Certainement, la correspondance m'a donné plus de confiance en moi et a réduit mon stress car je me suis trouvé sur un pied d'égalité avec les élèves belges et j'ai des choses à leur dire. […]* », explique [Etu3-D].

Pour certains lycéens comme nous l'avons vu avec [Be-N], la correction est perçue comme une obligation car ils craignent que leurs rétroactions soient mal reçues. Cette crainte légitime est ressentie ainsi chez les membres du groupe *Facebook* lorsqu'ils veillent à ne pas faire de commentaires suite à la lecture des articles publiés par des étudiants de notre échantillon de travail. Cette réticence de la part des pairs est notée par Doris Dippold (2009) lorsque ses étudiants sont amenés à émettre des commentaires en réponse aux textes publiés par leurs camarades de classe sur un blog. Il s'agit donc d'un comportement de protection de sa propre face ainsi que celle des autres. Sinon, certains étudiants ou pairs perçoivent leurs compétences insuffisantes pour fournir des feedbacks qu'ils voient comme faisant partie du rôle du professeur[153]. Cependant, la publication des textes en ligne a motivé des adhérents du groupe *Facebook* y compris des membres de l'échantillon de travail à publier leurs propres textes (*cf.* 7.1.3.2.5.).

Sur le plan cognitif, les séparations des opérations rédactionnelles et l'amélioration de la qualité de l'environnement physique de la tâche ainsi que la présence des scripteurs face à des conventions sociales authentiques et à des natifs grâce aux TIC pourraient diminuer les opérations cognitives qu'implique la rédaction d'un texte en langue étrangère. Elles permettent vraisemblablement d'alléger la surcharge cognitive : *« Je crois que le découpage de la rédaction d'un texte en plusieurs phases réduit les difficultés et nous aide à organiser et à réduire le stress* », répond [Etu3-W].

L'utilisation des TIC dans le cadre des opérations rédactionnelles semble jouer un rôle non-négligeable dans la facilitation de la tâche de la rédaction. Par exemple, 45.5% des étudiants

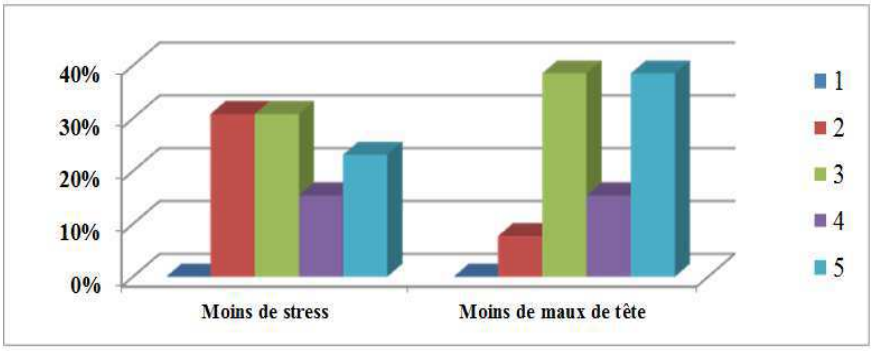
[153] «*Moreover, research has also shown that students perceive their expertise to be insufficient to provide peer feedback, that they see it as the tutors' role to do this (see for example Hanrahan & Isaacs, 2001), and they resist having power over their peers or their peers having power over them (Liu & Carless, 2006)* ». (Dippold, 2009 : 21)

de l'échantillon affirment dans le questionnaire préalable à l'expérimentation qu'ils manquent d'idées lorsqu'ils écrivent des textes en arabe. Ce pourcentage devrait être plus important devant une activité de rédaction en langue étrangère. C'est pour cette raison que la séparation des opérations de planification et de textualisation et le recours aux TIC pour faciliter ces opérations ainsi que celles de la relecture pourraient réduire la surcharge cognitive : « *faire une carte conceptuelle pour trouver des idées et pour les ordonner réduit la pression psychique dont nous souffrons lors de la rédaction. A cause du stress et de la peur de la rédaction, je ne sais plus quoi dire. Pourtant, le découpage de la rédaction permet de nous aider à écrire.* », dit [Etu3-A].

L'allègement de la surcharge cognitive est également affirmé par le discours des autres étudiants, même les moins motivés pour la correspondance comme c'est le cas de l'étudiante [Etu3-M] : « *[…] parce qu'on a écrit pour la correspondance et il n'y a pas stress pour écrire.* ». Cependant, il apparaît une sorte de désengagement chez cette étudiante par rapport à la tâche assignée.

Sur l'ensemble de notre échantillon, 69% des étudiants attribuent une note égale et supérieure à trois sur une échelle de cinq pour évaluer l'utilité de l'intégration des TIC et l'effet qu'elles produisent sur la réduction du stress. Ce résultat est plus élevé lorsqu'il s'agit d'une baisse des maux de tête (voir la figure 54).

Figure 54 : Evaluation de l'utilité du projet de correspondance en ligne à l'échelle de 1 à 5.



Du point de vue des étudiants, l'intégration des TIC dans un cadre de correspondance en ligne entre natifs et non natifs permet aux membres de l'échantillon de travail non seulement de réduire le stress mais aussi de tenir compte de la visée communicative : « *[…] on doit bien écrire pour passer le message aux autres.* », répond [Etu3-A] à une question portant sur l'effet de la correspondance sur l'attention accordée par l'étudiant à la qualité de la langue employée. L'intégration permet ainsi de prendre en considération l'effet à produire sur le lecteur dans la

mesure où le texte va être lu : « *parce qu'on fait plus d'attention à la qualité de la langue qu'on utilise dans la correspondance car les autres vont lire ce qu'on écrit.* », explique [Etu3-D]. La lecture des textes des Palestiniens est appréciée du côté palestinien : pour 76% des étudiants de l'échantillon, la correspondance donne le plaisir d'être lu. La présence d'un étayage humain et le fait d'être lu par ses pairs est un facteur d'émulation (Collombon, Chboud &Visio, 2006) et de motivation (Mangenot, 1998 ; Mangenot & Phoungsub, 2010) qui pousse à s'occuper de la textualisation et à obtenir de meilleurs résultats car la motivation a une influence importante sur les processus cognitifs d'après Hayes (1995) (*cf.* 4.3.4.).

Pour l'étudiante [Etu3-M], le fait d'écrire à un natif de la langue cible est suffisant pour bien écrire[154]. Pour d'autres étudiants la présence face à un natif nécessite de la part de l'apprenant non natif de bien écrire pour faciliter la communication et pour se faire comprendre. Elle le motive à démontrer qu'il est apte à écrire dans la langue maternelle de l'autre : « *Je veux montrer de mon mieux devant le natif. Je veux prouver que je suis capable d'écrire mieux qu'eux*. ». Cependant, l'étudiante [Etu3-W] reproche à la correspondance de cibler uniquement la production écrite sans permettre de communiquer à l'oral avec les natifs.

Les résultats de l'analyse du corpus textuel, des questionnaires de retour sur l'expérimentation et de l'entretien de groupe expriment une progression variable au niveau de la compétence textuelle : une amélioration plus importante au niveau local qu'au niveau global. La présence d'une amélioration non négligeable sur les plans sémantique et morphosyntaxique a permis une légère progression sur les plans pragmatique et macro-structurel. Ces résultats montrent qu'une utilisation des TIC appuyée par un étayage humain pourrait alléger les processus de rédaction de bas niveau (orthographe, syntaxe et lexique) chez les apprenants et réduire la surcharge cognitive. Ceci leur permet de se concentrer davantage sur des processus de haut niveau (planification et textualisation) et de les motiver grâce à la socialisation de leurs textes en ligne. De ce fait, on peut en conclure que notre seconde hypothèse est confirmée dans le contexte de notre recherche.

Malgré la confirmation de la seconde hypothèse, il est essentiel de prendre en considération les enjeux de l'intégration des outils technologiques adoptés dans le cadre de notre

[154] Le discours de l'étudiante [Etu3-M] peut expliquer le manque d'investissement et d'implication dans la correspondance. Autrement dit, écrire à un natif sans fournir un effort paraît suffire pour bien écrire à cette étudiante, il n'y a donc aucun motif pour recourir à la lecture des textes en ligne et à des aides à la rédaction.

expérimentation. La prise en charge de ces enjeux pourrait offrir de bonnes conditions au déroulement de la correspondance et conduire à de meilleurs résultats.

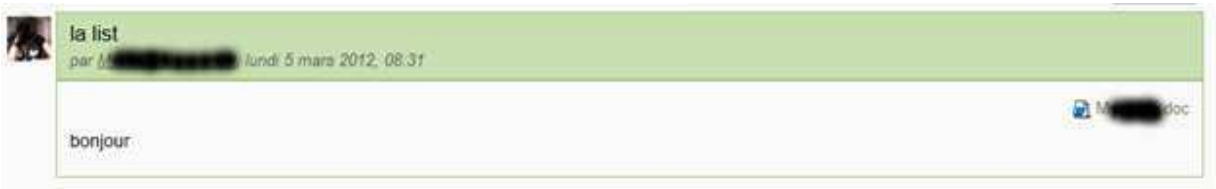
7.2.2.2. Enjeux de l'utilisation des TIC

Lors de notre expérimentation plusieurs enjeux de différents ordres se révèlent importants à souligner. Tout d'abord, lorsque les étudiants utilisent les forums, ils se servent rarement de la barre de traitement de texte pour faire la correction ou la mise en page de leurs textes. Ils postent leurs textes sans utiliser de formules de politesse alors qu'ils agissent différemment quand ils recourent à l'utilisation de messages personnels : un étudiant sur onze emploie des formules d'appel et de prise de congé. Ceci dit, l'utilisation du forum n'est encore acceptée par les étudiants comme outil de communication et son rôle n'est pas encore compris malgré les explications et les exemples donnés lors de l'atelier « TIC et écriture ». Le forum est considéré comme une boîte de dépôt alors que la messagerie personnelle ressemble à une boîte e-mail dont la fonction et l'utilisation sont intériorisées. De plus, la fonction de notification des nouveaux messages reçus sur la boîte électronique personnelle est activée sans problème, ce qui permet d'être informé des messages sans faire des allers-retours vers la plate-forme *Moodle* (*cf.* 5.7.2.).

Dans le cas de la scénarisation proposée, les consignes paraissent claires et ne manquent pas de précision. Le taux faible de participation sur le forum est probablement dû à l'environnement technologique (ex. problèmes d'identification et oubli de mot de passe) et à un manque d'un accompagnement approprié de la part de l'enseignant-tuteur du côté belge : [Etu3-I] justifie ce taux faible par un niveau de compétence médiocre en informatique[155] et un manque de motivation : « *Je me connecte sur Internet sans rien utiliser. Par exemple, je consulte ma boîte mail sans envoyer de message. Je trouve que je suis faible en informatique*. » . Le manque de compétences techniques peut réduire les chances de réussite d'un projet TIC tel que le nôtre et entraîner des difficultés supplémentaires qui s'ajoutent à celles de la tâche de la rédaction.

[155] Le manque de ces compétences peut réduire les chances de réussite et entraîner des difficultés supplémentaires qui s'ajoutent à celles de la tâche.

Figure 55 : Dépôt du texte dans le forum destiné à la correspondance chez [Etu3-May]



Le témoignage de [Etu3-I] révèle des représentations négatives non seulement sur ses compétences linguistiques mais aussi sur ses compétences en informatique. Ces représentations peuvent également être positives et toucher à la perception de la valeur accordée à l'utilisation des TIC. L'étudiant [Etu3-A], relativement autonome et actif dans le travail associatif, exprime des représentations positives qui se traduisent en comportement : « *En étudiant sur Internet, je ne reste pas les bras ballants devant un mot que je ne comprends pas ou une information dont j'ai besoin. Au contraire, je cherche directement sur Internet.* ».

A l'issue de l'analyse du questionnaire de retour sur l'expérimentation d'autres types d'enjeux surgissent. Ceux-ci sont liés à la scénarisation pédagogique proposée et à la fiabilité des informations sur le réseau Internet.

a) Enjeu lié à la lecture des textes en ligne : comme nous l'avons précédemment évoqué, face à des textes informatisés certains apprenants procèdent à un copier coller de leurs propres textes et de ceux publiés sur Internet.
b) Enjeu lié à la compréhension de la consigne : une mauvaise compréhension de la consigne et la lecture d'un texte traitant du rôle des réseaux sociaux dans les révolutions arabes dans le cadre du cours de compréhension écrite conduisent une étudiante à écrire un texte sur le printemps arabe.
c) Enjeu lié au non-respect de la scénarisation : une étudiante palestinienne et sa correspondante belge préfèrent discuter via la messagerie personnelle pour mieux se connaître. Elles négligent le contrat de correspondance et préfèrent échanger des informations sur leurs formations en cours et leurs projets professionnels. Il est à noter que le délai d'attente d'une réponse est inférieur à une semaine tandis qu'il est supérieur à trois semaines chez leurs homologues. La lenteur du rythme d'échange de messages est due comme nous l'avons déjà expliqué au calendrier, à un manque d'encadrement, etc. (*cf.* 5.7.).
d) Enjeu lié à la dépendance des étudiants des TIC : les étudiants sont conscients de l'enjeu de devenir dépendants des outils technologiques. Dans ce sens, [Etu3-D] explique qu'une

bonne utilisation des TIC pour des fins pédagogiques nécessite du temps et une conscience de l'effet de dépendance que ces technologies pourraient produire sur leurs utilisateurs : « *[…] on a besoin de plus de temps pour mieux utiliser les technologies sans que nous devenions dépendants d'elles* ».

7.3. Propositions pour le développement de la compétence textuelle

A l'issue d'une évaluation menée par une équipe expérimentée d'universitaires européens, la Direction de l'université An-Najah a formé un comité pour la restructuration des facultés et départements. Cette réforme entre en vigueur en septembre 2014. Elle débouche sur la mise en application d'un nouveau programme pour la licence de Langue et de Civilisation française afin de permettre d'accroître la qualité des enseignements, de créer des conditions de formation initiale qualifiante pour les étudiants et de sauver le département d'une fermeture imminente vu la baisse du nombre d'inscrits (*cf. 5.2.*): un « *curriculum inapproprié correspond à un programme en perte de clientèle et qui risque fort de disparaître à plus ou moins brèves échéances* » (Karsenti & Larose, 2001 : 59)

Elaboré par le conseil du département, dont nous faisons partie, le nouveau programme propose deux cours pivots de langue : un cours de compréhension et de production écrite et un autre de compréhension et de production orale pour les semestres 2, 3 et 4. Quant au cinquième semestre, la compétence de production écrite est séparée de celle de la compréhension écrite et possède un module de trois heures de crédit. Cette nouvelle répartition des cours est plus appropriée que celle de l'ancien programme car, d'une part, elle regroupe les cours de compréhension et de production écrite pendant trois semestres successifs, ce qui pourrait permettre aux professeurs d'optimiser la littéracie (*cf.* 2.2.6.) et donc de tenir compte des représentations des étudiants (*cf.* 6.2.3.4). De l'autre, la nouvelle répartition accorde une place prépondérante à l'enseignement/ apprentissage de l'écriture en dédiant un cours de trois heures de crédit à la production écrite tandis que les compétences de compréhension écrite et orale sont regroupées dans un cours de trois heures de crédit au cinquième semestre (voir le tableau 16).

« *Au début de leur apprentissage, il est plus important pour les étudiants de savoir parler, cela dans le but d'entretenir leur motivation. Par contre, à partir de la 3e année,*

ils doivent s'exprimer correctement à l'écrit afin de valider leurs cours. La priorité de l'oral s'efface au profit de l'écrit, comme dans tout apprentissage d'une langue qui doit être langue d'enseignement (les cours sont dispensés en français). », souligne [Prof-Sa].

Tableau 15 : Présentation des cours de compréhension et de production dans le nouveau programme de français.

Semestre 3			Semestre 5	
Intitulé du cours	**Heures de crédit**		**Intitulé du cours**	**Heures de crédit**
Comprehension et expression écrites 2	3		Comprehension écrite et orale2	3
Comprehension et expression orales 2	3		Expression orale avancée2	3
Syntaxe de français	3		Expression écrite avancée2	3
…	3		Introduction à la literature	3
			…	3

Toujours dans le même cadre, nous avons proposé l'insertion d'un cours portant sur les compétences d'apprentissage. Validé par le conseil du département, ce cours a pour objectif de faire acquérir aux étudiants en fin de deuxième année des compétences nécessaires à l'apprentissage de toutes disciplines et en particulier le français. Il présente des conseils et astuces permettant d'apprendre à gérer son temps et à choisir un lieu approprié pour un apprentissage efficace. Il met l'accent sur l'importance de la prise des notes. Il explique ainsi la bonne manière pour trouver des ressources éducatives sur Internet et utiliser des TIC pour développer les quatre compétences langagières. Finalement, il permet à l'étudiant d'apprendre à se poser des questions servant à évaluer les compétences acquises dans chaque cours et sur l'ensemble du parcours universitaire.

Nous sommes parvenu ainsi à faire admettre le remplacement du module optionnel de « Grammaire de texte » par un cours de « Grammaire textuelle » obligatoire destiné aux étudiants de troisième année. Ce cours a pour objectif de faire travailler des éléments linguistiques qui font qu'un texte est perçu comme cohérent. Il s'agit de découvrir en particulier des temps verbaux, des repères énonciatifs (passage d'un un pronom personnel sujet à un autre), des connecteurs et des relations anaphorique à partir de textes de différentes dominantes discursives et de situations où les étudiants sont confrontés à différents problèmes d'organisation textuelle.

Pour finir sur nos propositions, nous avons suggéré d'attribuer un cadre administratif et institutionnel aux ateliers et projets pédagogiques. Inspiré par le système éducatif français, nous

avons proposé la soumission d'une demande de mise en place des travaux dirigés (TD) à la Direction de l'université. Il s'agit de séances permettant de prolonger les enseignements, d'introduire de notions nouvelles, d'approfondir les connaissances et d'appliquer celles qui ont été apprises pendant les cours. Au cours de ces séances de TD, les étudiants seront amenés à travailler individuellement ou en groupes réduits, sur des projets de classe ou des ateliers de langue, dans les locaux du CRF, en présence de la monitrice du centre ou d'un professeur.

L'intégration des TD dans l'emploi du temps des étudiants sur l'ENT Zajil permettrait d'éviter d'éventuels chevauchements avec les cours (horaires identiques). La validation de cette proposition pourrait garantir la disponibilité des étudiants et intégrer les projets pédagogiques et les ateliers dans l'évaluation. Ceci permettrait de fournir des conditions favorables à la mise en place d'une nouvelle tentative de correspondance en ligne de longue durée (*cf.* 5.7.).

Conclusion

L'analyse des productions textuelles d'un groupe de trois étudiants révèle une divergence des comportements face à l'intégration des outils technologiques pour l'apprentissage de l'écriture et face à la communication avec des pairs natifs dans un contexte pédagogique marqué par les réticences des professeurs et le manque de motivation et de compétences linguistiques chez les étudiants. La divergence touche à la perception de la valeur accordée à la tâche proposée, à la nature des usages des TIC et à la performance des étudiants.

Chez l'étudiante [Etu3-G], le manque de motivation pour la rédaction et le manque d'investissement dans les tâches assignées conduisent à une augmentation de la quantité des erreurs lexicales et morphosyntaxiques dans le second texte et à une stabilité négative sur le plan pragmatique. Ces résultats sont légèrement différents chez l'étudiante [Etu3-S] : nous avons constaté une baisse de compétences sur le plan pragmatique et au niveau des relations anaphoriques, une légère hausse de maîtrise au niveau de la ponctuation entre les phrases et de la connexion et une progression importante au niveau de la morphosyntaxe et de la ponctuation intraphrastique. Quant à l'étudiante [Etu3-Kh], une stabilité positive sur le plan pragmatique est remarquée tandis qu'une progression saisissante est notée sur les plans macro-et micro-structurels.

En ce qui concerne l'impact de l'expérimentation sur l'ensemble de l'échantillon de travail, il est constaté que l'apport des outils technologiques et de l'étayage humain mis en place par l'intermédiaire des feed-backs, fournis par des pairs natifs, est limité sur le plan pragmatique et macro-structurel à cause du rythme lent des échanges de messages et d'un manque de capacité de formulation des rétroactions. Cependant, l'apport des TIC est important sur le plan micro-structurel. En effet, une progression est notée au niveau sémantique et morphosyntaxique chez environ 72% des étudiants et en ponctuation chez 80%. C'est-à-dire, une hausse de maîtrise de la compétence micro-structurelle est constatée, ce qui semble permettre de réduire la surcharge cognitive chez certains étudiants et augmenter leur motivation comme l'ont montré les témoignages des étudiants. Ceci est accompagné d'une amélioration au niveau des relations anaphoriques et de la connexion chez 60% et au niveau pragmatique chez 45% des étudiants.

Le taux faible de progression au niveau de la compétence textuelle est dû à la coexistence de nombreux enjeux qui entrent en interaction et qui se laissent influencer par les acteurs du système éducatif. Ces enjeux s'attachent à la compétence technique des utilisateurs, à l'ergonomie de l'environnement informatique, à la perception de la valeur de l'activité proposée et à ses retombées personnelles, professionnelles et sociales, à l'autonomie des acteurs de la correspondance, à l'encadrement, à la lecture des textes informatisés, à la compréhension et au respect de la scénarisation, etc.

Pour réduire ces enjeux et optimiser l'utilisation pédagogique des TIC pour l'apprentissage du français, que ce soit en autonomie ou dans le cadre d'un projet pédagogique tel que le nôtre, plusieurs propositions ont été formulées et validées pour le nouveau programme de la licence. Ces propositions tiennent compte des reproches faits à l'ancien programme de la licence quant à l'enseignement/apprentissage de l'écriture et en lien avec l'acquisition de la compétence textuelle.

CONCLUSION GENERALE

Les TIC offrent une palette de ressources informationnelles et d'outils communicationnels, de nature diverse et riche, que ce soit pour servir à une utilisation personnelle, professionnelle ou pédagogique. Elles permettent à l'enseignant d'améliorer la qualité de ses enseignements via de nouveaux outils pédagogiques, en enrichissant les contenus de ses cours, en expérimentant de nouvelles pistes, en mutualisant ses expériences avec ses collègues, etc. Elles présentent de nouvelles situations pédagogiques où l'apprenant peut participer au développement de ses propres compétences langagières, donner sens à ses activités d'apprentissage et entrer en communication avec des pairs socio-culturellement et physiquement éloignés. Elles constituent une arme à double tranchant, étant donné que ses usages sont largement influencés par plusieurs éléments qui entrent en interaction : l'utilisateur (ses compétences, la clarté de ses objectifs, sa motivation, ses représentations, etc.), son encadrement, la nature des usages des TIC, les conditions spatio-temporelles, etc.

Dans cette perspective et afin de surmonter les difficultés liées à la complexité du terrain d'enseignement/apprentissage du FLE dans les Territoires palestiniens occupés, les usages que l'on fait des TIC doivent permettre de rompre avec les représentations et les attitudes négatives que l'on a envers l'apprentissage d'une langue étrangère et notamment l'apprentissage de la production écrite à partir d'expériences d'apprentissage antérieures. Ces usages doivent tenir compte non seulement des apports des TIC mais aussi des risques, des enjeux et des contraintes auxquels on doit faire face.

Face aux enjeux qu'impliquent l'intégration des TIC et l'activité d'écrire en langue étrangère et à la multitude des ressources et des outils technologiques à disposition, il est crucial d'être attentif au contexte spécifique de l'intégration des technologies éducatives et des relations qu'elles entretiennent avec un contexte car le succès d'une scénarisation ou d'une pratique pédagogique dans une situation donnée et avec un public spécifique n'est pas transposable dans un autre contexte éducatif.

Dans le cas de notre recherche, nous nous sommes intéressé à l'utilisation des outils technologiques dans le cadre d'un projet de correspondance en ligne entre natifs et non natifs dans le but d'améliorer la qualité des productions textuelles de nos étudiants et de résoudre les

problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction, pour produire un texte cohérent et bien formé sur les plans macro- et micro-structurels et pragmatique. Il s'agissait donc de se servir des outils technologiques comme outils d'information, d'interaction et d'aides à la rédaction dans un dispositif où une conjoncture pédagogique est assurée entre des ressources informatiques et humaines disponibles dans l'environnement d'apprentissage.

Au terme d'analyses de données issues de l'étude du terrain et de la mise en place de notre dispositif, il convient de présenter le bilan des principaux résultats obtenus et des éléments de réponse apportés à nos questions de recherche. D'abord, nous nous sommes interrogé sur la place des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de l'université An-Najah. En réponse à cette question, nous avons postulé que les projets d'intégration des TIC sans continuité ni plan stratégique conduisent à un manque de formations dispensées par l'université à destination de l'équipe enseignante du département de français et par conséquent à une démotivation chez les étudiants envers l'intérêt et les potentialités des TIC.

Les enquêtes menées ont permis de confirmer cette hypothèse : le taux d'utilisation de l'infrastructure technologique à disposition de l'équipe enseignante de l'université et en particulier des professeurs du département de français a révélé une perception et une utilisation superficielles des technologies. Celles-ci sont limitées à des usages généralement administratifs et quelque fois pédagogiques. Malgré leur taille restreinte, ces usages pédagogiques se limitent à des prises d'initiative peu fréquentes et peu développées : dépôt des devoirs scolaires sur une plate-forme de téléformation et consultation des exercices et des documents audio et vidéo en ligne. Ces usages réduits sont dus à l'absence de formations spécialisées destinées au corps enseignant et aux enjeux liés à l'intégration des TIC. Il en résulte un manque de motivation chez les étudiants envers ces technologies et un rejet de l'utilisation du centre de ressources pour le français.

Nous avons aussi émis l'hypothèse qu'un étayage humain et les TIC avec leurs potentiels cognitifs pourraient donner lieu à des facilitations procédurales permettant de réduire la surcharge cognitive et de produire une maîtrise de la compétence micro-structurelle, ce qui permettrait à l'apprenti-scripteur en FLE de se concentrer davantage sur le niveau macro-structurel. L'étude a partiellement confirmé cette hypothèse sur notre échantillon réduit d'apprenants. En effet, il s'est avéré que le recours à des outils technologiques tels que les moteurs de recherche, les traducteurs et les correcteurs et à un étayage humain assuré par des

pairs natifs de la langue française est restreint sur les plans pragmatique et macro-structurel. Ceci est dû à l'absence des rétroactions de la part de certains natifs et à la lenteur du rythme des échanges de messages.

L'analyse des rétroactions fournies par des pairs natifs dans le cadre de la correspondance a révélé l'apport de la correction pour l'apprentissage de l'écriture dans la mesure où elle portait non seulement sur la forme mais aussi sur le contenu. Elle a permis aux apprenants de recevoir des remarques implicatives, positives, locales et globales contrairement à celles des enseignants (généralement des remarques normatives, injonctives, non implicatives et locales). Cependant, l'analyse des corrections a mis l'accent sur l'intérêt de former les natifs pour augmenter la quantité des rétroactions et améliorer leur qualité. Il s'agit d'apprendre à fournir des feed-backs focalisés sur la forme et d'autres explicatifs où le natif analyse le dysfonctionnement et ses causes possibles et tente de proposer une solution.

Quant aux témoignages des apprenants, ils ont souligné l'intérêt d'être lus par d'autres personnes que l'enseignant-évaluateur et de recevoir une récompense appréciable pour le moral (félicitation des apprenants pour leur niveau en français) qui pourrait renforcer la motivation. Dans cette optique, la publication des textes sur le réseau social *Facebook* a donné lieu à une nouvelle sorte de socialisation des productions écrites face à un public non natif de la langue française dont le profil est indéterminé. Celle-ci semble également motiver certains apprenants pour la publication de leurs textes en ligne puisque leurs réticences se sont dissipées suite à la publication d'un premier texte par un des apprenants de notre échantillon de travail et suite à la réception des feed-backs non contraignants de la part des internautes.

La publication en ligne et le fait d'être lu permettent donc de socialiser les textes produits par les apprenants non natifs et de les insérer dans un circuit social. La socialisation leur permet de ressentir des retombées personnelles et sociales de leurs efforts déployés contrairement à la situation pédagogique traditionnelle où l'enseignant est le seul destinataire et la vie du texte s'arrête là ou peu après sa remise à l'enseignant alors que le texte rédigé est au début de son existence dans la vie réelle.

En ce concerne le rôle qu'ont joué les outils technologiques, celui-ci s'est avéré important sur le niveau micro-textuel grâce à l'accessibilité et à la disponibilité de ces outils pour les apprenants ayant accès aux TIC et à cause des conditions de déroulement de l'expérimentation. En effet, la lenteur du rythme des échanges entre natifs et non-natifs a donné naissance à un taux

faible de rétroactions et à des feed-backs plus brefs pour la correction du texte final. Ce taux faible d'étayage et le fait qu'il y a eu une amélioration plus importante au niveau micro-structurel qu'aux niveaux macro-structurel et pragmatique nous amènent à déduire que le rôle des outils technologiques est plus grand que celui de l'étayage. Cependant, le rôle de ce dernier est non négligeable au niveau macro-structurel et sur le plan pragmatique où le rôle des outils technologiques est limité. Ceci dit, les outils technologiques et l'étayage humain entretiennent une relation de complémentarité permettant d'améliorer la qualité textuelle de la production écrite des non natifs.

Suite à cette étude, nous envisagerons selon la recherche-action non seulement publier des articles pour présenter notre recherche et les résultats obtenus mais aussi diffuser notre expérience au sein de l'établissement d'accueil et en particulier au département de français. Cette démarche permet de donner l'exemple d'un dispositif intégrant les TIC pour l'apprentissage des langues au sein de l'université An-Najah. Elle pourrait ainsi motiver l'équipe enseignante pour l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques.

Nous projetons également la mise en place et l'animation d'une série de formations à destination de l'équipe enseignante du département de français et des usagers du centre de ressources pour le français et du centre de ressources pour les langues. De plus, nous prendrons en charge l'enseignement du cours de grammaire textuelle ainsi que celui de compétences d'apprentissage (apprendre à apprendre avec les TIC) que nous avons préconisés pour le nouveau programme de la licence de français.

Les résultats obtenus nous amènent à envisager une reconduction de l'expérimentation avec des réajustements dans le déroulement de la correspondance et dans la scénarisation pédagogique afin d'obtenir de meilleurs résultats et d'étudier l'impact de l'établissement d'une relation interpersonnelle entre natifs et non natifs, qui touche à leur affectivité, sur la qualité de l'étayage fourni par les premiers et sur l'appropriation de la compétence textuelle chez les seconds. Il s'agit donc de mener une nouvelle recherche-action. Celle-ci pourrait être entreprise sur une période d'un an à deux ans puisque l'appropriation est un processus lent et que l'établissement d'une relation interpersonnelle nécessite une meilleure connaissance les uns des autres. Faudrait-il une scénarisation pédagogique accordant davantage d'importance aux premiers contacts entre natifs et non natifs ? Cette question reste posée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J. M. (1987). Approche linguistique de la séquence descriptive. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (55), 3-27.

ADAM, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle.* Bruxelles : Mardaga.

ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

AL SHEIKH, A. (2008). *Le programme scolaire palestinien et ses problématiques : identité et citoyenneté*. Ramallah : Centre palestinien pour les études démocratiques.

ANNOT, E. (1996). Pratiques d'autoformation assistée à travers l'utilisation de didacticiels: le cas des centres de formation d'apprentis. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1-2). Université de Caen, France.

ASLIM-YETİŞ, V. (2008), *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie.* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon 2, France)

ASSAF, S. (1997). Perturbation et relèvement de l'éducation en Palestine. *Rapport final et études de cas de l'atelier sur la destruction de l'éducation dans les sociétés perturbées*. (Consulté le 12 juillet 2012 sur le site Internet de l'UNESCO : http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications.html)

AUTORITE NATIONALE PALESTINIENNE. Ministère de l'éducation; Bureau central palestinien de statistiques (BCPS).1996. *Annuaire statistique de l'éducation, 2011-2012*. Ramallah, Publications BCPS. (Consulté en ligne sur l'adresse Internet du Ministère : http://www.moehe.gov.ps)

AUTORITE NATIONALE PALESTINIENNE. Bureau central palestinien de statistiques (BCPS). 2011. *Annuaire statistique de la communication.* Ramallah. (Consulté en ligne sur l'adresse Web : http://www.pcbs.gov.ps/default.aspx)

BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

BARBIER, M. L. (2003). Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@ se, 7*, 1-2.

BARIL, D., & GUILLET, J. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale, tome 1 [corrigés]*. Paris : Sirey.

BARTON, R., & HAYDN, T. (2006). Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning, 22*(4), 257-272.

BASQUE, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2*(1), 30-41.

BEAUDOUIN, V., & VELKOVSKA, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). *Réseaux, 17*(97), 121-177.

BELLERT, I. (1971). On the use of linguistic quantifying operators. *Poetics, 1*(2), 71-86.

BERGERON, R., & MORIN, M.-F. (2005). Québec français enquête : Regards croisés du milieu scolaire sur l'évaluation des apprentissages. *Québec français*, (138), 52-83.

BERNIER, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education, 7*(3), 60-72.

BLANCHET, A., & GOTMAN, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Armand Colin.

BONAMY J., CHARLIER, B., & SAUNDERS, M. (2002). Issues in the organisational and change context for case study courses. *Recre@sup.* Namur : Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

BOUALIT, A. EISENBEIS, M. & DURIETZ, S. (2005). Utiliser un forum dans le cadre de l'enseignement des langues : apports et limites. Communication au congrès de l'ASDIFLE, université Lille 3.

BOUCHARD, R. & MANGENOT, F. (2001). Interactivité, interactions et multimédia. *Notions en Questions*, 5. Lyon : ENS Éditions.

BOURGUINON, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe, 1*.

BRODIN, E. (2006). *Notes de cours : Utilisation réseaux dans l'éducation*. Université Grenoble 3

BRONCKART, J.-P. (2009) La vie des signes en questions. Des textes aux langues et retour. (Consulté le 15 juin 2013, à http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/01-Jean-Paul%20Bronckart.pdf)

BRONCKART, J.-P. (1996) *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Lausanne : Delachaux & Niestlé.

CALAS, F. (2006). *Cohérence et discours*. Paris : Presses Paris Sorbonne.

CANTARA, M. (2008). *Exploitation des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne*. Maîtrise en Education. Université de Sherbrooke, Canada (Consulté le 15 juin 2013, à http://www.uquebec.ca/capres/Rech-pertinentes/Mesures-aide-apprentissage/Motivation-cours-en-ligne-2008.pdf)

CARBONNEAU, C., & PREFONTAINE, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français*, (138), 78-81. (Consulté le 12 avril 2013, à http://id.erudit.org/iderudit/55464ac)

CARTER-THOMAS, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.

CHAMBERS, A. (2010). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé. *Revue française de linguistique appliquée*, *15*(2), 9-20.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHAROLLES, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*, (29), 125-151.

CHAROLLES, M. (1978). Introduction au problème de la cohérence des textes. *Langue française*, (38). Paris : Larousse

CHAROLLES, M., 1988, Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, *Modèles Linguistiques*, X, 2, 45-66. Presses Universitaires de Lille.

CHAROLLES, M. (1997). L'encadrement du discours: univers, champs, domaines et espaces. *Cahier de Recherche Linguistique*, LANDISCO, URA-CNRS 1035 Université Nancy 2, 6, 1-73. (Consulté sur le site: http://www.lattice.cnrs.fr/)

CHAN, W. -L. (2004). The effectiveness of using mind mapping skills enhancing secondary one and secondary four students' writing in a CMI school. *Practice, 8*, Université de Hong Kong.

CHANIER, T. (2000). Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication: résultats et agenda de recherche. *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, 2, 53-89.

COLLES, L., DEVELOTTE, C., GERON, G., & TAUZER-SABATELLI, F. (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel*. EME.

COLLOMBON, A., CHBOUD, F., & VISIO, S. (2006). Moodle: un outil lnternet de premier choix pour l'écrit (Rencontres Pédagogiques du Kansai 2006). *Rencontres*, 28-32.

COMBETTES, B. (1983). *Pour une Grammaire Textuelle*. *La progression thématique.* Bruxelles, Paris : De Boeck-Duculot.

COMBETTES, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte, *Pratiques*, 49, 69-86.

CORDIER-GAUTHIER, C., & DNION, C. (2003). La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde: médiation humaine, médiation informatique. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, *6*(1), 29-43.

CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International

COSTE, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde. 141*, 25-33.

COULIBALY, B. (2006). Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance. *Distances et savoirs*, *4*(4), 545-556.

CRINON, J., & PACHET, S. (1995). L'aide à l'écriture. *Repères*, *11*, 139-157.

CRINON, J., & Marin, B. (2010). Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* . EDP Sciences.

CUQ, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DABAGH, M. (1972). *Notre pays : La Palestine*. Beyrout : Dar El Tali'a

DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.* Paris : Editions universitaires.

DEL REY, J. (1996), Correspondances, *Les dossiers de l'ingénierie éducative, Internet dans le monde éducatif. 24*. Paris : CNDP. (Consulté le 5 mai 2013 à http://www2.cndp.fr

DEMAIZIERE, F., & DUBUISSON, C. (1992). *De l'EAO aux NTF (Nouvelles Technologies de Formation), utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys

DE MINIAC, C.-B. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Presses Univ. Septentrion.

DE MINIAC, C.-B., BRISSAUD, C., & RISPAIL, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : L'Harmattan.

DE SINGLY, F. (2004). *Enfants-adultes: vers une égalité de statuts?*. Paris : Universalis.

DESMARAIS, L., & BISAILLON, J. (1998). Apprentissage de l'écrit et ALAO. *Etudes de linguistique appliquée*, *110*, 193–204 (Consulté en juillet 2013 à : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/43/DOC/Ela7Desmarais.doc)

DEMIRTAS, L., & GUMUS, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turque, 2,* 125-138.

DESMONS, F. (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe*. Paris : Belin.

DIPPOLD, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL, 21*(01), 18-36.

DJOUMÂA, N. (2006). *Problème de l'écrit chez les apprenants du 3ème palier de l'école fondamentale. Etude de travaux réalisés dans un établissement de la ville de Batna*. (Mémoire de Master en Sciences du langage, Université Mentourai Constantine, Algérie).

DOLZ, J., ROSAT, M.C. & SCHNEUWLY, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. AFEF. *Français aujourd'hui*, 92, 37-47.

DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: introduction aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

DUCATE, L.-C., & LOMICKA, L.-L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign language annals, 38*(3), 410-421.

DUREL, P. (2006). Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision-Analyse exploratoire de protocoles d'observation. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 9.*

ECOUTIN, E., & Even, N. (2011). Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance. ALGORA. France. (Consulté le 25 avril 2013 à : http://www.algora.org/observat/obs_pfg.htm)

ELLIS, R. (1997). *Second language acquisition.* Oxford University Press.

FAVART, M., & OLIVE, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française, 50* (3), 273-285.

FITZALLEN, N. (2004). Profiling teachers' integration of ICT into professional practice. In *Doing the Public Good: Positioning Education Research. Proceedings of the Australian Association for Research in Education, International Educational Research Conference, Melbourne.* (Consulté le 8 janvier, 2007, à http://www.aare.edu.au/04pap/ fit04868.pdf.)

FITZALEN, N. (2005). Profiling teachers' integration of ICT into professional practice. In *Doing the Public Good: Positioning Education Research. Proceedings of the Australian Association for Research in Education, International Educational Research Conference, Melbourne.* (Consulté le 19 novembre 2012, à http://www.aare.edu.au/04pap/ fit04868.pdf.)

FONDRAT, C. (2005). *Une première étude de plates-formes d'enseignement pour l'université Paris*. (consulté en avril 2013 à : http://blogs.univparis5.fr/fondrat/files/-1/469/PF-Etude0705.pdf).

FOUCHER, A.-L. (2010). Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE: quelle (s) articulation (s) possible (s) pour quels apports ?. *Revue française de linguistique appliquée, 15*(2), 155-172.

GAGNON, R. & ZIARKO, H. (2009) Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2 année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 35*.

GALISSON, R. & COSTE, D.(1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

GARCIA-DEBANC, C. (1986), *Objectif écrire.* Mende : CDDP de la Lozère

GERBAULT, J. (2002). *TIC et diffusion du français. Des aspects cognitifs, socio-affectifs et techniques des TIC aux politiques linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

GERBAULT, J. (2010). TIC: panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée, 15*(2), 37-52.

GOBBE, R., TORDOIR, M., & FILION, P. (1986). *Grammaire française*. Paris : Trécarré.

GONZALEZ, L. (2006). *Les échanges linguistiques entre étudiants non-natifs colombiens et natifs français, au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue étrangère par le non-natif*. (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Franche-Comté, France).

GREGOIRE, P. (2012). *L'impact de l'utilisation dub traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. (Thèse de Doctorat en Sciences en l'Education, Université de Montréal, Canada).

GROSBOIS, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: De l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

GROSJEAN, S. (2004). L'apprentissage collaboratif à distance : Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle. *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne. (Consulté sur le site portail de la recherche sur les TIC pour l'éducation et la formation le 14 octobre 1012 à http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000718/en/)

GROUPE EVA., GADEAU, J., & FINET, C. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

GUILLOT, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. (Thèse de doctorat en Science du Langage, Université de Grenoble).

HANIEH, A. (1999). *Number of Websites Located in Palestine on Category Basis 1996-1999*. (Consulté le site Internet portail de l'université à : http://web.archive.org/web/20031205194130/http:/www.birzeit.edu/web/99internet.html)

HAVERBACK, H. (2009). Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom. *Reading Today, 27*(2).

HELMLING, B. (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.

HENRI, F., & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Paris : PUQ.

HENRI, F., PERAYA, D., & CHARLIER, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif: critères de qualité et qualité des pratiques. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF), 14*.

HOMMA, Y. (2006). Analyse critique et révision de quelques points de vue théoriques sur l'alternance entre À et DANS en vue d'une problématique de l'enseignement des prépositions françaises en FLE. *Actes du Colloque international Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Paris (Consulté en août 2013 à : http://www.groupelca.org/h/colloque2006/actespdf/homma.pdf).

HUET, A. (2010). *Jouer avec les mots, une première étape vers la maîtrise de la langue ?*. (Mémoire Professionnel, IUFM Centre Val de Loire, France.) (Consulté le 14 avril 2010 à www.iufm.fr/applis/actualites/IMG/pdf/2010MemoirePdesP-2.pdf)

HUOT, D., & LEMONNIER, F. -H. (2010). TIC et apprentissage des langues. *Synergies monde*, *7*, 71-77.

HYMES, D. (2003). Models of the interaction of language and social life. *Directions in sociolinguistics*, 54.

ITMA, M. (2009*). Quelles difficultés d' apprentissage chez les étudiants de français à l' université An-Najah de Naplouse*. (Consulté en juin 2012 à : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/33/)

ITMA, M. (2010). *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux*. (Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, France).

JERBAWI, T. & NAKHLA, K. *L'apprentissage et l'enseignement chez les générations palestiniennes dans des circonstances impérieuses*. Ramallah : Centre palestiniens des études démocratiques.

KANDEEL, R. (2009). *Intégration des TIC dans un cours de langue dans le contexte jordanien*. (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble 3, France).

KAPLAN, D., & POUTS-LAJUS, S. (2004). Du cartable électronique aux espaces numériques de travail. *Une réflexion conduite par la Caisse des dépôts et la Fing, Les cahiers pratiques du développement numérique des territoires*. Paris: La documentation française.

KARSENTI, T., & LAROSE, F. (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Paris : PUQ.

KOMATSU, S. *Une analyse pédagogique et technique de sites Internet pour un emploi en autonomie des apprenants du FLE*. *慶應義塾大学フランス文学研究室紀要*, *5*, 96-109. (Consulté le 30 avril 2013 sur le site Internet personnel de l'auteur : *skomatsu.free.fr/articles/Cef2000.pdf*)

KRAMA, A. (2012) *Tice, création et représentation théâtrale : un fusionnement actionnel au service de l'enseignement/ apprentissage en classe de FLE* . (Mémoire de Master en didactique des langues-culture, Université Mohamed Kheider Biskra, Algérie) (Consulté sur le site Internet : http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf)

LAFONT-TERRANOVA, J. (2008). Atelier d'écriture et compétence scripturale. *Enjeux* 71 : 87-121.

LEBRUN, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck Université.

LEGROS, D., & CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

LEGROS, D., HOREAU, Y. V., BOUDECHICHE, N., MAKHLOUF, M., & GABSI, A. (2007). (N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde-Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *10*(1).

LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.

LIU, Y. (2010). Social media tools as a learning resource. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *3*(1), 101-114.

LOISY, C., CHARNET, C., & RIVENS MOMPEAN, A. (2011). Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies, 8(1-2),* 58-68.

LOUVEAU, E., & MANGENOT, F. (2007). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

MADGE, J. Meek, Wellens, J. & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 2009, 141 – 155

MAINGUENEAU, D. (2000) *Elément de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan

MAINGUENEAU, D. (2003). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris :Nathan.

MAINGUENEAU, D. (2010). *Précis de grammaire pour les concours*. Paris : Armand Colin.

MANGENOT, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*. (Thèse de Doctorat, Université de Nanterre, France).

MANGENOT, F. (1997a) Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans CRINON & GAUTELLIER (éd.), *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on?*, 119-134. Paris : Retz.

MANGENOT, F. (1997b). Aide à la rédaction à travers un « dialogue » ordinateur/apprenant. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), 87*, 149-164.

MANGENOT, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 1*(2), 133-146.

MANGENOT, F. (2000a). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 3(2).*

MANGENOT, F. (2000b). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues modernes, 94*(3), 38-45.

MANGENOT, F. (2002a). Communication écrite entre étudiants par forum Internet: un nouveau genre d'écrit universitaire?. *Ery'eux, 54*, 166-182. (Consulté en août 2012 à : http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf.)

MANGENOT, F. (2002b). Ecriture collective par forum sur le Web: un nouveau genre d'écrit universitaire?. *Les défis du Web-Lyon 9-11 décembre 2002*.

MANGENOT, F., & TANAKA, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne: le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 11*(1).

MANGENOT, F., & PHOUNGSUB, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée, 15*(2), 101-119..

MARCOCCIA, M. (2003). Parler politique dans un forum de discussion. *Langage et société,* (2), 9-55.

MEDOUKH, Z. (2009). *Internet et l'enseignement du français en Palestine : défit ou nécessité ? Le cas de l'université Al-Aqsa de Gaza*. (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 8, France).

MIALARET, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.

MIGNON, J., & CLOSSET, J.-L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. *Actes du 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).*

MILICEVIC, J. & HAMEL, M. -J. (2007). Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde. *Revue de l'Université de Moncton.*

MODARD**,** D. (2010). *Document de cours de didactique de l'écrit.* Université de Rouen.

MOINET, F. (2011). *Le travail en binôme binational via internet, complément de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes : une autonomie sous conditions*. (Mémoire de Master en Didactique des Langues, Université du Maine, France).

MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
MOIRAND, S. (1990). *Pour une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle, 4*.
NARCY-COMBES, J. -P., & DEMAZIERE, F. (2005). Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 8*(1).
NISSEN, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. (Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Louis Pasteur-Strasbourg 1, France).
NISSEN, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.
NTIRAMPEBA, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA), 6*(2), 159-169.
OLLIVIER, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. *Actes du colloque EPAL 2007*.
OLLIVIER, C. (2007). Ecriture, Internet et autonomie de l'apprenant : Aspects de la didactique développée par le projet DidacTIClang (Consulté en décembre 2012 à : http://eurofle.files.wordpress.com/2007/01/autonomie_internet.pdf)
OLLIVIER, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée, 15*(2), 121-137.
OLLIVIER, C. & PUREN, L.(2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris :Maisons des langues.
OMER, D. (2005). De l'usage de la citation et du plagiat dans les productions écrites des étudiants francisants: l'exemple en Roumanie. *Francophonie en Turquie, dans les pays balkaniques et de l'Europe orientale, 40*, 509-518.
ÖZCELEBI, H. (2004). *Grammaire textuelle et analyse du discours : méthodes de lecture pour les textes non-littéraires dans l'enseignement du FLE*. (Thèse de doctorat, Université Hacettepe Institut des Sciences Sociales, Ankara, Turquie).
PARK, N., KEE, K. -F., & VALENZUELA, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *CyberPsychology & Behavior, 12*(6), 729-733.
PEPIN, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte: Guide d'analyse et d'auto-correction*. Chronique sociale, 128.
PEPIN, L. (2007). *La cohérence textuelle dans la narration: contexte de la recherche et méthodologie*. (Consulté le 16 février 2013 à : http://www.uqar.ca/files/professeurs/pepin_coherence_textuelle.pdf)
PEPIN, L. (2009). *La coréférence dans la narration, première partie*. (Consulté le 12 février 2013 sur le site Internet du Québec à Rimouski : http://www.uqar.ca/files/professeurs/coreference-narration-1.pdf)
PERAYA, D. (2000). Le cyberespace: un dispositif de communication et de formation médiatisées. *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*, 17-44.

PERY-WOODLY, M.-P. (2005). Discours, corpus, traitements automatiques. *Sémantique et corpus*, 177-210.

PEYTARD, J., & MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

PIOLAT, A., & ROUSSEY, J. -Y. (1990). Ecrit-on mieux avec un ordinateur. Journal des psychologues, 86, 40-43.

PIOLAT, A., ROUSSEY, J. -Y. & BARBIER, M. -L. (2003). Mesure de l'effort cognitif: Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents. *Arob@ se*, *7*(1-2), 118-140.

PIOLAT, A., ROUSSEY, J. -Y. & BARBIER, M. -L. (2001). Aide à la recherche d'informations sur support hypermedia et production écrite par de jeunes rédacteurs. *Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages*.

POELLHUBER, B., & BOULANGER, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. (Consulté le 21 mars 2013 à : http://ntic.org/guider/textes/constructiviste.pdf)

POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.

PUREN, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. (Consulté en août 2012 à :http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article1888.)

PUREN, C. (2011). Mise au point de/sur la perspective actionnelle (Consulté en août 2012 à : http://www.christianpuren.com/app/download/5707197251/PUREN_2011e_Mises_au_point_de_sur_PA.pdf?t=1371592875)

RAYMOND, P. -M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Anjou, Québec: CEC.

REGNARD, D. (2011). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, *2*, 215-222.

REICHLER- BEGUELIN, M.J. & al. (1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé

REINHART, T. (1980) Conditions for text coherence. *Poetics today*, 1:4, 161-180.

REINHARDT, J., & ZANDER, V. (2011). Social networking in an intensive English program classroom: A language socialization perspective. *Calico Journal*, *28*(2), 326-344.

REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

REYMOND, C., & TARDIEU, C. (2001). *Guide tandem: pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Centre régional de documentation pédagogique (Rouen).

RIEGEL, M., PELLAT, J. -C., & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

RIVENS MOMPEAN, A. (2011). Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *8*, 1-2.

ROBERT, J. P., & ROSEN, E. (2010). Dictionnaire pratique du CECR. Paris : OPHRYS.

ROBLYER, M. -D., MCDANIEL, M., WEBB, M., HERMAN, J., & WITTYitty, J. -V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, *13*(3), 134-140.

ROUET, J. -F., & TRICOT, A. (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes: des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Revue Sciences et techniques éducatives*, *2*(3), 307-331.

ROUET, J. -F., & TRICOT, A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte: vers un modèle des processus cognitifs. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, 57-74.

ROUET, J. -F., (2001). Les activités documentaires complexes: aspects cognitifs et développementaux. (Rapport en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Maison des Sciences de l'Homme, Université de Poitiers)

SALENGROS-IGUENANE, I. (2010). *FLE, Internet et approche culturelle: une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées*. (Thèse de Doctorat en sciences du Langage, Université de Provence, France) (Consulté sur le serveur de thèse multidisciplinaire : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00556669/)

SALLES, M. (2006). La modification adjectivale en anaphore associative: le cas de l'église romane. *Langages*, (3), 25-36.

SARRE, C. (2008). Les plates-formes de téléformation dans l'enseignement/apprentissage des langues: pour un choix raisonné. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *27*(3), 48-69.

SCHAEFFER-LACROIX, E. *Corpus numériques et production écrite en langue étrangère*. (Thèse de Doctorat en science du langage, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France).

SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.-P. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. *Cahier de linguistique française* 7, 279-294.

SCHNEUWLY, B. (1988). Quelle typologie pour l'enseignement ? Une typologie des typologies. Dans CHISS et al. (éd.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (53-64). Bruxelles : Duculot.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. & DOLZ, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits : étude des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française* 81. p.40-58

SÉGUY, A. (1989). Un classement des lieux d'intervention didactique: Le « clid », mode d'emploi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79, 77–89.

SIMARD, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Dans CRIRES-FECS. *Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques* (p. 276-294). Montréal : Saint-Martin.

SIMARD, J. (2007), *Etudes de quelques cas de rupture présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé*. (Mémoire de Maîtrise, Université Laval, Canada).

SOUBRIE, T. (2010). Internet au service de la tâche: un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, *7*(1), 6-17.

SPIEZA, R. (2003). *Nouveaux outils et enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire: les cédéroms de langue française*. Paris :Presses Paris Sorbonne.

STRAUSS-RAFFY, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan

SYKES, J. M., OSKOZ, A., & THORNE, S. -L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, *25*(3), 528-546.

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.
TAGLIANTE, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. *Français dans le Monde. 344*, 25.
TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Logiques.
TEMPERMAN, G., DE LIEVRE, B., & DEPOVER, C. (2009). Effets de l'enchaînement des tâches et de la taille du groupe sur l'apprentissage collaboratif. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, 181-188.
TISSET, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris : Sedes.
TOME, M. (2006). L'enseignant de FLE et les ressources Internet. Çédille. Revista de estudios franceses, 2, 114-133.
TRESTINI, M., CHRISTOFFEL, E., & ROSSINI, I. (2010). Description et usages d'un nouveau dispositif de vidéo-cours: l'encre numérique. *Questions Vives. Recherches en éducation, 7*(14), 119-133.
TRICOT, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris : Belin.
TRUCOT, G., PLANE, S., & MAS, M. *Construire des compétences en prévision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire* ». (Consulté le 1e février 2013 à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS010_5.pdf.)
UYTTEBROUCK, E., FONTEYNE, G., D'HAUTCOURT, F., TEMPERMAN, G., DEDOVER, C., & CAMBIER, J. -B. (2009). Usages et logiques d'appropriation des forums dans des contextes universitaires diversifiés. Dans DEVELOTTE, C., MANGENOT, F., & NISSEN, E. (éd.). *Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité*. Grenoble : Université Stendhal.
VANDENFROPE, C. (1995). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte ». Dans CHARTRAND, S.-G (éd.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Logiques. (Consulté en mai 2013 à : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cCYnub_8xukJ:www.lettres.uottawa.ca/professeurs/vanden/Grammaire%2520du%2520texte.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr)
VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique
VIGNER, G. (1979). *Lire: du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International
WARE, P. -D., & O'DOWD, R. (2008). Peer feedback on language from in telecollaboration. *Language Learning & Technology, 12*(1), 43-63. (Consulté le 5 mai 2013 à : http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html)
WEBER, C. (2008). De la communication scolaire à la culture communicative : élargissement des perspective didactiques du français oral. *Acte du colloque sur les enjeux de la communication interculturelle*. Montpellier.

Sites Internet :

Université du Québec à Trois-Rivières, EduTIC - Didactique du français (page consultée le 18 février 2013) :
http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=4038&heip=752bcd1cf1a48c3bc358ed003b3ef567

Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe, Eurydice (le réseau de l'information sur l'éducation en Europe) (page consultée en juillet 2012) : http://www.eurydice.org)

Centre d'Aide en Français (page consultée le 1 avril 2013) : www.ccdmd.qc.ca/fr

INDEX DES FIGURES

FIGURE 1 : CARTE DE LA PALESTINE MANDATAIRE 22
FIGURE 2 : PLAN DE PARTAGE ELABORE PAR LES NATIONS UNIES 23
FIGURE 3 : EVOLUTION DU NOMBRE DE PROFESSEURS/INSTITUTEURS ET D'ECOLES PUBLIQUES ENTRE 1914 ET 1941 – DABAGH (1976 : 36) 24
FIGURE 4 : TERRITOIRES PALESTINIENS (GAZA ET CISJORDANIE) EN 2001 – DOCUMENTATION FRANÇAISE 28
FIGURE 5 : REPARTITION DES UNIVERSITES PALESTINIENNES SUR LES TERRITOIRES PALESTINIENS OCCUPES. 34
FIGURE 6 : NOMBRE D'ETUDIANTS PAR ETABLISSEMENT POS-SECONDAIRE (MEESP – BCPS, 2011) 38
FIGUR 7 : MODELE DU PROCESSUS D'ECRITURE SELON HAYES ET FLOWER (1980) ADAPTE PAR FAYOL (1997) 69
FIGURE 8 : EXEMPLE DE CORRECTIONS EN LIGNE SUR LE SITE WEB POLYGLOTCLUB. 103
FIGURE 9 : RECHERCHE AVANCEE SUR LE MOTEUR DE RECHERCHE GOOGLE 112
FIGURE 10 : POURCENTAGE DES ETUDIANTS TITULAIRES DE DIPLOME DE DELF. 137
FIGURE 11 : REPARTITION DES MODULES EN QUOTA. 138
FIGURE 12 : ORGANISATION DE L'EXPERIMENTATION 161
FIGURE 13 : ENVIRONNEMENT NUMERIQUE DE TRAVAIL ZAJIL SUR L'ECRAN D'UN DES PROFESSEURS DU DEPARTEMENT . 185
FIGURE 14 : PRESENTIEL ENRICHI ET AMELIORE 191
FIGURE 15 : PROPOSITIONS DES ETUDIANTS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE 208
FIGURE 16 : NOMBRE D'HEURES D'UTILISATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE DES TIC PAR SEMAINE 211
FIGURE 17 : CAUSES DES DIFFICULTES D'ECRITURE SELON L'ECHANTILLON. 218
FIGURE 18 : LIEUX D'ACCES AU SERVICE INTERNET 221
FIGURE 19 : COMPETENCES DES ETUDIANTS EN BUREAUTIQUE. 222
FIGURE 20 : COMPETENCES CYBERNETIQUES DES ETUDIANTS 222
FIGURE 21 : COMPETENCES CYBERNETIQUES DES ETUDIANTS - SUITE 223
FIGURE 22 : GRAPHIQUE COMPARATIF DE L'UTILISATION PERSONNELLE DES TIC OU EN FORMATION 224
FIGURE 23 : REPRESENTATION DES ETUDIANTS SUR LES TIC 225
FIGURE 24 : ENDROITS PREFERES DES ETUDIANTS POUR ECRIRE LEURS TEXTES 226
FIGURE 25 : GROUPE DES ETUDIANTS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS SUR FACEBOOK 228
FIGURE 26 : PROGRESSION THEMATIQUE DU PREMIER TEXTE - [ETU3-G] 235
FIGURE 27 : PROGRESSION THEMATIQUE DU SECOND TEXTE - [ETU3-G] 243
FIGURE 28 : EXEMPLES DE MESSAGES DEPOSES PAR [ETU3-G] DANS LE FORUM DEDIE A LA CORRESPONDANCE 249
FIGURE 29 : PROGRESSION THEMATIQUE DU TROISIEME TEXTE - [ETU3-G] 250
FIGURE 30 : BILAN SUR LA REPRISE ANAPHORIQUE, LA CONNEXION ET LA PONCTUATION INTERPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-G] 258
FIGURE 31: BILAN SUR LES DETERMINANTS, L'ORTHOGRAPHE, LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION INTRAPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-G] 258
FIGURE 32 : PROGRESSION THEMATIQUE DU PREMIER TEXTE - [ETU3-S] 260
FIGURE 33 : PROGRESSION THEMATIQUE DU SECOND TEXTE - [ETU3-S] 265
FIGURE 34 : CORRECTION DU MESSAGE DE [ETU3-S] PAR SON CORRESPONDANT BELGE. 269
FIGURE 35 : MESSAGERIE PERSONNELLE DE L'ETUDIANTE [ETU3-S] 270
FIGURE 36 : PROGRESSION THEMATIQUE DU TROISIEME TEXTE CHEZ [ETU3-S] 271

FIGURE 37 : BILAN SUR LA REPRISE ANAPHORIQUE, LA CONNEXION ET LA PONCTUATION INTERPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-S] 275
FIGURE 38 : BILAN SUR LES DETERMINANTS, L'ORTHOGRAPHE, LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION INTRAPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-S] 276
FIGURE 39 : PROGRESSION THEMATIQUE DU PREMIER TEXTE CHEZ [ETU3-KH] 277
FIGURE 40 : PROGRESSION THEMATIQUE DU SECOND TEXTE CHEZ [ETU3-KH] 283
FIGURE 41 : PLANIFICATION DU SECOND TEXTE CHEZ [ETU3-KH] 286
FIGURE 42 : MESSAGE PERSONNEL REDIGE PAR [ETU3-KH] 287
FIGURE 43 : PRISE D'ECRAN D'UN TEXTE PUBLIE PAR L'ETUDIANTE [ETU3-B] SUR *FACEBOOK* 290
FIGURE 44 : PRISE D'ECRAN D'UN TEXTE PUBLIE PAR L'ETUDIANTE [ETU3-KH] SUR FACEBOOK 291
FIGURE 45 : PRISE D'ECRAN D'UN TEXTE PUBLIE PAR L'ETUDIANTE [ETU3-D] SUR FACEBOOK. 292
FIGURE 46 : PROGRESSION THEMATIQUE DU TROISIEME TEXTE CHEZ [ETU3-KH] 293
FIGURE 47 : BILAN SUR LA REPRISE ANAPHORIQUE, LA CONNEXION ET LA PONCTUATION INTERPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-KH] 297
FIGURE 48 : BILAN SUR LES DETERMINANTS, L'ORTHOGRAPHE, LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION INTRAPHRASTIQUE CHEZ [ETU3-KH] 297
FIGURE 49 : BILAN SUR LA CONNEXION DANS LE CORPUS TEXTUEL CHEZ L'ECHANTILLON DE TRAVAIL. 301
FIGURE 50 : PONCTUATION INTERNE A LA PHRASE CHEZ L'ECHANTILLON DE TRAVAIL. 306
FIGURE 51 : LES OUTILS TECHNOLOGIQUES UTILISES LORS DE LA REDACTION. 307
FIGURE 52 : CORRECTION D'UNE LISTE D'IDEES PAR [BE-A]. 309
FIGURE 53 : CORRECTION PAR [BE-M] D'UNE LISTE D'IDEES ETABLIE PAR [ETU3-MAY] 310
FIGURE 54 : EVALUATION DE L'UTILITE DU PROJET DE CORRESPONDANCE EN LIGNE A L'ECHELLE DE 1 A 5. 312
FIGURE 55 : DEPOT DU TEXTE DANS LE FORUM DESTINE A LA CORRESPONDANCE CHEZ [ETU3-MAY] 315

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : UNIVERSITES PALESTINIENNES CONSTRUITE ENTRE 1972 ET 1992 26
TABLEAU 2 : ECHELLE DU SYSTEME EDUCATIF PALESTINIEN 31
TABLEAU3 : TAUX DE CANDIDATURE ET DE REUSSITE AUX EXAMENS DE TAWJIHI (2000-2005) 34
TABLEAU 4 : UN AN D'ETUDE SELON LES SYSTEMES EDUCATIFS FRANÇAIS ET PALESTINIEN. 35
TABLEAU 5 : EXEMPLES DE FACULTES ET DE NOTES REQUISES POUR L'ADMISSION 36
TABLEAU 6 : COUT DE L'HEURE DE CREDIT PAR FACULTE (2012) – UNIVERSITE AN-NAJAH 36
TABLEAU 7 : REPARTITION DES HEURES DE CREDIT SUR LES DISCIPLINES. 138
TABLEAU 8 : COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE APPROXIMATIF D'HEURES NECESSAIRES POUR LES EPREUVES DELF/ DALF ET LE NOMBRE D'HEURES EFFECTUEES AU DEPARTEMENT 139
TABLEAU 9 : PROGRAMME DES 3E ET 4E ANNEES 140
TABLEAU 10 : TABLEAU NUMERIQUE 170
TABLEAU 11 : CARACTERISTIQUES DE L'EQUIPE ENSEIGNANTE (2011-2012) 203
TABLEAU 12 : CHANGEMENT DE MANUELS DE FLE 210
TABLEAU 13 : ESTIMATION DU NIVEAU DE COMPETENCE EN PRODUCTION ECRITE CHEZ L'ECHANTILLON DE TRAVAIL 217
TABLEAU 14 : DIFFICULTES RENCONTREES DURANT LA REDACTION. 217
TABLEAU 15 : PRESENTATION DES COURS DE COMPREHENSION ET DE PRODUCTION DANS LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS. 317

INDEX DES NOTIONS

Anaphore : 54, 75, 86, 236, 244, 247, 252, 258, 261, 262, 265, 272, 273, 276, 279, 284, 295, 303

Autonomie : 22, 29, 35, 42, 47, 48, 101, 105, 106, 110, 148, 155, 193, 197, 199, 201, 205, 213, 214, 220, 230, 309,320

Cartes conceptuelles : 195, 112, 113, 195, 313

Centre de ressources : 147, 153, 161, 182, 197, 198, 200, 205, 213, 214, 219, 227, 229, 231, 322, 323

Cohérence : 54, 59, 60, 65, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 93, 114, 166, 278

Cohésion : 50, 52, 54, 60, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 301

Compétence textuelle : 14, 56, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 96, 131, 143, 149, 164, 165, 171, 173, 175, 210, 217, 217, 233, 299, 214, 316, 320, 321

Connecteur(s) : 51, 82, 85, 86, 87, 92, 94, 118, 142, 163, 235, 236, 237, 245, 252, 253, 258, 262, 266, 267, 273, 276, 279, 280, 283, 284, 285, 289, 295, 301, 310, 318

Connexion : 74, 96, 151, 168, 169, 171, 187, 193 , 210, 211, 221, 223, 259, 261, 263, 264, 265, 276, 289, 298, 301, 302, 310, 319, 220,

Correcteurs : 71, 101, 103, 111, 114, 117, 118, 119, 131, 206, 248, 288, 305, 307, 308, 309, 322

Correction : 31, 44, 5, 58, 59, 61, 64, 81, 98, 103, 108, 116, 117, 118, 119, 164, 167, 172, 187, 205, 206, 207, 208, 209, 220, 249, 250, 269, 270, 271, 287, 288, 289, 297, 304, 309, 310, 311, 312, 315, 323

Ecriture : 13, 14, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 61, 70, 94, 98, 102, 109, 110, 111, 114, 115, 160, 161, 162, 163, 173, 177, 182, 198, 200, 205, 206, 208, 209, 213, 216, 217, 218, 227, 238, 242, 243, 258, 216, 217, 218, 227, 238, 242, 243, 258, 269, 274, 285, 308, 309, 311, 315, 317, 319, 320, 323

e-learning : 32, 49, 152, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 229

Facilitation(s) procédurale(s) : 71, 72, 74, 96, 115, 131, 144, 277, 309, 312, 321

Feed-backs : 109, 123, 186, 319, 323

FLE : 13, 39, 44, 61, 65, 68, 82, 96, 98, 99, 101, 102, 116, 118, 123, 131, 136, 140, 143, 148, 151, 153, 155, 162, 164, 178, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 210, 230, 300, 321

Forum : 71, 116, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 163, 178, 193, 211, 223, 224, 225, 250, 269, 271, 287, 288, 307, 315

Littéracie : 44, 60, 139, 317

Macro-structure : 60, 80, 81, 85

Macro-structurel : 60, 80, 81, 92, 96, 140, 141, 143, 144, 154, 157, 165, 233, 235, 243, 251, 258, 260, 260, 266, 272, 276, 277, 283, 293, 298, 314, 117

Micro-structure : 59, 80, 81, 304

Micro-structurel : 80, 92, 131, 144, 154, 166, 169, 233, 237, 246, 253, 263, 267, 273, 276, 280, 285, 296, 298, 319, 322, 324

Moodle : 114, 133, 151, 153, 156, 157, 158, 163, 173, 178, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 315

Morphosyntaxe : 53, 60, 87, 96, 118, 167, 210, 257, 298, 304, 305, 307, 309, 314, 319

Moteurs de recherche : 71, 111, 112, 131, 212, 226, 265, 305, 307, 308, 322

Motivation : 36, 42, 47, 51, 56, 57, 69, 70, 72, 106, 107, 108, 118, 120, 143, 148, 157, 158, 172, 174, 177, 178, 180, 182, 191, 202, 210, 214, 215, 219, 220, 224, 231, 250, 258, 299, 307, 309, 311, 314, 315, 317, 319, 321, 323

Orthographe : 48, 50, 58, 65, 66, 73, 74, 109, 111, 115, 116, 119, 162, 205, 207, 218, 237, 238, 239, 244, 247, 248, 250, 255, 259, 264, 265, 268, 271, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 286, 297, 307, 314,

Pairs : 63, 70, 71, 110, 112, 121, 126, 129, 249, 269, 287, 292, 307, 312, 314, 319, 321, 322, 323

Perspective actionnelle : 44, 45, 46, 121
Perspective systémique : 133, 144, 147, 148, 152, 179
Planification : 14, 55, 63, 68, 72, 73, 110, 111, 113, 130, 131, 164, 195, 196, 278, 287, 294, 312, 314
Plate-forme : 64, 114, 127, 129, 130, 131, 133, 150, 153, 156, 157, 158, 163, 171, 172, 173, 178, 182, 183, 184, 186, 189, 190, 192, 322, 324
Ponctuation : 50, 54, 87, 96, 115, 169, 231, 241, 250, 253, 258, 296, 297, 306
Ponctuation interphrastique : 237, 246, 253, 258, 259, 263, 267, 276, 280, 285, 296, 298, 304, 319
Ponctuation intraphrastique : 241, 249, 257, 258, 265, 268, 276, 277, 282, 287, 297, 306, 307
Processus de rédaction : 44 , 49, 51, 53, 58, 65, 68, 72, 67
Processus d'écriture : 52, 72, 114, 128
Recherche-action : 72, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 159, 179, 324
Relecture
Réseaux sociaux : 122, 127, 131, 163, 182, 211, 241, 242, 246, 267, 269, 283, 285, 287, 305, 316
Rétroactions : 131, 171, 290, 292, 302, 309, 312, 319, 323
Révision : 53, 55, 65, 68, 71, 72, 73, 95, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 131, 212
Segmentation : 74, 237, 247, 253, 263, 267, 273, 280, 285, 296, 304
Sémantique : 45, 60, 70, 79, 83, 84, 87, 90, 92, 96, 142, 167, 169, 254, 256, 259, 298, 305, 314, 323
Socialisation : 94, 110, 119, 121, 314, 323
Surcharge cognitive : 53, 57, 70, 71, 72, 76, 131, 144, 165, 207, 211, 212, 221, 313, 314, 319, 322
Syntaxe/ syntaxique : 59, 63, 65, 73, 74, 79, 83, 83, 87, 110, 117, 119, 142, 156, 169, 218, 239, 259, 276, 277, 289, 298, 300, 305, 306, 314, 318
Textualisation : 14, 44, 49, 55, 59, 66, 70, 73, 74, 75, 88, 110, 113, 131, 314
TIC : 13, 14, 32, 33, 37, 38, 62, 71, 72, 74, 96, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 105, 109, 111, 118, 120, 125, 127, 131, 134, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 165, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 201, 210, 211, 212, 214, 215, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 247, 258, 259, 265, 274, 275, 292, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324,
Traducteurs : 71, 101, 135, 215, 219, 305, 307, 308, 322
Traitement de texte : 117, 118, 162, 176, 211, 225, 245, 275, 281

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Université du Maine
Le Mans - Laval

Thèse de Doctorat

Wasim BISHAWI

Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah.

ICT: Contribution and stakes for the development of textual competence: A case study of senior Palestinian students at An-Najah National University.

Résumé

Cette recherche tente d'étudier les effets de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'acquisition de la compétence textuelle à court terme chez des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'Université An-Najah. Il s'agit de faire découvrir les potentialités de ces technologies et de mettre en place un dispositif de correspondance en ligne entre natifs et non-natifs permettant d'intégrer des pratiques pédagogiques nouvelles au contexte palestinien. Ceci donne accès à l'écriture dans une situation de communication interactive, sociale et motivante au moyen d'outils de communication et de ressources en ligne (correcteurs, traducteurs, moteurs de recherche, etc.). L'objectif est d'améliorer les compétences micro- et macro-structurelles nécessaires à la rédaction d'un texte cohérent et cohésif correspondant au niveau B1+ du CECR.
Dans cette recherche, nous avons adopté une perspective systémique dans une recherche-action afin de mieux comprendre les relations qu'entretient l'intégration des technologies avec les changements de pratiques pédagogiques dans l'établissement d'accueil. Nous avons donc mené une étude approfondie du terrain et une analyse de plusieurs textes produits par notre échantillon dans le cadre de l'expérimentation afin de mesurer les apports et les enjeux qu'entraîne le recours à l'utilisation des TIC. Les résultats montrent une progression au niveau micro-structurel (notamment sur le plan sémantique et morphosyntaxique) ainsi qu'une légère amélioration de la compétence macro-structurelle (notamment en ponctuation).

Mots clés :
TIC, FLE, compétence textuelle, correspondance en ligne.

Abstract

The researcher seeks to study the effects of the integration of pedagogical techniques of information and communications technology (ICT) on the textual competence, in the short term, of Palestinian students who study French as a foreign language at An Najah National University.
The researcher seeks to discover the potential of the technology via the creation of an online correspondence between native and non-native speakers, which allows for the practice of new aspects of the language. This will foster writing in a socially communicative-interactive way, and will motivate students to use different technological tools available on the Internet, such as translation programs, spelling corrections, etc.
The objective is to enhance the micro-competence and macro-structural, which are very important in a coherent and cohesive writing that matches level (B1+) of the Common European Framework of Reference for Languages.
In this research paper, the researcher adopted a systematic perspective in a research-action in order to have a better understanding of the relationship between the integration of technology and the requirements of the pedagogical practices of the receptive institution.
The expansive case study that the researcher worked on in the field and the analysis of several text-samples is the chosen mode of experimentation used to measure, as well as gauge, the relations and issues that lead to the use of ICT. The results show a progress in the micro-structural level (especially in the semantics and morphosyntax) as well as a slight improvement in language proficiency (especially in punctuation).

Key Words :
ICT, French as a foreign language, textual competence, online correspondence.

L'Université Nantes Angers Le Mans