

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE BATNA 2
CHAHID MOSTEFA BEN BOULAIID
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS
Thèse de doctorat en didactique
Thème

**L'intégration des TIC pour l'amélioration de la production
écrite. Cas des ateliers d'écriture en 1^{ère} année LMD
Département de français Université de M'sila.**

Présentée par :

Mme. SAADAOUI SALOUA

Sous la direction de :

Professeur. KHARCHI LAKHDAR

Membres du jury :

Présidente : BOUDJIR Ilhem

Professeur Université Batna2

Rapporteur : KHARCHI Lakhdar

Professeur Université de M'sila

Examineur : BENZEROUAL Tarek

MCA Université Batna2

Examineur : AGGOUN Shyraz

MCA Université Batna2

Examineur : BOUREKHIS Mustapha

MCA Université de Sétif

Examineur : KHIDER Salim

MCA Université de Biskra

Année Universitaire : 2023/2024

REMERCIEMENTS

Tous mes sentiments de gratitude sont destinés au directeur de ma thèse, le Professeur KHARCHI Lakhdar qui m'a accompagné tout au long de ce parcours. Je tiens à le remercier pour ses précieux conseils, ses encouragements et surtout sa patience.

Je remercie, également, les membres du jury, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail. Mes remerciements s'adressent pareillement aux cadres pédagogiques du département de français à l'université de Batna2.

Mes remerciements vont aussi à mes collègues de l'université de M'sila ainsi qu'aux étudiants.

Je remercie, enfin, tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin pour que ce travail soit fini.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail :

A l'âme de ma chère sœur "Ahlem" qui nous a quitté sans dire au revoir, que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.

A Mes parents.

A mes frères

A mes sœurs

A mon époux et mes filles Rafif et Razan.

A mes belles sœurs et mes neveux Loujaine et Anes

A toute ma famille

Qu'ils trouvent ici l'expression de toute mon affection

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

DEDICACE

INTRODUCTION GENERALE:..... 1

Première partie

Cadre théorique: notions théoriques et processus définitoire

1^{er} Chapitre: L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction	9
1. Processus définitoire.....	9
1.1. L'écrit.....	9
1.2. Ecrire /Ecriture	10
1.3. Les représentations du scripteur par rapport à l'écriture	11
1.4. La production écrite.....	12
1.5. La compétence de la production écrite	13
1.5.1. Les composantes de la compétence de communication écrite	14
1.5.1.1. La compétence linguistique.....	14
1.5.1.2. La compétence discursive (ou pragmatique)	14
1.5.1.3. La compétence référentielle ..	15
1.5.1.4. La compétence socioculturelle.....	15
1.5.1.5. La compétence cognitive	15
2. Le processus d'écriture	15
2.1. La planification.....	16
2.2. La mise en texte (textualisation).....	16
2.3 La révision	16
3. Les stratégies rédactionnelles	17
4. L'atelier d'écriture.....	18
4.1. Déroulement d'un atelier d'écriture.....	19
4.1.1. La motivation ou la préparation.....	19
4.1.2. La production dans un atelier d'écriture.....	19
4.1.3. La communication et la réaction.....	20
5. Les différents modèles de la production écrite.....	20
5.1 Le modèle linéaire de Rohmer	20
5.2. Les modèles non-linéaires ou modèles cognitifs.....	21

5.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)	21
5.2.2. Le modèle de Deschenes	22
5.2.3 Le modèle de MOIRAND	23
6. L'enseignement de la production écrite..	24
7. Les difficultés de l'écrit en classe de langue..	26
7.1 Difficultés linguistiques.....	27
7.1.1 Difficultés lexicales.....	27
7.1.2 Difficultés orthographiques	28
7.1.3 Difficultés morphosyntaxes	28
7.2 Difficultés socioculturelles	28
7.3 Connaissances référentielles.....	28
7.4 Difficultés procédurales	28
8. L'évaluation de la production écrite en langue étrangère	29
8.1 Grille d'évaluation	31
8.2 Les critères d'évaluation	31
9. La place de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement de FLE.....	32
Conclusion.....	37

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit.

Introduction	39
1.Définitions des concepts NTIC, TIC et TICE	39
1.1. Histoire de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	41
2. Les outils et les aides offerts par les TICE au profit de l'écrit.....	44
2.1 Le multimédia.....	45
2.2. Traitement de texte	47
2.3. Les logiciels d'aide à la rédaction par incitations	49
2.4. Moteur de recherche	50
2.5. Le Web 2.0	52
2.6. Les forums	53
2.7. Les Blogs	54
2.8. Wiki	57
2.9. Les réseaux sociaux	57
3. L'apport de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE :	59
3.1. L'accès à la culture de l'autre	60
3.2. Individualiser le rythme de l'apprentissage	61
3.3. L'autonomie de l'apprenant.....	61

3.4.L'interactivité.....	62
4. TICE et l'écriture collaborative.....	62
4.1. L'apprentissage coopératif ..	62
4.2. L'apprentissage collaboratif.....	63
4.3. L'écriture collaborative.....	64
5. Théories d'apprentissage et TICE	65
5.1. Le béhaviorisme	65
5.2. Le cognitivisme.....	66
5.3. Le constructivisme.....	66
5.4. Le socioconstructivisme.....	67
Conclusion.....	67

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

Introduction	70
1. La classe inversée comme une nouvelle pédagogie	70
1.1. Historique de la classe inversée.....	70
1.2. Vers un cadre théorique pour définir la classe inversée	72
2. De la classe traditionnelle à la classe inversée:	74
3. Distinguer la classe traditionnelle de la classe inversée:	74
4. Les quatre piliers pour enseigner en classe inversée (FLIP) :	77
5. Mise en œuvre de la classe inversée.....	78
6. Les objectifs de la classe inversée au processus d'enseignement / apprentissage:	79
6.1. Un enseignement diversifié	79
6.2. Individualiser l'apprentissage :.....	79
6.3. Améliorer les pratiques des enseignants et renforcer le lien des parents avec l'école:	80
6.4. La motivation.....	80
6.5. Le gain du temps..	81
6.6. Le tutorat par les pairs..	81
7. Les TICE au service de la classe inversée.....	81
7. 1. Le réseau social Face book comme outil de la classe inversée ..	82
8. La classe inversée au service de l'écriture	82
9. L'évaluation en classe inversée	83
9.1. L'évaluation choisie ou autogérée.....	84
9.2. L'évaluation par les pairs.....	84
9.3. La réalisation d'un portfolio.....	84

9.4. L'évaluation en situation authentique.....	84
Conclusion.....	84

Deuxième partie:

Conditions et analyse des résultats de la pratique proposée

1^{er} Chapitre :Contexte et démarche méthodologique

Introduction	88
1. Méthodologie.....	89
1.1. Préparation de cours à distance	88
1.2. Les objectifs à atteindre:.....	88
1.3. Recueil des données :	89
1.3.1. Le public de l'expérimentation	89
1.3.2. Lieu de l'expérimentation	90
1.3.3 Corpus.....	90
1.3.3.1. Le corpus numérique est une nouvelle perspective pour la recherche	91
2. Les outils numériques mis en œuvre:	92
2.1. Web blog	92
2.2. Google Docs.....	93
3. Choix de la matière:.....	94
4. Présentation de l'enquête	95
5. Etat actuel de l'introduction des TICE à l'université de M'sila.....	96
5.1. Prise en charge pendant la pandémie du Covid 19.....	98
Conclusion.....	99

2^{ème} Chapitre: Mise en expérimentation

Introduction	101
1. Déroulement du cours ordinaire chez le groupe témoin.....	101
2. Déroulement du cours inversé chez le groupe expérimental.....	102
3. Les tâches à accomplir par les étudiants.....	102
3.1. La première tâche	102
3.2. La deuxième tâche.....	103
3.2.1. Les activités conçues pour la deuxième tâche	104
3.3. La troisième tâche.....	105
4. Enquête par questionnaire	107
5. Critères employés pour l'évaluation de la production écrite.....	108
5.1. L'élaboration d'une grille d'évaluation de la production écrite.....	109

6. L'argumentation.....	110
6.1. Les différents plans de l'argumentatif ..	111
6.2. Caractéristiques du texte argumentatif..	112
Conclusion.....	112

3^{ème} Chapitre: Lecture et interprétations des résultats

Introduction	115
1. Logiciel utilisé pour analyser les données collectées	115
2. Analyse interprétation des résultats de l'expérimentation:	115
3. Interprétations des résultats de la tâche1	116
3.1. Groupe témoin..	116
3.2. Groupe expérimental..	117
3.3. Exemples des réponses des étudiants à propos de la compréhension du Cours en ligne	117
4. Analyse et interprétations des résultats de la tâche2	118
4.1. Groupe témoin.....	118
4.2. Groupe expérimental..	119
5. Analyse des résultats de la tâche 3..	120
5.1. Groupe témoin..	120
5.2. Résultats et interprétations	121
5.3. Groupe expérimental	122
5.4 Résultats et interprétations	123
6. Comparaison des résultats du groupe témoin avec groupe expérimental.....	123
7. Analyse et interprétations des résultats de questionnaire	126
8. Résultats et interprétations	137
Conclusion.....	137
Conclusion générale	140
Références bibliographiques	146
Annexes	161
Annexe 1 : Exemples des activités de la tache 1 du groupe expérimental	162
Annexe 2: Exemples des activités de la tache 2 du groupe témoin.....	165
Annexe 3. Exemples des activités de la tache 2 du groupe expérimental	167
Annexe 4 : Quelques productions écrites des étudiants du groupe témoin	168
Annexe 5: Quelques productions écrites des étudiants du groupe expérimental	170
Annexe 6: Questionnaire destiné aux étudiants du groupe expérimental.....	174
Annexe 7: Quelques captures d'écran des réponses au questionnaire destiné aux étudiants du groupe expérimental.....	178

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE :

INTRODUCTION GENERALE :

Actuellement, l'enseignement est lié aux technologies de l'information et de la communication puisqu'elles ouvrent de nouvelles pistes sur des méthodes et des stratégies d'enseignement-apprentissage en fournissant des moyens et des outils d'aide.

L'intégration des technologies dans le domaine de l'éducation a révolutionné l'enseignement-apprentissage en didactique du français langue étrangère (FLE). Ainsi,

L'intégration d'internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle que vécue et utilisée [...]. Cette mise en contact avec une réalité sociale de la langue ne peut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livres mais bel et bien une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication (Barrier I, 2006)

En Algérie, une présence semble accrue de dispositifs de formation instrumentés par les TICE. L'université doit faire face à cette grande opportunité, ce qui nous a amené à penser à la conceptualisation des pratiques de l'écriture et à la formalisation numérique de contenus adaptés aux nouveaux dispositifs, en séquences formatives : « présentielles » et « distancées ». Mais certains enseignants restent attachés à un système de formation qui refuse de fait de prendre conscience de cette évolution et de ses conséquences, défendant les « valeurs » des formations traditionnelles tant sur le plan du contenu que des méthodes.

Il est intéressant de voir à quel rythme les outils ont progressé et de constater le formidable potentiel qui s'offre aux enseignants et aux apprenants. L'exemple pratique présenté dans cette thèse repose sur une réflexion didactique visant à concevoir une formation qui intègre les Technologies de l'Information et de la Communication Educative (TICE).

Il est indéniable que ces derniers temps, nous avons constaté un enthousiasme particulier pour l'usage et l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Alors, nous proposons une approche pragmatique de l'apprentissage pour répondre aux besoins et aux problèmes rencontrés par les étudiants en classe de français. Le concept d'apprentissage inversé, également appelé « flipped learning » ou « flipped

INTRODUCTION GENERALE :

classroom», est devenu très populaire et attrayant pour les enseignants qui cherchent à résoudre, diversifier, et renouveler leurs pratiques pédagogiques en classe avec leurs apprenants. Il est devenu un élément essentiel du quotidien de l'enseignant.

En classe, les enseignants cherchent à modifier leurs méthodes et à améliorer leurs pratiques pédagogiques au sein de leurs classes afin de répondre aux besoins des apprenants. Cette génération, formée aux compétences numériques, a été confrontée au défi d'apprendre ou plutôt d'améliorer leurs apprentissages grâce à l'intégration des technologies de l'information et la communication pour l'enseignement (TICE), en vue de favoriser l'apprentissage du FLE, la communication et la collaboration :

L'arrivée des TICE coïncide avec la génération C, selon le centre de francophone d'information des organisations (CEFRIO), l'ensemble des personnes nées entre 1984-1996. Elle se caractérise par le fait de qu'elle a grandi avec les technologies de l'information et de l'internet, dont elle se sert pour communiquer, collaborer et créer comme jamais auparavant (CREGUT, 2014-2015, pp. 2-3).

En outre, chaque enseignant en classe de FLE examine progressivement sa pratique enseignante en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite. Il change régulièrement ses stratégies d'enseignement en fonction de la diversité de ses apprenants, en les motivant et en répondant à leurs besoins. C'est la raison pour laquelle, après de nombreuses études qui ont démontré l'impact du numérique sur les apprentissages. De notre côté, nous considérons les technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) comme des sources efficaces de motivation pour les apprenants. Elles favorisent l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE, les incitent à communiquer par écrit, les mettent en interaction avec leur enseignant ou leurs camarades de classe.

Cette recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE et l'usage des TICE, a pour objectif de promouvoir l'acquisition et le développement d'une compétence scripturale. Cette dernière représente l'élément essentiel de la compétence communicative. En effet, écrire en langue étrangère présente diverses difficultés de différentes natures que ce soit sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; ou encore sur le plan pragmatique, relation entre phrases, entre paragraphes, d'une manière générale cohérence et cohésion du texte.

INTRODUCTION GENERALE :

Vu son importance de l'écrit dans le cursus universitaire, nous avons choisi de travailler sur l'argumentation écrite. L'objectif de l'enseignement de l'argumentation à l'université est pertinent car il vise à former une personne capable de convaincre et persuader son/ses interlocuteur(s) et d'agir sur son environnement.

En outre, rédiger une argumentation requiert notamment la mobilisation de nombreuses ressources cognitives et méthodologiques. L'argumentation : « *constitue une tâche complexe qui sous-tend la mobilisation de ressources internes, culture, capacités, connaissances, vécu...* » et *externes (aides méthodologiques) protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...* » (Masseron C, 1997).

Comme il est demandé de rédiger une argumentation en langue étrangère, alors les étudiants ne peuvent pas transférer leurs compétences de la langue maternelle vers la langue cible car les exigences méthodologiques de rédaction en langue maternelle ne sont pas identiques à celles en langue étrangère.

Etant qu'enseignante au département de français à l'université de M'sila, nous avons assuré « l'écrit » aux étudiants de première année licence. Nos étudiants d'année en année éprouvent de grandes difficultés à l'écrit. Notre recherche est née suite à une forte inquiétude due au blocage linguistique manifesté par nos étudiants.

Il paraît clair que les étudiants de première année universitaire de français éprouvent beaucoup de difficultés quand ils passent à l'écrit même avec huit années de français dans leur scolarité. Tous les collègues enseignants assurant la matière de l'écrit le confirment avec insistance. En analysant leurs copies, nous pouvons dire que ces derniers rencontrent de difficultés d'ordre morphosyntaxiques et lexicales, d'enchaînement...etc. D'ailleurs ils leur arrivent même de remettre les copies blanches à cause de l'absence des idées. Ceci nous a poussé à penser à recourir aux technologies pour les aider à surmonter leurs difficultés.

Dans notre recherche, nous tenterons d'introduire les TIC en classe pour encourager les étudiants de première année à améliorer leurs compétences en production écrite. Nous essayerons à travers la convocation des théories et méthodologies du domaine pour mettre en place un dispositif adéquat pour remédier à ces difficultés pour permettre à un grand nombre d'étudiants d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. La remédiation est « un

INTRODUCTION GENERALE :

dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative » (Raynal F et Rieunie A, 1998)

Nous avons opté pour la classe inversée qui se généralise grâce aux avancées technologiques en classe de FLE. Nous rappelons que ce procédé est un modèle d'apprentissage qui consiste à inverser les rôles et les lieux. En général, le cours est fait à distance ; capsules vidéos, document cours, des exercices à faire en ligne, tandis que les activités (synthèses, projets, productions, interactions) se réalisent en classe. Si les ressources et les pratiques demandées en présentiel ne sont pas réalisées ou non comprises, des rattrapages et des remédiations sont prises en considération.

Il nous semble pertinent d'exploiter les outils numériques pour aider les étudiants à combler leurs lacunes. Nous leur avons demandé d'écrire un court texte argumentatif dans lequel ils parleront des réseaux sociaux. L'argumentation écrite ne se limite pas à exprimer une idée, une opinion. Il s'agit également de démontrer, ou du moins d'appuyer, ce qu'on déclare. Cela signifie exposer une thèse, un point de vue, une position ou une proposition avec des arguments. Bien que l'écriture argumentative soit essentielle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, elle n'a pas le rôle qu'elle mérite. Les étudiants ne parviennent pas à rédiger un texte argumentatif. Ils ne possèdent pas des compétences en écriture argumentative. Cette incapacité a un effet défavorable sur l'acquisition de toutes les aptitudes.

Tout ce qui précède, nous encourage à tenter de renforcer les compétences en production écrite argumentative chez les étudiants de première année de licence de français. Enseigner en utilisant un support numérique incite les étudiants et les enseignants à s'approprier et à maîtriser une pratique double : l'activité pédagogique et la maîtrise de l'outil technologique. Face à cette situation, nous essayerons de retrouver l'impact de l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE en s'engageant dans une perspective comparative entre une production écrite traditionnelle et une autre réalisée par les étudiants du groupe expérimental en introduisant le numérique.

En d'autres termes, nous allons vérifier si le recours à la pédagogie de la classe inversée pourrait contribuer à minimiser les erreurs commises par les apprenants lors de la production

INTRODUCTION GENERALE :

écrite. Pour ce faire, nous mènerons une enquête auprès des étudiants de première année en licence française au niveau du département de français.

Nous avons choisi de mener une étude comparative entre deux productions différentes : l'une réalisée en classe traditionnelle et l'autre en classe inversée, afin de répondre à la problématique suivante :

- Comment l'exploitation des outils des TICE peut-elle contribuer à l'amélioration de processus de l'enseignement-apprentissage de la production écrite des apprenants en FLE ?
- Dans quelle mesure la classe inversée peut-elle être considérée comme un facilitateur ou un vecteur de réussite dans l'enseignement -apprentissage de la production écrite en classe du FLE?

Pour répondre à ces questionnements, plusieurs hypothèses nous viennent à l'esprit. Nous avons retenu celles qui répondent à nos objectifs de recherche :

1. L'exploitation des outils des TICE pourrait simplifier la tâche de l'apprenant en lui permettant de s'autocorriger.
2. La classe inversée motiverait l'apprenant en lui permettant de surmonter les entraves rencontrées. Adopter cette nouvelle stratégie pédagogique pourrait rendre l'apprenant capable de gérer son apprentissage.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous allons opter pour une méthode expérimentale à travers laquelle nous allons procéder à une comparaison des productions écrites réalisées dans une classe ordinaire avec la méthode traditionnelle, et d'autres réalisées en classe inversée via l'application Facebook. Pour ce faire, la création d'un blog personnel facilitera l'envoi des réponses par le biais de Messenger.

A l'aide de la pédagogie de la classe inversée, l'apprenant pourrait trouver de l'aide pour surmonter ses problèmes. Pour mener à bien notre étude, nous allons opter pour une méthode descriptive et analytique en établissant une comparaison entre les productions écrites réalisées en classe traditionnelle et celles réalisées en classe inversée. Cette comparaison vise à évaluer le degré de réussite de l'intégration des TICE comme outil d'aide à la rédaction. Pour l'analyse statistique des données, nous utiliserons le logiciel SPSS afin d'obtenir des résultats crédibles.

INTRODUCTION GENERALE :

A la fin, nous utiliserons la technique du questionnaire afin de vérifier l'exploitation des TICE et l'impact de la classe inversée sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE. Ce questionnaire sera adressé aux étudiants du groupe expérimental pour découvrir les profits que retirent les apprenants de l'utilisation des TICE, et nous verrons quels outils numériques ils percevront comme particulièrement facilitateurs.

Notre objectif consiste à dégager la différence entre deux productions écrites, l'une rédigée manuellement et l'autre à l'aide des outils des TICE. Nous essayerons de vérifier l'effet de la classe inversée sur la production écrite en FLE et de retrouver des solutions appropriées, afin de réduire les difficultés rencontrées qui se considèrent comme une entrave pour la réussite de l'acquisition d'une compétence écrite par les apprenants de première année licence français.

Notre travail est scindé en deux grandes parties : la partie théorique et la partie pratique. Trois chapitres constituent la partie théorique dont le premier chapitre intitulé « L'enseignement -apprentissage de la production écrite en FLE » où nous examinerons les concepts théoriques concernant l'écrit, l'écriture, la production écrite, l'atelier d'écriture et les modèles de l'écriture. Nous aborderons encore de l'enseignement de l'écrit en FLE, les difficultés rencontrées et de leur évaluation. Le deuxième chapitre, titré « les TICE comme aide à la rédaction », présente l'intégration de la technologie à l'écrit où nous allons présenter en détail quelques outils des TICE qui peuvent contribuer à la rédaction et jouer le rôle d'un facilitateur. Le troisième chapitre, intitulé « la classe inversée » vise à conceptualiser la classe inversée : ses origines, sa typologie, son déroulement et son fonctionnement, ses outils numériques et ses avantages. Nous essayerons de comparer la classe traditionnelle à la classe inversée afin de dégager les profits de cette dernière.

Après avoir formulé le cadre théorique de l'expérimentation menée, nous présenterons le cadre pratique, le contexte et la méthodologie suivie. Ensuite, nous résumerons les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants après l'expérimentation. Enfin, nous allons tenter d'analyser et d'interpréter les représentations des apprenants concernant l'efficacité des outils numériques utilisés.

Première partie

**Cadre théorique : notions
théoriques et processus
définitoire.**

1^{er} Chapitre

**L'enseignement/apprentissage de la
production écrite en FLE**

Introduction

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit. Les tendances de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères incluent le développement de la compétence de l'écrit. Cette compétence occupe une place très importante dans le cursus universitaire de l'apprenant, qui est sollicité à investir tous ce qu'il a acquis pour améliorer sa compétence scripturale. Les enseignants sont incités à se mobiliser pour trouver des stratégies visant à aider ces apprenants à surmonter les difficultés qui entravent leur progression en production écrite. Ce travail de recherche examine plusieurs points. Dans le but de mettre en évidence le champ de la didactique de l'écriture, ce premier chapitre est réservé aux éléments théoriques relatifs à l'écrit, l'écriture, la production d'écrite, et l'atelier d'écriture, ainsi qu'à la notion de l'évaluation de l'écrit.

En premier lieu, nous procéderons à la détermination des notions théoriques qui nous semblent indispensables pour cette recherche. Nous présenterons la production écrite, sa définition, ses stratégies rédactionnelles et ses processus qui se composent de trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision. Tout en retirant quelques éléments qui sont liés à l'écriture, telles que les composantes de l'écrit et la compétence de la communication écrite. Ensuite, nous discuterons les modèles d'enseignement de la production écrite proposés par certains chercheurs. Nous aborderons encore, les différents types difficultés rencontrées par les scripteurs lors de la production écrite.

1. Processus définitoire

1.1. L'écrit

Avant d'apporter une définition à l'écrit, il convient de noter que ce mot est dérivé du verbe « écrire » (du latin scribe) qui désigne : « *dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (Cuq J-P, 2003). L'écrit est donc une marque distinctive du langage résulte de la transformation d'un code verbale à un code graphique.

L'écrit est un acte qui consiste à former des lettres et des caractères convenables pour produire un texte ayant un sens. A travers des messages synchrones ou asynchrones, l'écrit sert à créer une relation étroite entre le scripteur et le lecteur, il « *constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature.* » (Cuq J-P, 2003, p. 79)

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Pour l'auteur, l'écrit représente l'autre forme de la faculté langagière propre à l'être humain qui s'oppose à la forme orale, cela veut dire que l'écrit consiste à transformer un message sonore en un message graphique qui a un sens afin de transmettre les idées et concrétiser les pensées du scripteur.

L'écrit a été considéré comme une compétence opposable à l'oral. A l'aide de la compétence de communication, l'apprenant peut s'exprimer et communiquer en transmettant ses idées à l'autre. La compétence de communication est : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » (Bouchard R, 1989, p. 160)

Ainsi, l'écrit demeure une tâche difficile à réaliser dans le sens où : « *écrire c'est réaliser de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* ». (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 178). Donc, l'écrit est un moyen pour s'exprimer et concrétiser les idées et les réflexions de l'apprenant. La production écrite n'est pas une simple transcription de l'oral ni une liaison des phrases correctes, mais un usage correct des structures linguistiques afin de réaliser une intention de communication particulière.

En didactique du français langue étrangère, l'écrit est lié au processus d'écriture. C'est : « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé, exige des connaissances relatives au thème et au public), un savoir-faire comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision* » (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique de « FLE », 2008, p. 76) . L'apprenant doit utiliser simultanément de nombreuses compétences pour écrire.

1.2. Ecrire /Ecriture

Bien que le champ de définition de l'écriture soit très vaste à cerner nous essayerons de le délimiter en utilisant des définitions choisies par certains chercheurs. L'écriture, dérivée du mot latin "scriptura", est la trace écrite du code oral et une manière d'exprimer la pensée humaine.

Ecrire, c'est : « *produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres (...) l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social* » (Barré-De-Miniac, 2000, p. 33). L'écriture est le produit de l'acte d'écrire, elle est à la fois un but et un outil d'enseignement.

L'auteure affirme que l'écriture traduit l'état du scripteur. Elle reflète ses spécificités et ses traits personnels qui le différencient des autres. Elle est considérée « *... comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et*

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

singulière» (Barré-De-Miniac, 2000, p. 19). Le scripteur peut exprimer ses sentiments et ses émotions comme il peut communiquer ses idées, ses acquis et ses connaissances par l'écriture.

L'écriture est aussi : « *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde* » (Barré-De-Miniac, 2000, p. 33). À partir de définitions précédemment citées, l'écriture peut être considérée comme une autre forme du langage par opposition à l'oral. C'est un moyen efficace de communication du fait que son usage s'est généralisé. Ainsi, l'écriture est : « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.* » (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique de « FLE », 2008, p. 76). On peut dire que l'écriture est la représentation concrète de l'oral au moyen de signes graphiques.

Il s'agit de transformer un contenu sonore en un contenu graphique significatif, l'écriture est une : « *Représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer.* » (Dubois, 2002, p. 165). Elle nécessite comme l'oral l'existence d'un code qui lui est propre.

L'écriture est une pratique sociale qui met en œuvre de savoirs et de représentations afin de produire un langage ayant un sens, c'est une « *une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.* » (Reuter, Y, 1996, p. 58). Il s'agit d'une activité complexe qui réunit les signes graphiques et sa convention pour créer une autre forme de la parole.

Ecrire est donc : « *produire une communication au moyen d'un texte et c'est et aussi écrire un texte dans une langue étrangère.* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 182). Donc, l'écriture occupe une place très importante dans le processus d'enseignement / apprentissage. Dans ce même domaine, l'écriture est : « *une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques [...], l'écriture a pour support l'espace qui la conserve* » (Dubois, 2002, p. 165).

1.3. Les représentations du scripteur par rapport à l'écriture

Les scripteurs en langues étrangères ont un manque d'intérêt pour l'écriture qui résulte de leurs représentations et au rapport qu'ils ont avec l'écriture, ainsi qu'à l'enseignement traditionnel de cette activité. Reuter considère que les représentations constituent avec les investissements et les valeurs liées à l'écriture une des trois grandes composantes de la compétence scripturale. Avec les deux composantes de savoirs et savoirs faire et d'opérations

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

de planification, de textualisation, et de révision, les représentations et les valeurs prennent une place cruciale lors de la rédaction. (Reuter, 2000)

Généralement quand on parle des représentations, il s'agit des connaissances empiriques que l'apprenant scripteur obtient concernant le thème de l'écriture. Elles se présentent particulièrement sous forme d'opinions, de croyances et de valeurs accordées à l'écriture de la part de scripteur. Elles résultent donc de ses acquis scolaires, familiaux et sociaux et 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) cité par (Bishawi W, 2014, p. 55).

Selon les normes culturelles d'une société, l'écriture a été considérée comme une *«pratique sociale»* qui dépend du fait que le texte est destiné à être lu et susceptible d'être critiqué.

1.4. La production écrite

Dans la plupart de dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot «écriture». La production du texte est : *«une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux »* (Alamargot D & Chanquoy L, 2002, p. 45).

La production écrite est la représentation des idées et des connaissances en écriture, elle est considérée comme l'activité la plus importante qui aide l'apprenti-scripteur à s'exprimer et à partager ses idées et son savoir, c'est: *« une activité de production d'un texte écrit vu comme une interaction entre une situation d'inter locution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »* (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique de « FLE », 2008, p. 174).

En didactique des langues étrangères, l'activité de la production écrite permet de matérialiser et de concrétiser le sens. Ainsi, l'apprenant rédige son texte : *« essentiellement pour montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la mobilisation des informations déjà connues »* (Carter-TOMAS S, 2000, p. 365)

En s'inscrivant dans un domaine linguistique, la production écrite a été définie comme : *«une activité complexe de produire des textes, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexions et des habiletés langagières»* (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 180). L'acte d'écrire mobilise *« différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels dans*

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

la planification, la mise en texte et la révision » (H, 2009, p. 26). La production écrite consiste à concevoir les idées, cerner le sujet et à rédiger, réviser, et enfin partager.

La production écrite est une activité qui permet à l'apprenant d'exprimer ses pensées, ses sentiments sur le papier. Une production écrite, adéquate : « *ne peut avoir lieu s'il n'y a pas une fréquentation régulière des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible* » (Courty J, 2003, p. 78).

La production écrite n'est pas une compétence isolée, son acquisition doit être liée à la lecture car ces deux aspects de la langue écrite se développent en parallèle et en interdépendance. Elle n'est pas une copie de mots et d'idées, ni une simple combinaison des phrases ou des propositions grammaticalement valables.

L'enseignement de la production écrite en langues étrangères a pour but de développer chez l'apprenant la capacité à produire des textes à visée communicative. Pour exprimer ses sentiments et transmettre ses idées, l'apprenant est censé de mettre en œuvre une compétence de communication écrite afin de communiquer avec autrui. Cette compétence se définit comme : « *... une activité mentale, complexe de construction de connaissance et du sens* » (Cuq J-P, 2003, p. 180).

Afin de maîtriser la compétence de communication, l'apprenant fait appel à plusieurs compétences à savoir la compétence linguistique, scripturale, textuelle...etc. Alors, il doit maîtriser les cinq compétences et développer à la fois : « *des compétences linguistiques, scripturales et textuelles pourraient très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de citation d'écriture, envisagée sous son ongle général* » (Cuq J-P, 2003, p. 178).

Suite aux définitions précédentes, nous pouvons déduire que la production écrite est une activité complexe qui exige une réflexion et des habiletés langagières afin de produire un texte dans une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.

Nous pouvons constater également que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour une partie de l'écrit. La didactique de l'écriture s'intéresse à la liaison des unités graphiques, alors que la didactique de la production écrite met en œuvre des activités cognitives plus complexes afin de construire un texte cohérent.

1.5. La compétence de la production écrite

Nous voulons donner la définition du concept « compétence » avant d'aborder le concept de « compétence de production écrite ». Être compétent, c'est être capable de réaliser une tâche d'une manière complète, c'est la « *capacité reconnue en telle ou Telle de matière* » (Le petit

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

larousse, 2008, p. 70). Nous concluons que la compétence est l'ensemble des connaissances et des habiletés que l'apprenant doit être apte de mobiliser et d'exploiter dans le processus d'écriture.

La compétence de production écrite est étroitement liée à la description des savoirs nécessaires (linguistiques) et des opérations mentales et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire...etc.). La compétence de la communication écrite représente : « *une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement synchrétique mais constamment traversée par des tensions.* » (Reuter, Y, 1996, p. 75)..

Actuellement, la didactique des langues étrangères encourage l'intégration des quatre compétences langagières. L'apprenant scripteur est appelé à faire solliciter tous les aspects de sa compétence de communication lors de la rédaction.

1.5.1. Les composantes de la compétence de communication écrite

Le modèle didactique de DABENE définit la compétence scripturale comme : « *un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentation, qui en sont les éléments constitutifs* ». (Cuq J-P, 2003, p. 48). Les composantes de la compétence scripturale sont présentées comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations. DABENE affirme que la compétence scripturale comprend plusieurs composantes.

Cette compétence fait appel à de nombreuses compétences pour qu'elle soit réalisable telles que la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitif.

1.5.1.1. La compétence linguistique :

Cette compétence vise à faire connaître les règles grammaticales (de syntaxe, morphologie et phonologie) pour aider l'apprenant à produire un texte. Il s'agit de maîtriser les règles syntaxiques, lexicales, phonétiques et sémantiques ainsi que textuelles qui permettent aux apprenants de produire différents types de textes.

Ainsi, Moirand S définit la compétence linguistique comme : « *la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuelles du système de la langue* ». (Moirand S, 1982, p. 20)

1.5.1.2. La compétence discursive (ou pragmatique) :

La composante pragmatique a été définie comme l'ensemble des savoirs liés à différentes particularités et situations de communication. Elle est : « *... intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement* ». (Dabene M, 1987, p. 51). Cette composante se concentre sur l'intention du scripteur et la prise en compte du destinataire, ainsi que l'interaction entre les deux.

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

L'apprenant est censé de connaître les différents types de discours et de les adapter dans toutes les situations de communication qu'il rencontre lors de la rédaction. C'est d'être capable de produire un texte dans une situation de communication écrite réelle.

1.5.1.3. La compétence référentielle :

C'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

1.5.1.4. La compétence socioculturelle :

Elle consiste à connaître l'histoire culturelle et les règles qui gèrent l'interaction entre les individus dans une société ou une institutions. C'est savoir agir et réagir dans la société.

DABENE considère l'activité scripturale dans cette compétence comme l'usage de la langue dans une dimension sociale, il affirme que : « *savoir lire et écrire ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est aussi connaître et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable* » (Dabene M, 1987, p. 48)

Donc, il existe une relation étroite entre le langage et la société, entre l'apprenant et son environnement. L'apprenant est toujours influencé par son entourage social.

1.5.1.5. La compétence cognitive :

Cette compétence permet de mettre en œuvre des procédures de construction de savoir et des processus d'acquisition / apprentissage de la langue. C'est posséder une connaissance considérable dans plusieurs domaines. Toutes ces composantes facilite à l'apprenti-scripteur de réaliser sa tâche en exploitant un ensemble de savoir que ce soit grammatical, lexical, orthographique, syntaxique, ... etc., et en effectuant certaines opérations intellectuelles et cognitives.

2. Le processus d'écriture

L'acte d'écriture est perçu par l'apprenant comme une situation problème à résoudre, c'est pourquoi il fait appel à plusieurs objectifs à réaliser et des buts à atteindre. Ainsi, la production écrite demande : « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 180).

Cornaire et Raymond décrivent le processus d'écriture comme suit :

« Durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques [...]. L'étape de révision [...] conduira à

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte ». (Cornaire C et Raymond P-M, 1999, p. 13)

À partir des définitions précédentes, le processus d'écriture passe par trois étapes : la planification, la mise en mots et la révision.

2.1. La planification

La première étape à suivre au niveau de la rédaction est la planification dite aussi préparation ou pré-écriture, pré-composition, c'est le fait de produire un écrit en appuyant sur un plan qui correspond à l'organisation des informations. Le processus de planification servira de point de départ à la préparation de l'écrit, cette étape : « *permet d'éviter la surcharge cognitive chez le scripteur* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 184). Dans ce contexte, les auteurs affirment que : « *le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* ».

2.2. La mise en texte (textualisation)

La deuxième étape dans ce processus de la production écrite c'est la mise en texte appelé aussi "première rédaction", écriture, expression, production et textualisation. L'apprenant transcrit ses représentations élaborées lors de la planification en représentation graphique, afin de produire un texte cohérent et compréhensible.

Le scripteur dans cette étape : « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 185). La textualisation est primordiale car elle s'effectue aux différents plans de la langue : syntaxique, lexical et rhétorique.

L'apprenant doit choisir des organisations rhétoriques et syntaxiques pour mettre en mots, en phrases, en paragraphes et en propositions les idées récupérées. L'objectif est de produire un texte conforme aux caractéristiques grammaticales et lexicales du type choisi.

2.3 La révision

Cette troisième étape d'écriture est appelée aussi réévaluation, réécriture ou correction. Les apprenants sont appelés à lire leurs écrits pour effectuer des modifications ou des corrections

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

au niveau de la grammaire, l'orthographe ou l'enchaînement des idées d'après une lecture minutieuse.

Durant cette étape, les scripteurs effectuent plusieurs opérations : supprimer, changer ou ajouter pour achever leurs productions écrites en comparant l'adéquation du texte produit aux objectifs précédemment fixés. Ainsi, « *ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* ». (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 36)

La lecture et la relecture sont cruciales pour la révision qui a comme objectif d'améliorer la production écrite. Pendant la révision, l'apprenant aura l'occasion de vérifier, de corriger et de reformuler ses idées pour arriver à finaliser sa rédaction et transmettre ses idées, d'une manière comprise et claire. Enfin, la révision permet à l'apprenti-scripteur d'améliorer son texte en employant la substitution, le déplacement, l'ajout ou la suppression.

3. Les stratégies rédactionnelles

On implique des modalités d'actions dans le processus d'écriture, telle que la planification, la mise en texte et la révision. Nous pouvons citer deux stratégies de production écrite :

- a. La stratégie d'énonciation des connaissances : consiste à mettre en texte les informations à proportion à leur récupération en mémoire sans recourir à la planification. C'est un mode rédactionnel utilisé par les novices pour réussir à produire un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont mémorisées. Donc, il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique. Le lecteur n'est pas pris en compte par ces scripteurs, qui écrivent simplement et traduisent directement les idées en mots (penser-écrire)
- b. La stratégie d'énonciation par transformation des connaissances ou la stratégie des connaissances transformées : consiste à reformuler les informations d'une manière pertinente à la fois pour l'organisation du contenu et les objectifs prévus par le destinataire. On la trouve plus souvent chez les adolescents et les adultes. Il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour faire une rédaction, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé. Grace à cette stratégie permettrait au rédacteur (expert) pourrait se concentrer à la fois sur le contenu conceptuel et sur la structure linguistique du texte.

4. L'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est un moyen de mettre en pratique une démarche d'écrit avec des élèves parfois réticents parfois éprouvant des difficultés. Il permet de développer leurs compétences d'une façon différente, ludique et conviviale. Le travail dans un atelier d'écriture exige la présence des trois partenaires : enseignants, élèves, animateur

L'atelier d'écriture est un moyen didactique et pédagogique à la fois où l'apprenant s'investit dans son apprentissage pour mieux rédiger et produire. Le fait d'amener l'apprenant à mieux écrire et le mettre en situation de production est une action n'est pas facile à effectuer en classe des langues étrangères et surtout en FLE. Pour cette raison l'atelier d'écriture donne l'occasion de réaliser cela en permettant aux apprenants de travailler dans une collectivité.

Jean Pierre Cuq, dans son dictionnaire didactique accorde à l'atelier pédagogique la définition suivante : « *un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes dans un ensemble défini par des objectifs proposés par animateur* » (Cuq, 2003, p. 27)

Ce terme a servi également pour désigner le groupe des personnes qui travaillent sous la direction d'un maître :

« l'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un " expert " produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres » (Kevier, 2002., p. 35) ou encore un « *dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation dans un certain plaisir* » (Pimet., p. 28)

Les ateliers d'écriture diffèrent selon que l'on vise le développement personnel. L'écriture est un moyen au service de l'expression de la personne, de la relation avec autrui, voire d'une thérapie ou l'expérience de la création littéraire. Le fait d'écrire en atelier c'est une attitude de libérer l'écriture chez les participants et créer chez eux le plaisir de l'écriture.

L'ensemble des définitions précédentes montrent que l'atelier en général c'est l'endroit ou bien le lieu où plusieurs personnes travaillent en collaboration pour effectuer et réaliser une tâche qui aboutit à une création. Travailler en atelier d'écriture, c'est faire le choix de produire ensemble, de penser ensemble, de devenir sujet de sa parole pour se confronter à la parole de l'autre.

4.1. Déroulement d'un atelier d'écriture

Dans le cadre de l'atelier d'écriture, le rôle de l'enseignant consiste principalement à guider les participants en proposant des pistes, des stimulations pour l'imagination et un environnement sécurisant. Les indications relatives au temps à allouer à chaque activité sont données à titre indicatif. Il existe des éléments constants dans tous les ateliers, cette méthode se déroulant en trois étapes :

4.1.1. La motivation ou la préparation

BONIFACE C et PIMET O expliquent que :

« La situation d'écriture (appelée suivant les ateliers : consigne, motivation, proposition inducteur) ; elle est l'amorce qui déclenche la motivation chez les apprenants, son choix est très important et sa formulation doit être claire, précise, il adapte au niveau de ces élèves » (Pimet., pp. 13-14)

La première séance est une séance introductive durant laquelle il convient de présenter aux apprenants la notion même d'atelier d'écriture. Il peut être très intéressant au cours d'une séance introductive de travailler sur une interview ou une déclaration d'un auteur pour qui le français a débordé été une langue étrangère. Ce peut être l'occasion d'envisager les difficultés qui se posent mais aussi les avantages. Insister cependant sur le caractère ludique de l'exercice, l'atelier d'écriture créative en classe de FLE n'a pas vocation à former des écrivains, mais à développer le goût de lire et d'écrire.

En d'autre terme, la situation d'écriture donnée par l'enseignant et après avoir proposé la consigne et notamment le thème proposé, les apprenants se trouvent dans une situation problème, donc l'enseignant les pousse à exprimer leurs idées en produisant un écrit.

4.1.2. La production dans un atelier d'écriture

L'écriture collaborative dans un atelier d'écriture comporte une trace personnelle, voire intime. Il est important de respecter cela et de se faire aussi peu intrusif que possible pendant la phase d'écriture elle-même. L'enseignant devrait rester à disposition des apprenants, dans une attitude de distance bienveillante. Si le cadre et la taille du groupe le permettent, nous pouvons proposer aux apprenants de s'isoler, même relativement.

Le travail coopératif au sein de l'atelier d'écriture favorise l'amélioration de l'écrit chez les apprenants en respectant le temps donné par l'animateur, pour les apprenants qui puissent organiser leurs idées sur le brouillon, donc l'enseignant joue un rôle d'un médiateur pour rencontrer le monde de l'écrit dans l'objectif d'améliorer sa compétence écrite.

4.1.3. La communication et la réaction

Dans un atelier d'écriture, la communication entre les participants commence lorsque le responsable de groupe lit son écrit aux autres (qui doivent être lus) ; autrement dit, la réaction des apprenants, leurs propositions, leurs points de vue sur le produit de chaque groupe, c'est la mise en relation entre eux pendant le travail de l'atelier.

5. Les différents modèles de la production écrite

La production écrite d'un texte exige la corrélation entre plusieurs niveaux de traitement de texte, commençant par l'organisation du plan premier jusqu'à la transmission du message. Les spécialistes posent tant de questions à propos de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit. Dans ce sujet, Cornaire et Raymond nous proposent dans leur ouvrage quatre modèles de production écrite. Ces derniers sont regroupés en deux grands types :

- les modèles « *linéaires* » s'intéressent particulièrement au produit final et se fondent sur les trois opérations séquentielles que sont la planification, la mise en texte et la révision. Ils proposent des étapes très marquées et séquentielles.
- les modèles récurifs de type « *non linéaire* » qui sont « *des modèles récurifs où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.* » (Cornaire C et Raymond P-M, 1999, p. 25)

5.1 Le modèle linéaire de Rohmer

ROHMER est le premier chercheur qui s'intéresse à l'étude de la production écrite pour l'anglais langue maternelle. Ce modèle a marqué les années 1960 et 1970 et a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980. Pour lui, le processus de la production écrite se décompose en trois étapes successives : la pré-écriture consiste à faire l'inventaire et correspond à la planification, la recherche d'idées et la collecte des connaissances nécessaires, les organiser et les structurer dans le but de les exploiter dans la production.

L'écriture est la rédaction du texte durant laquelle le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, à la rédaction, et à la réécriture qui correspond à la révision dans laquelle le scripteur apporte des modifications à son texte, que ce soit sur le plan de la forme ou sur le plan du contenu. Durant cette phase le scripteur procède à l'analyse du texte, à la révision qui est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable afin d'apporter des corrections de forme ou de fond à son texte. L'objectif est d'obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Ce modèle exige du scripteur de respecter l'ordre de ces trois étapes et la production écrite réalisée représente le résultat d'un travail réalisé durant ces étapes. C'est ce que Cornaire et Raymond confirment : « *sans le retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux* » (Raymond, 1999, p. 26). Donc, il s'agit d'un modèle unidirectionnel sans retour en arrière dans lequel le scripteur est censé de respecter l'ordre des trois étapes. Ces étapes seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques des didacticiens. Dans ce modèle, le scripteur fait de va et vient entre ces trois étapes, c'est la raison pour laquelle les modèles non linéaires émergent.

5.2. Les modèles non-linéaires ou modèles cognitifs

Dans les années 1980, la psychologie cognitive s'est orientée vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels, y compris les apprenants scolaires pour confronter à la critique génétique des textes, qui s'occupent de l'activité scripturale des professionnels, y compris celle des écrivains. D'après CORNAIRE et RAYMOND, il existe trois modèles non linéaires :

5.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower créent ce modèle pour expliquer le processus de la production écrite. Ce modèle rédactionnel s'appuie sur des activités cognitives et il opte pour les étapes proposées par Rohmer, mais ces dernières sont exploitées d'une façon différente. Donc, le scripteur peut revenir à son produit d'écriture comme il veut et à tout moment pour y ajouter ou annuler des idées. Cette interprétation précédente s'appuie sur des études psychologiques. C'est pour cela Hayes et Flower disent que « *l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire sur l'interaction d'activités cognitives présentes à divers niveaux* » (Boulianne M, 2008, p. 5).

CORNAIRE et RAYMOND distinguent trois parties constitutives de ce modèle :

- le contexte de la tâche : il s'agit de tous facteurs extérieurs qui influencent la tâche de l'écriture telle que le thème du texte à produire, la consigne, l'environnement et le destinataire. Donc, il inclut le facteur extérieur et tous les objets extérieurs qui font des effets sur la production écrite.
- la mémoire à long terme ou à longterm : c'est l'endroit où les connaissances (connaissances à propos le texte à produire, la forme ...) sont déjà stockées pour aider le scripteur dans sa rédaction. Il permet de produire un texte cohérent.
- le processus d'écriture : les connaissances extraites de la mémoire à long terme vont être actualisées à travers les trois étapes qui sont : la planification, la mise en texte et la révision (précédemment citées).

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Ce modèle de Hayes et Flower montre la progression d'un scripteur durant sa rédaction en permettant à lui de faire aller-retour pour corriger, et modifier ses idées avant de finaliser le texte. Il a été inspiré du modèle de Rohmer puisqu'il préserve les mêmes étapes proposées dans ce modèle. Il cherche à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écritures en se basant sur des activités cognitives, c'est pourquoi ce modèle a été considéré comme un modèle cognitif.

Selon CORNAIRE et RAYMOND, ce modèle utilise la technique d'analyse des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés. C'est un modèle de résolution de problème qui observe le rédacteur en situation. (Cornaire C et Raymond P-M, 1999)

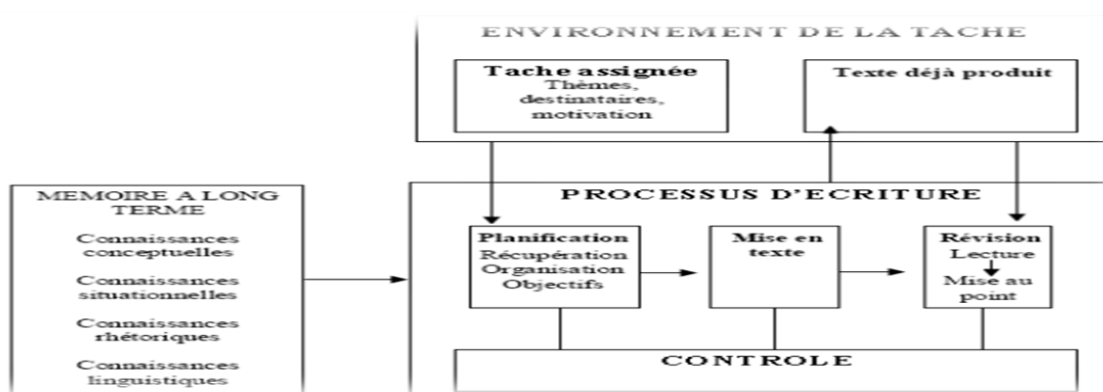


Figure1 : le modèle de HAYES et FLOWER(1980)

5.2.2. Le modèle de Deschenes :

Le modèle de DESCHENES (1988) a été créé en 1988 par le Psychologue Québécois DESCHENES, il propose un modèle en production écrite pour le français langue maternelle. L'objectif ultime de ce modèle est de mettre l'accent sur le lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Le modèle de Deschenes vise à offrir un cadre théorique permettant de mieux comprendre les processus psychologiques, qui sous-tendent les activités cognitives de la compréhension et de la production.

Ce modèle englobe deux grandes variables : la situation d'interlocuteur et le scripteur. En ce qui concerne la première variable qui est la situation d'interlocution, elle nous envoie à toutes les susceptibilités liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes plus ou moins proches du scripteur et les sources d'informations

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

externes. Cette variable englobe les éléments nécessaires qui influencent la production écrite, elle concerne les aspects qui ont une influence sur l'écriture, à savoir :

- La tâche à accomplir : cette tâche concerne les instructions qui dirigent le scripteur vis-à-vis l'objectif à réaliser.
- L'environnement physique : c'est-à-dire temps, espace et matériel.
- Le texte lui-même : qui peut se produire dans un contexte défini (faire une synthèse).
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur qui peuvent l'aider à mieux travailler son texte.
- Les sources d'informations externes : c'est par lesquels le scripteur se base pour finaliser son produit textuel (documents, dictionnaires, grammaires, personnes, entre autres).

La deuxième variable, celle du scripteur, inclut les structures de connaissances (informations linguistiques, sémantiques, référentielles, rhétoriques ...et.) et les processus psychologiques :

- Les structures de connaissances : sont l'ensemble des informations, expériences et croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, etc.
- les processus psychologiques : on explique que tout scripteur doit passer par la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision. Ces étapes montrent comment se déroule l'activité scripturale.

En résumant, nous pouvons dire que les modèles de la production écrite montrent qu'elle se réalise à travers plusieurs étapes. La production écrite n'est pas une simple transposition de connaissances, mais une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte (ou la situation d'interlocution).

5.2.3 Le modèle de MOIRAND

Le modèle de MOIRAND est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture. Il met en relief l'avantage de la lecture qui peut aider l'élève à améliorer sa production écrite. Il met en valeur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur car le texte se situe dans un contexte social, de même que l'énoncé linguistique. Le texte est toujours le résultat d'une interaction entre un scripteur, un document et un lecteur.

Cornaire et Raymond signalent que Sophie MOIRAND dans ce modèle : « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de MOIRAND est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture* ».

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

(Cornaire C et Raymond P-M, 1999, p. 38). La chercheuse explique quatre facteurs pour la situation d'écriture, qui sont :

- a. Le scripteur : ce dernier fait partie d'une classe sociale, alors que son statut social, son rôle, son histoire personnelle se sont des facteurs qui peuvent influencer sur la tâche d'écriture.
- b. Relation auteur/lecteur(s) : l'auteur rédige de manière à ce que son produit soit lu par d'autres personnes, par des lecteurs avec lesquels il peut entretenir les relations (familiales, professionnelles, amicales ou d'autres), tout cela peut influencer la manière d'écriture.
- c. Relation auteur/lecteur(s)/document(s) : l'auteur rédige avec une intention communicative, il écrit fréquemment dans le but de décrire, expliquer, convaincre, informer, raconter...etc. Le document lui-même reflète cette intention de communication.
- d. Relations auteur/document/ contexte extralinguistique : cela consiste le sujet d'écriture ou bien le référent (de quoi et de qui on parle dans le texte) et le cadre spatiotemporel (le lieu et le moment) où l'on rédige. Donc, ces variables influent sur la forme linguistique du document.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique : « *Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales et socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.* » (Cornaire C et Raymond, 1994, p. 38). MOIRAND explique que le scripteur occupe une certaine place dans la société, ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance et de son histoire.

En conclusion, les modèles cités n'apportent pas de solutions définitives. Selon CORNAIRE et RAYMOND (1999), l'intérêt de ces modèles est de pouvoir orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche. Pour DESCHENES, il est évident que l'apprentissage passe par la lecture.

Ces modèles non linéaires ont eu une importance capitale dans la didactique de l'écrit en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère. Ils ont été nommés modèles non linéaires puisque l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation des activités cognitives présentes à divers niveaux. Des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux qui sont les régulateurs guidant les opérations de planification, d'organisation et de révision.

6. L'enseignement de la production écrite :

Tout au long du cursus scolaire, l'apprenant est appelé à produire des écrits qui peuvent être des textes, des réponses à des questions... etc. En production écrite, les apprenants rédigent

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

de manière autonome un texte, cette autonomie impose à l'apprenant qu'il utilise ses mots, ses connaissances en respectant les règles d'écriture (maîtriser les règles de construction des phrases ainsi que leur enchaînement, respecter la concordance du temps). L'apprenant doit disposer d'une bonne orthographe et se présenter par un vocabulaire riche.

L'un des objectifs de l'école est l'enseignement de la production écrite, et la médiation de l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à « *savoir apprendre* ». Ainsi, l'enseignement est défini comme étant : « *une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant* » (Cuq J-P, 2003, p. 117).

Dans une classe de langue, l'enseignant joue un rôle crucial pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles, il accompagne l'apprenant à chaque étape de processus rédactionnel en lui fournissant si possible les moyens et les outils nécessaires afin qu'il aboutisse à une certaine autonomie. En outre, l'enseignant est nécessairement un transmetteur de connaissances et il doit se caractériser par une certaine créativité animatrice.

En didactique, l'apprenant occupe une place importante et il est au centre de tout apprentissage, l'enseignant est responsable de fournir un milieu d'enseignement favorable qui lui facilite l'apprentissage de la production écrite d'une manière efficace.

Actuellement, le développement technologique apporte des changements dans le monde entier. Ces derniers touchent toutes les sphères de la vie à savoir, la vie professionnelle et économique,...etc. Ainsi que, la didactique des langues étrangères notamment du FLE doit répondre à l'exigence d'un enseignement/apprentissage performant qui prend en charge les besoins sociaux de l'apprenant. L'enseignement/apprentissage de la production écrite ne peut échapper à ces innovations : « *La didactique contemporaine de l'expression écrite prend le contre-pied de l'enseignement traditionnel et le dépasse en partie grâce, notamment, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'apprentissage de l'expression écrite poursuit quatre objectifs fondamentaux :*

- 1/ *acquérir une habileté permettant d'enregistrer et de conquérir des connaissances ;*
- 2/ *développer la logique dans l'expression des idées ;*
- 3 / *acquérir la capacité de communiquer dans un contexte social déterminé ;*
- 4/ *Acquérir un outil d'expression artistique (créativité) »* (De Landsheere V, 1992, p. 219).

Deux chercheurs trouvent des solutions au sujet de l'enseignement de la production écrite en langue étrangère en se basant sur l'idée de la complexité de processus. D'après Veda Aslim-Yetiş, Tardif adopte l'idée qu'« *il faudrait enseigner le processus d'écriture de manière explicite aux apprenants et les orienter graduellement vers une pratique de plus en plus autonome...* » (Veda A-Y, 2008, p. 24), et Chartrand ajoute qu' « *il faudrait guider les apprenants, les mettre sur la voie en adoptant une attitude "d'étayage" par l'intermédiaire de*

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

créations d'outils permettant de développer la capacité d'autocontrôle des apprenants lorsqu'ils écrivent ». (Chartrand S, 2006, pp. 16,17)

De ce fait, l'enseignant pourrait aider les apprenants à chaque étape du processus d'écriture en lui mettant à disposition les moyens, les stratégies et les outils nécessaires qui lui permettent d'être autonome dans son apprentissage et pour qu'il puisse acquérir certaines compétences rédactionnelles.

Ainsi, pour la première phase de planification (la recherche des idées et des informations sur le sujet traité), VidaAslim-Yetiş explique que les apprenants doivent répondre à une série de questions concernant l'intention d'écrire, le lecteur, et les informations générales sur le thème du texte... etc. (Veda A-Y, 2008, p. 24). Donc, l'enseignant doit expliquer aux apprenants exactement ce qui il faut faire en planification en donnant des exemples, comme il est responsable de leur donner des grilles d'auto questionnement pour qu'ils puissent accomplir leurs tâches.

Pour la deuxième phase de la mise en texte, Veda Aslim-Yetiş pense que c'est à l'enseignant de faire apprendre à ses apprenants d'une manière explicite en leur expliquant la cohérence textuelle (comment faire liens entre les éléments du texte, ses idées et ses différentes parties).

Dans la dernière phase celle de la révision l'enseignant s'en charge de faire apprendre aux apprenants ces deux opérations (s'autoévaluer et s'autocorriger) dans lesquelles les apprentis-scripteur doivent apporter des critiques et des améliorations à leurs écrits, ils sont appelés donc à s'autoévaluer et à s'autocorriger. Cette dernière phase se déroule comme expliquée en détail Vida Aslim : « *en leur expliquant l'objectif de la révision, en leur enseignant des stratégies (opérations) de réécriture, en élaborant et en leur fournissant des outils de révision et en travaillant ces outils en classe afin d'établir des habitudes pour la révision* ». (Veda A-Y, 2008, p. 45)

7. Les difficultés de l'écrit en classe de langue :

Écrire en langue étrangère présente des difficultés particulières. Les apprentis scripteurs y sont confrontés très souvent. Cette activité est déjà complexe en langue maternelle, c'est d'autant plus en langue étrangère comme l'explique F. MANGENOT qui reprend à son compte le classement de Wolff sur les difficultés rencontrées par l'apprenant, il les classe en trois familles : difficultés d'ordre linguistique, difficultés à mettre en place de manière efficace des stratégies de production textuelle en langue étrangère, difficultés d'ordre socioculturel. (Mangenot F, Les Aides logicielles à l'écriture, 1996)

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

En langue étrangère, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif mais accrues, selon Robert (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008) ces difficultés sont d'ordre :

- *Linguistique : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème.*
- *Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production Textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.*
- *Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore.*

Les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'activité scripturale car ils se trouvent incapables d'écrire facilement. Ils ne comprennent pas pourquoi ils ne peuvent pas rédiger simplement autant qu'ils le peuvent pour saisir, comprendre, réfléchir et se joindre à une discussion. Ces problèmes peuvent être attribués aux facteurs suivants :

- La capacité de mémoriser et d'employer toutes les compétences obligatoires pour produire un document écrit : l'expression d'idées, la grammaire, la ponctuation, l'emploi de majusculeetc.
- Mauvaises compétences en édition et contrôle linguistique.
- Faible capacité de mémorisation des informations et de se rappeler les connaissances.

La production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectives, didactiques, etc. Nous pouvons apporter des explications comme suit :

7.1 Difficultés linguistiques :

Ces difficultés ont des relations avec les divers systèmes des règles qui régissent le fonctionnement de la langue (les règles syntaxiques, morphosyntaxique, et textuelles) qui aident à la production des différents textes. Elles concernent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelle qui permettent au scripteur une meilleure production des énoncés. Les difficultés linguistiques sont classées en :

7.1.1 Difficultés lexicales :

Ces difficultés concernent l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. Le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication.

7.1.2 Difficultés orthographiques :

Lors de la production écrite, l'orthographe est un aspect pertinent, elle nous a permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. La transgression des règles orthographiques peut manquer la valeur de la rédaction.

Il existe deux catégories d'orthographe à savoir le type lexical qui traite la façon d'écrire, les mots...etc. Le deuxième type grammatical qui s'occupe de la mise en place des règles grammaticales.

7.1.3 Difficultés morphosyntaxes :

L'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase est au centre d'intérêt de cette partie de la grammaire. L'importance de cet aspect réside dans l'usage des constructions grammaticales d'une manière correcte par le scripteur pour éviter la méconnaissance de sa rédaction.

7.2 Difficultés socioculturelles

La compétence linguistique (les connaissances en grammaire, fonctionnement de la langue) ne suffit pas seule pour une bonne maîtrise de la langue, le scripteur est appelé à maîtriser des savoirs et des savoir-faire socioculturels pour accomplir sa production écrite. Pour une meilleure qualité du texte produit, l'aspect socioculturel est intéressant.

7.3 Connaissances référentielles

La connaissance référentielle concerne la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un thème de l'écrit et les connaissances qui concernent l'usage de la langue par le scripteur.

Lors de la rédaction, les connaissances relatives au domaine et en fonction du thème doit être activé par l'apprenant pour développer le contenu de son sujet.

7.4 Difficultés procédurales :

Il s'agit du processus et des stratégies de la rédaction, les connaissances procédurales concernent les étapes à suivre dans production écrite : la planification, la mise en texte et la révision.

On peut également citer quelques problèmes relatifs à la mise en texte présentés par Dugue F (2002) (cité par (Simard J, 2007) :

- **Difficulté dans l'usage de la référence déictique** (circonstances de l'énonciation) ou contextuelle (contexte verbal de l'énoncé) ;
- **Problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales** (reprise erronée d'un mot) ;

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

- **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).**

Nous citons encore les problèmes situés au niveau de l'ensemble du texte chez Claude Buridani et al. (1994) cités par (Bishawi W, 2014, p. 53):

- *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 défailante : procédés anaphoriques, des connecteurs et des signes de ponctuation mal employés ou inexistants.*

8. L'évaluation de la production écrite en langue étrangère

Pour mesurer la distance entre les intentions pratiques de l'apprenant-scripteur et les résultats obtenus par rapport aux objectifs préfixés, l'apprentissage de l'écrit doit être évalué. Si on parle de l'évaluation de la production écrite, nous devons apporter une définition au terme "évaluation". D'après Louis Porcher, l'évaluation est : « *un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autres termes on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés* ». (Cité par (Pendax M, 1998, p. 48))

L'évaluation permet de mesurer les capacités des apprenants et vérifier le degré de son acquisition pour assurer la progression de l'apprentissage.

L'objectif de l'évaluation de la production écrite est d'apporter à l'enseignant des réponses pertinentes. Ces dernières permettent à l'enseignant de prendre des décisions à propos de ses stratégies pédagogiques afin d'assurer la bonne progression de l'apprentissage à l'apprenant.

C'est à l'enseignant de savoir ce qui doit être évalué et pourquoi dont les résultats d'apprentissage seront les points de départ. Le processus d'évaluation de la production écrite est dans un ordre formatif, diagnostique et sommatif.

L'évaluation formative contient trois dimensions :

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

1. Elle est conçue pour s'intégrer dans le processus de l'écrit (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante).
2. Elle vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner).
3. Elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs). (Reuter, Y, 1996, p. 165)

S'auto évaluer pour arriver à la performance est l'objectif primordial de cette évaluation. Elle intègre, donc, des opérations d'auto-évaluation et de révision. Martin M la considère comme «*la plus efficace et la plus souple* ». Elle permet à l'apprenant de respecter le cheminement de sa tâche à produire un texte écrit. (Martin M, 1995, p. 11)

Cette démarche évaluative nécessite que l'enseignant évaluateur utilise une grille d'évaluation basée sur des critères correspondant à la tâche donnée aux apprenants en clarifiant les objectifs d'apprentissage.

Donc, l'enseignant doit opter pour une grille d'évaluation en tenant compte des différents critères selon le sujet et la fonction de la tâche demandée aux apprenants. Cette évaluation s'opère en fonction des critères de correction du Groupe Eva dans son ouvrage "Evaluer les écrits à l'école primaire" : «*Ainsi développé toute une série de critères d'évaluation doublement classés selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes. Ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique, pragmatique*» (Groupe EVA, 1991, pp. 53-64).

Ce groupe de chercheurs a proposé une grille et des critères d'évaluation. Ces derniers ont comme objectifs de définir les différents problèmes d'écriture et comment les évaluer. Ils se représentent sous forme de questions et se classent de la manière suivante :

- L'aspect morphosyntaxique : il concerne la relation entre les signes, c'est à dire la correction de la langue au niveau lexical et l'application correcte de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.
- l'aspect sémantique : il porte sur la relation entre les signes et leurs référents (significations). Donc, c'est pour construire un texte cohérent ayant un sens (emploi des phrases sémantiquement acceptables). C'est la cohérence et la pertinence de l'écrit ; le scripteur est censé de produire un écrit qui a du sens dont il doit respecter les exigences de la forme (l'enchaînement logique, contenu raisonnable et la clair). C'est la cohérence et la cohésion textuelle ou "la non contradiction entre les informations".
- l'aspect matériel : il concerne la mise en page, la ponctuation, la majuscule, qui aident le lecteur à construire un sens. L'apprenant utilise ces éléments : la mise en page, le

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

découpage en paragraphes, la ponctuation afin de produire un texte ayant un sens. C'est la forme ou le cadre dans lequel la production écrite se présente.

- L'aspect pragmatique : il concerne le respect de la consigne, il s'agit de considérer l'écrit produit dans sa situation de communication. Ce quatrième aspect fait appel à la capacité de l'apprenant de défendre un point de vue, d'illustrer et de synthétiser, et de décrire. (Groupe EVA, 1991, pp. 53-64)

Donc, la production écrite exige que l'apprenant accomplisse son texte en respectant les règles de perfectionnement (règles de la langue, le style, le contenu et l'organisation des idées). Il est à signaler que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale.

Les erreurs commises par l'apprenant nous indiquent qu'il n'a pas une parfaite maîtrise du système linguistique, ce qui va mettre en cause la progression des apprenants scripteurs, l'erreur : « *...peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication* ». (PERY-WOODLEY Marie-Paule, 1993, p. 26).

PERY-WOODLEY constate que l'apprentissage de l'écrit est un processus de maturation syntaxique, c'est pourquoi l'enseignant est appelé à renforcer ce processus en classe à l'aide d'exercices de construction de phrases complexes et à partir de phrases simples, afin de mesurer la progression et par conséquent la qualité du produit écrit. Il affirme que : « *si la maturité syntaxique va de pair avec l'apprentissage de l'écrit, et par conséquent avec le progrès et le bien écrire, ce n'est pas parce que les phrases complexes sont une marque de qualité, mais parce que les stratégies d'écriture de haut niveau nécessitent une syntaxe complexe* ». (PERY-WOODLEY Marie-Paule, 1993, p. 29)

8.1 Grille d'évaluation

Selon le dictionnaire de didactique du FLE : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intention de départ* ». (Cuq J-P, 2003, p. 8)

Par le biais des grilles d'évaluation se fait l'évaluation de la production écrite, l'apprenant peut améliorer son produit écrit à travers les critères de la grille d'évaluation.

D'une manière générale, les grilles d'évaluation sont : « *...destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites* ». (Legendre R, 2005, p. 302)

8.2 Les critères d'évaluation :

Les critères d'évaluation ont été définis comme : « *Un point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué* ». (Legendre R, 2005, p. 302).

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Ainsi, les critères d'évaluation se considèrent comme les normes et les points de repères qui permettent à sélectionner la qualité du produit qui doit être évalué.

Certains critères constituent un appui efficace pour rectifier les erreurs et les fautes commises par les apprenants, elles permettent aux enseignants de

: «faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, contenues, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ; faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi- et d'abord- les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ; faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas cocher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successive» (Gadeau J & Finet C, 1991, p. 51).

Pour la grille d'évaluation adoptée dans notre travail de recherche, nous utilisons la grille EVA qui est une grille évaluative qui permet, selon (Romain H, 1991, p. 54): *« d'interroger l'écrit produit et donc de conduire directement à la fabrication d'outils d'évaluation, de poser des problèmes d'écriture et de chercher à définir les savoirs et les compétences nécessaires à leur résolution ».*

Cette grille est proposée sous la forme d'un tableau à deux entrées. Une entrée pour les points de vue (pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, matériels) et une autre concernant les différentes unités (texte dans son ensemble, relation entre les phrases, phrases). Nous avons choisi d'utiliser une évaluation qui analyse le texte à partir de quatre aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel, afin de structurer le texte dans son ensemble. Nous avons utilisé la grille d'analyse développée par les chercheurs du groupe EVA (Groupe EVA, 1991, p. 55).

9. La place de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement de FLE

Le développement du domaine de l'écrit est attaché à l'arrivée des méthodologies et des approches de l'enseignement des langues, particulièrement du FLE. La place accordée à l'écrit n'est pas la même dans ces différentes méthodologies car chacune a été instaurée pour des causes et des buts précis.

La plus vieille des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est la méthode traditionnelle, également connue sous le nom de méthodologie grammaire-traduction

Elle a été introduites à la fin du XVI^{ème} siècle et a été utilisée dans l'enseignement des langues dites « mortes » telles que le grec et le latin, avant de devenir utilisée pour enseigner les langues modernes jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle.

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

L'objectif principal de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires de la langue étrangère en langue maternelle (thèmes/versions). L'apprenant est appelé à appliquer les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. Ainsi, « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* ». (Cornaire C et Raymond P-M, 1999, p. 4)

Cette méthodologie a été jugée comme inutile puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui ne peut accepter la créativité de la part de l'apprenant, c'est pourquoi il devient passif et ne peut pas faire un usage personnel de ses connaissances et de sa langue écrite. Donc, sa production écrite est faite de stéréotype et vise ainsi la compréhension des textes écrits, ce qui entrave la progression d'une véritable compétence de production écrite.

Dans ce sens, Veda A-Y affirme que : « *l'enseignement vise l'apprentissage de la langue à travers la connaissance d'un lexique riche et des règles de grammaire et de syntaxe nécessaire à la transmission du sens* ». (Veda A-Y, 2008, p. 45) La compréhension de l'écrit prend une place primordiale car on commence par la lecture puis on explique le sens des mots, ensuite on passe à la grammaire arrivant enfin à la traduction des textes de langue étrangère à la langue maternelle.

La méthode directe vient d'une manière opposée à la méthode grammaire-traduction (indirecte) (Allemagne, la fin du XIX siècle et le début de XX siècle). Cette méthodologie s'appuie sur un enseignement direct dans la langue cible sans aucune référence à la langue maternelle, ce qui est considéré un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Elle implique la présentation directe de la langue apprise sous sa forme orale, ce qui rend primordial par rapport à l'écrit. De cette manière l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication, mais plutôt comme une activité secondaire à l'oral. L'apprenant transcrit ce qui a appris à l'oral, ainsi, la production écrite était conçue comme un moyen pour sauvegarder ce que l'apprenant avait déjà employé à l'oral. Donc, l'objectif de l'activité d'écriture est de permettre un retour sur les aspects linguistiques présentés précédemment à l'oral : « *... il s'agit de la méthode qui tente le «bain linguistique» et abandonne les objectifs culturels et formatifs au profit du seul objectif pratique—du moins dans les premières années de l'apprentissage* ». (Tardieu C, 2008, p. 31)

La méthode audio-orale apparaît en USA en coïncidence avec la seconde guerre mondiale (les années 50) pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Elle représente un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. Ainsi, « *l'enseignement des langues étrangères se veut résolument moderne, incarné dans son temps, centré sur les échanges oraux. On délaisse donc le texte et*

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

son étude au profit d'une langue de la vie quotidienne, présentée de manière dialoguée et simplifiée, dans la perspective d'un apprentissage systématique». (Cornaire C, 1998, p. 35)

Cette méthodologie s'appuie sur deux disciplines scientifiques : d'une part sur les théories de la linguistique appliquée et les travaux d'analyse distributionnelle qui considère la langue comme : « *un réseau de structures syntaxiques*». (Puren C, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, 1988, p. 239), d'autre part sur la psychologie béhavioriste de l'apprentissage qui considère le langage comme un type de comportement humain observable. La communication en langue étrangère est son objectif premier, comme précise GERMAIN C : « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours*» (Germain C, 1993, p. 142).

L'oral reste prioritaire et la tâche de l'écrit, comme dans la méthodologie directe, sert à transcrire ce qui a été acquis oralement et se limite à des exercices de transformations et de substitutions, ces exercices visent l'automatisation des structures linguistiques propres au système linguistique que l'acquisition d'une compétence communicative écrite.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle(SGAV) se suivait à la même époque que la méthodologie orale au début des années cinquante (50), à l'institut de phonétique de l'université de ZAGREB et le centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, dirigés par le professeur GUBERINA P et RIVENC P.

L'objectif de La méthodologie SGAV est d'apprendre à communiquer. L'oral prend la priorité par rapport à l'écrit, et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit a été réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée, Cornaire et Raymond considèrent qu'elle « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons*». (Cornaire C et Raymond P-M, 1999, p. 13). Donc, la dictée reste l'exercice traditionnel de la production écrite, elle s'intéresse à la communication quotidienne c'est-à-dire la langue parlée de tous les jours dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple demander un renseignement, réserver une chambre à l'hôtel, prendre un avion, dîner au restaurant...etc.

La méthodologie SGAV a été utilisée afin d'introduire le matériel audiovisuel (TIC) pour la première fois dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères, en particulier le français langue étrangère afin de lui apporter un nouveau souffle. Ce matériel constituerait par la suite l'élément de base pour les supports multimédias de nos jours, la didactique des langues étrangères va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques.

Début des années 1970 a été marqué par l'avènement de l'approche communicative, son principe était de rejeter le courant béhavioriste et adopter la psychologie cognitive qui défend

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

l'idée de faire travailler les apprenants sur des énoncés pour pouvoir accorder un sens. En effet, cette approche vise non seulement des savoirs et des savoir-faire d'ordre linguistique, mais aussi des savoirs et savoir-faire d'ordre textuel, socioculturel, discursif, et stratégique.

Ainsi, Jean Pierre Robert décrit son apparition et ses principes : *«L'approche communicative des années 1970-80, succède dans les années 2000, l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être Confronté dans la vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales, pour parvenir au résultat qu'il escompte la réussite de sa communication langagière. »* (TAGLIANTE. C, 2006, cité dans (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 36)

Son objectif crucial est de permettre à l'apprenant de devenir un communicateur compétent en langue étrangère, en mettant en valeur les fonctions langagières en partant sur les besoins des apprenants d'accéder à l'autonomie linguistique, en installant chez lui une compétence de communication.

A ce propos, Gaonic'h D déclare que *« les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire)»* (Gaonic'h D, 1991, p. 107). L'approche communicative considère la langue comme un instrument de communication tant à l'oral qu'à l'écrit.

Ainsi, l'activité d'écriture consiste à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication et elle n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité cruciale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question, c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

A partir des années 2002, l'approche actionnelle est apparue, elle accorde à l'écrit une place assez importante que l'oral par l'activité du sujet dans la réalisation de la tâche à communiquer, ainsi *« il s'agit d'une évolution logique de l'approche communicative souvent confiée au cadre de la classe. En suivant l'analyse de Christian PUREN, on pourrait dire que l'on progresse de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui »*. (Tardieu C, 2008, p. 41)

L'approche actionnelle change les pratiques des enseignants du fait qu'elle encourage l'ouverture de la classe sur la société, les apprenants doivent être préparés non seulement à communiquer avec l'autre mais aussi à agir avec lui. Donc, sous l'angle de cette approche

1^{er} Chapitre : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

l'apprenant est considéré comme un acteur social. D'après Puren il 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* ». (Puren C, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 2009, p. 6).

Dans le cas de notre travail de recherche, nous essayerons de mettre en situation de communication nos étudiants pour leur permettre d'agir comme des « *apprenants-usager* » ayant un rôle social en leur offrant l'occasion d'établir une communication à distance, en dépassant les contraintes spatio-temporelles afin d'accomplir une tâche d'écriture grâce aux aides à l'écriture offertes par les TICE.

Dans la perspective actionnelle ajoute le concept de " la tâche "dont TAGLIANTE parle de : « *l'idée de la « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale* ». (Tagliante C, 2006, p. 36) . Elle unit la « tâche » à l'action et exige que la tâche doit être représentative pour l'apprenant et tirée de son vécu. Comme CECR l'affirme : « *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, p. 15)

La perspective actionnelle prend aussi en considération les ressources cognitives, affectives, évolutives et l'ensemble des compétences que met en œuvre un acteur social. Ainsi, que l'objectif crucial de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a été souvent de faciliter les tâches assez difficiles pour l'apprenant, effectivement en alterner des dizaines d'années d'espace de nouvelles méthodologies (audio-orale, 1940 ; audio-visuelle, 1950, etc.). Pour cette raison, en suivant les développements et les découverts, chaque méthodologie a pris un outil technologique tout en mettant en pratique d'autres.

L'objectif commun de toute méthodologie est faire acquérir à l'apprenant les quatre compétences langagières (compréhensions et productions orales et écrites). Toutes fois, la production écrite n'a pas en tous cas disposé de la progression méthodologiques et technologiques puisque l'oral a été prioritaire. Donc, les nouveaux outils ont été toujours exploités par les compétences de production et compréhension orales.

Ainsi, avec l'apparition de l'approche communicative des années 70, la production écrite a connu une reprise. De ce fait, l'enseignement/apprentissage de la production écrite constitue un objectif incontestable dans l'enseignement des langues, il s'agit d'aider l'apprenant à produire un écrit avec une certaine autonomie.

Conclusion

A la fin de ce premier chapitre, nous concluons à dire que l'écriture est une activité intéressante. D'abord, c'est une activité scolaire qui permet à l'apprenant d'obtenir une note pour progresser. Ensuite, c'est un moyen de communication qui lui permet de présenter ses informations et d'exprimer ses sentiments, de partager ses connaissances avec d'autres. Mais nous devons toujours affronter les lacunes des écrits des apprenants.

Au cours de ce chapitre, nous avons examiné la production écrite. Dans un premier temps, nous avons repéré le lien entre l'écrit, l'écriture et la production écrite, puis nous avons abordé la description du processus cognitif du scripteur, en s'appuyant sur les modèles d'écriture spécialement le modèle canonique de Hayes et Flower (1980), qui repose principalement sur la mobilisation des processus cognitifs lors de l'activité d'écriture. Ce modèle s'intéresse particulièrement à la description du processus d'écriture en le divisant en trois sous-processus : la planification, l'édition et la révision. Dans l'ensemble, ces modèles font apparaître la complexité de l'activité scripturale chez les apprenants due à la surcharge cognitive, ce qui les empêche de gérer efficacement l'ensemble des connaissances nécessaires à la rédaction d'un écrit.

Tous ces éléments mentionnés dans ce chapitre visent à améliorer la compétence rédactionnelle, malgré les difficultés et la complexité d'accomplir cette tâche qui présentent souvent des problèmes aux apprenants des langues étrangères.

2^{ème} Chapitre

Les TICE comme aide à l'écrit.

Introduction

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication éducative « les TICE » s'intègrent progressivement dans notre vie quotidienne. Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, notamment d'enseignement/apprentissage en langues étrangères, elles offrent de nouvelles modalités et outils d'aide qui favorisent un apprentissage efficace et aisé. L'apprenant comme l'enseignant doit bénéficier d'une formation afin d'arriver à une utilisation consciente et raisonnée de ces nouveaux dispositifs.

Après avoir présenté les fondements des théories didactiques liées à la production écrite, nous nous intéressons à la façon de les appliquer dans un dispositif numérique qui bénéficierait de l'apport des technologies de l'information et de la communication éducative.

Dans ce chapitre nous examinerons d'abord les définitions du multimédia et les termes TIC, NTIC, TICE et comprendre les nuances de sens qui les différencient. Ensuite, nous ferons un résumé de l'évolution historique de l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues. Nous nous intéressons à l'exploitation de l'utilisation d'Internet en classe de langues et les conséquences de l'usage des TICE sur la production écrite. Nous exposerons l'apport de cette technologie à la rédaction avec une description du Web 2.0. en précisant son importance pour la socialisation et la publication de l'écrit et en utilisant des outils tels que les forums, les blogs et les réseaux sociaux. Nous parlerons encore des avantages de l'intégration des TICE en classe du FLE. Nous concluons avec les théories d'apprentissage et TICE.

1. Définitions des concepts NTIC, TIC et TICE

Le développement technologique va de même avec une mutation terminologiques, à titre d'exemple si on aborde les multimédias, cela implique qu'on aborde les TIC puisque la terminologie est en éventuel changement sous un même principe : « *Au fil des années, les appellations changent. Nous parlerons indifféremment de TIC, de nouvelles technologies, de multimédia ou d'informatique, bien que ces questions sémantiques ne soient pas complètement neutres* ». (Archambault J-P, 2000)

Les TICE ne se limitent pas seulement aux outils matériels, mais elles concernent aussi les méthodes et les procédés qui sont attachés à l'utilisation de ces outils, ce sont: « *L'ensemble des supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, de machines, de procédés, de méthodes, de routines ou de programmes, résultent de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques* ». (Bertrand Y, 1990, p. 100). Les TICE désignent l'ensemble des outils matériels (supports instruments...etc.), les méthodes et les procédés liés à l'utilisation de ces outils matériels.

Donc, elles englobent des documents authentiques ou fabriqués sous différentes formes : sonores, audiovisuelles, numériques...etc.

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

De son côté, GERBAULT définit les TIC comme : *«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 ».* (J G. , 2002, p. 12)

Quant à CUQ, les TIC englobent les systèmes informatiques avec le développement d'Internet et des multimédias, cette conception s'étend aux années 1990. Il considère que les TIC renvoient donc aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : *« l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web). »* (Cuq J-P, 2003, p. 238).

Les TIC regroupent les technologies utilisées pour traiter et transmettre l'information en matière d'informatique, d'Internet et de télécommunications. Elles rassemblent :

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

Les TIC viennent de l'abréviation de «Technologies de l'Information et de la Communication ». En ce qui concerne le développement technologique, les TIC découlent de la convergence de trois technologies : l'informatique, les télécommunications, et l'audiovisuel. Dans un monde technologique en constante évolution, ce « nouveau » terme peine à préserver sa place. Il est donc difficile de qualifier un outil ou une technique de "nouveau" et l'autre de "ancien". Le terme NTIC a eu tendance à se dégrader et à disparaître et l'acronyme TIC est désormais utilisé en place du NTIC. Les TIC : *« s'est progressivement substitué à "nouvelles technologies" »* (Cuq J-P, 2003).

Toutefois, le terme TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement ou l'Éducation) englobe toutes les technologies et les ressources informatiques utilisées dans une perspective d'apprentissage. Elles *« regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé ».* (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique de « FLE », 2008, p. 198)

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

Les TICE sont un prolongement logique de l'EAO, il s'agit d'intégrer les TIC pour des fins pédagogiques : « *On peut considérer qu'à l'origine des TICE, dans les années 1960, était l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), aux tendances très behavioristes ; [...]* » (Cuq J-P, 2003, p. 238). Les TICE (TIC+E) couvrent deux domaines importants : l'information et la communication, il s'agit de « *...de distinguer la fonction d'information, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de communication, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur)* » (Cuq J-P, 2003).

Les supports audiovisuels (vidéo) sont parmi les ressources des TICE qui peuvent offrir une grande variété de documents, ils sont plus appropriés pour les activités de l'oral en classe de FLE car ils combinent l'image et le son. Le support audiovisuel ou vidéo : « *provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage.* » (Compte C, 1993, p. 07).

1.1. Histoire de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Depuis longtemps, l'usage des outils de la technologie a attiré les enseignants des langues. L'intérêt de l'intégration des technologies dans les salles de classe remonte à l'apparition des laboratoires de langue au début du 20^{ème} siècle : « *On peut dire que l'inventeur du laboratoire de langues est Théodore Rousset, à Grenoble, en 1904. C'est lui qui le premier institua l'utilisation systématique du phonographe (rouleau de cire) dans une salle spécialisée. [...] les véritables laboratoires de langue ne naîtront vraiment qu'au début des années 50 à l'université de Georgetown sous l'impulsion de Léon Dostert puis verront leur usage se développer d'abord dans les écoles militaires américaines et enfin dans les universités et les centres de langue* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed, 2002, p. 455).

On a pensé de tirer profit à de l'exploitation des machines modernes et de les utiliser comme un support pédagogique pour les matières scolaires. Dans les années 1920, Sidney PRESSEY élabore la première « *machine à enseigner* » : « *il s'agissait d'un engin constitué de 4 boutons grâce auxquels l'apprenant répondait à une question à choix multiple, l'une des quatre réponses étant la bonne.* » (Petrina S, 2004). L'un des avantages de cette machine est qu'elle ne laisse pas un écart du temps entre la réponse de l'apprenant et sa correction, et même garder en mémoire les réponses erronées. Cependant sa linéarité présente son principal défaut.

L'Enseignement Programmé (EP) a été élaboré par la suite par Skinner, il consiste en un « *Découpage des connaissances en unités minimales, évitement de l'erreur par le guidage de la*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

réflexion de l'apprenant, adaptation du cheminement pédagogique en fonction des réponses de l'apprenant » (Pothier M, 2003, p. 44)

Les laboratoires des langues ont vu le jour dans les années 1950, à la suite de l'invention du magnétophone. Ils ont amélioré l'enseignement des langues en utilisant des manuels, des diapositives et des magnétophones comme outils d'illustration du cours et comme un complément sonore. A ce sujet Louis PORCHER note qu'« *A la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives, relayées dès le milieu des années cinquante par la radio-vision, mélange d'émissions radiophoniques ou magnétophoniques et d'un défilé de diapositives enchainées synchroniquement.* (Porcher L, 2005, p. 65)

Les laboratoires de langues ont été créés à travers la méthodologie audio-orale béhavioriste et structuraliste dans le but d'établir l'automatisme en matière de linguistique. En utilisant le casque, les apprenants écoutent des dialogues enregistrés et répondent à des questions posées. Ils peuvent travailler la compréhension et la production orales, notamment sur la prononciation, en écoutant et en imitant des séquences sonores.

A partir des années 1950, la télévision a été introduite dans les classes de langues comme outil d'apprentissage, et le magnétoscope a pris sa place à côté de la télévision dans les années 70: « *dans les années 70, sont apparues des méthodes de langue télévisées tels en français, " les français chez vous", "En France comme si vous y étiez" ou règnent la structuralisme et le béhaviorisme et dans lesquelles sont présentés des situations visant l'acquisition de trois ou quatre structures*». (Veda A-Y, 2008, p. 55). C'est un appareil d'enregistrement et de lecture d'images linéaires (type télévisé). Cet outil permet d'enregistrer, d'effacer et de restituer des images. Il s'agit d'un véritable facilitateur pour les enseignants. Par ailleurs, grâce à la fonction d'enregistrement, l'enseignant peut enregistrer un film et le visionner à n'importe quel moment.

L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) est apparu à la fin des années 1960 et au début des années 1970 et il s'agit principalement d'une évolution de l'enseignement programmé qui s'est développé dans les années 50 et 60. Cependant, ses origines remontent au 1924 avec la machine à enseigner de PRESSEY : « *Il s'agit alors de produire des cours avec des didacticiels de trois types : tutoriels¹, exercices² et tests³ dans lesquels l'enseignant n'est pas sensé intervenir. Cette image de l'apprentissage est relative à la vision béhavioriste de l'époque.* » (Demaiziere F & Dubuisson C, 1992).

Legros et Crinon affirment que:« *le rôle attribué à l'ordinateur, dans cette période, est celui de « tuteur » ou « de machines à enseigner, destinées plus ou moins à remplacer l'enseignant.* ». (Legros D & Crinon J (Eds.), 2002, p. 18). L'ordinateur joue un rôle secondaire en tant qu'outil : «*Le deuxième rôle de l'ordinateur est celui d'« outil ».* L'ordinateur-outil

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

classification n'est pas porteur en lui-même d'une démarche pédagogique ou d'intention didactique, il plutôt est considéré donc comme outil permettant de faciliter le travail de l'enseignant et favorise la communication entre l'enseignant et ses apprenants et entre les élèves eux-mêmes». (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed, 2002, p. 264)

Vers les années 1980, ce nouveau rôle de l'ordinateur est apparu où l'apprenant est devenu le centre d'apprentissage parallèlement à l'approche communicative, ce qui a conduit à une mutation de l'EAO par l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) qui correspond à l'acronyme anglophone CALL (Computer Assiste de Langage Learning). Ainsi, MANGENOT note qu'« *on passe de l'activité centrée sur le travail de préparation de l'enseignant dans l'EAO à l'activité centrée sur l'apprenant dans l'ALAO, comme le veut l'approche communicative. De plus, les réseaux locaux (LAN) sont élargis ou supplantés par l'Internet, qui via des outils de recherche rapides permet l'accès à tous à un monde infini d'informations et de matériaux en langues étrangères.*» (Mangenot F, Ecriture collective par forum sur le Web: un nouveau genre d'écrit, in Colloque Les défis du Web, 2002)

Au cours de ces années, l'ordinateur favorise l'utilisation des outils de Microsoft Office (feuilles de calcul, traitement de texte, bases de données). Demaiziere ajoute que : «*l'ALAO constitue le sous-ensemble des applications pédagogiques de l'ordinateur comportant le recours à des didacticiels, c'est-à-dire des logiciels spécifiquement conçus pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*». (Demaiziere F, Enseignement assisté par ordinateur et langues étrangères à l'université, In Le Bulletin De L'EPI, 1987, p. 193) L'ALAO permet d'individualiser et de varier l'apprentissage, c'est-à-dire de donner à l'apprenant l'occasion d'apprendre à son rythme, il « *s'adapter à un public de niveau hétérogène, il favorise la remise à niveau, le travail à un rythme individuel.*» (Demaiziere F, Enseignement assisté par ordinateur et langues étrangères à l'université, In Le Bulletin De L'EPI, 1987).

L'utilisation des ordinateurs dans cette forme d'enseignement favorise également le travail en binôme devant l'écran parce qu'il facilite l'échange et les rapports interpersonnels dans les salles d'informatiques. Dans ce cas, nous pouvons distinguer deux types d'apprentissage : l'apprentissage individualisé et l'apprentissage en groupe.

Enfin, quelques aides informatiques discutées par Demaizière F et Dubuisson C pour l'enseignement/apprentissage des langues qui sont :

1. *Les tutoriels, comme leur nom l'indique, agissent comme un tuteur pour les apprenants. Ils fournissent à l'apprenant une séquence d'enseignement et d'apprentissage qui ne nécessite pas l'intervention du formateur.*

2. *Les exercices* : souvent utilisés pour une pratique structurée de la langue. Il s'agit d'exercices répétés pour l'application et la mémorisation.
3. *Les tests* : utilisés pour évaluer les apprenants. Par exemple, pour établir un parcours d'apprentissage basé sur le niveau, les besoins et les objectifs de l'apprenant (il s'agit d'un test diagnostique au début du parcours d'apprentissage). (Demaiziere F & Dubuisson C, 1992)

L'utilisation de l'Internet et du multimédia est devenue courante dans l'éducation, et les supports de stockage (CD ROM, DVD, clés USB) ont évolué entre 1990 et 2000. Un nouveau rôle a été attribué à l'ordinateur : « *En l'an 2000, une révolution numérique a bouleversé le domaine de l'information et de la communication dans le monde entier. Le concept ordinateur-enseigné renvoie à l'idée de programmation de l'ordinateur en lui menu de connaissances nécessaires pour établir un système et de tester le niveau des apprenants par simulation* ». (Legros D & Crinon J (Eds.), 2002, p. 18). Sachant que, selon Legros et Crinon :

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

Au cours des années 2000 jusqu'à nos jours, il y eu une croissance et un développement de produits technologiques sous diverses formes et différents appellations et concepts. La présente étude se concentre principalement sur les définitions des termes clés en mettant en évidence l'utilisation potentielle des dispositifs TICE pour améliorer la production écrite.

L'avènement d'internet a permet de crier de nouvelles pistes pour l'apprentissage des langues étrangères. La production écrite est parmi les activités qui sont exploitées de différentes manières : individuelles et collectives. Nous présentons les différents types des médias tels que l'Internet, le courrier électronique, les forums de discussion, les wikis et les réseaux sociaux qui fournissent des aides et des outils afin d'améliorer l'écrit.

2. Les outils et les aides offerts par les TICE au profit de l'écrit

Les TICE prennent en compte les difficultés rencontrées en production écrite par les apprenants des langues étrangères. Elles s'approprient des outils et des dispositifs qui pourraient être utilisés comme facilitateurs. Ces outils et dispositifs permettraient des aides automatisées au cours des étapes de la rédaction telles que la planification, la mise en texte, la révision et correction de rédaction.

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

Ainsi que MANGENOT et PHOUNGSUB ont constaté que la surcharge cognitive est l'un des obstacles que les apprenants rencontrent lors de la rédaction, et ont proposé l'utilisation d'Internet comme un "facilitateur procédurale" pour aider l'apprenant à l'écrit :

« La psychologie cognitive a établi depuis longtemps qu'un des principaux obstacles à la rédaction de textes était la surcharge cognitive : d'où l'idée d'alléger la production écrite par des « facilitations procédurales », permettant à l'apprenti scripteur de se concentrer sur telle ou telle dimension du texte... » (Mangenot F & Phoungsub M, 2010, p. 12).

MANGENOT a mentionné les types d'assistance que peut offrir l'ordinateur notamment *« sa perception comme une machine à écrire perfectionnée »* (Mangenot F, *Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social*, 2012, p. 107) . Il est évident que l'ordinateur offre de nombreux avantages par rapport à la machine à écrire sur le plan des idées, de l'organisation des paragraphes, de la mise en forme, de la correction de l'orthographe et de la grammaire, ...etc. Il est apparu en 1980 avec la sortie des logiciels de traitement de texte. Cependant, la production écrite demeure une activité complexe, il est essentiel de concevoir des méthodes d'enseignement de l'écrit basées sur le processus de l'écriture pour obtenir de bons résultats en introduisant les TICE à l'enseignement. Desmarais et Bisailon décrivent dans leurs études le traitement de texte et la maîtrise du processus rédactionnel :

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

Bref, la contribution des TICE à l'écrit est liée au fonctionnement des trois étapes fondamentales du processus d'écriture : la planification, la rédaction et l'élaboration.

2.1 Le multimédia

Ce terme n'est pas récent, il est déjà utilisé dans le domaine de l'audiovisuel. Toutefois, le CD-ROM a été créé au milieu des années 80, et a facilité le développement du multimédia grâce à sa grande capacité de stockage qui permet d'enregistrer des images, des sons et des textes d'une manière interactive. Ce mot veut dire une : *« Œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité.»

(Lancien T, 1998, p. 7)

Lancien T mentionne les caractéristiques principales du multimédia : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférencialité et l'interactivité. (Lancien T, 1998, p. 29)

a. L'hypertexte : selon Lancien T, ce procédé permet de : « *mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran.* ». Il se fait par un simple clic de la souris, « *en cliquant sur une zone dite "sensible" qui peut être un mot, un ensemble de mots ou une icône.* » (Lancien T, 1998, p. 20), il est possible de passer d'un texte à un autre, d'une image ou une vidéo à une autre. Certains chercheurs estiment l'hypertexte n'est pas toujours avantageux pour l'éducation : « *des chercheurs ont montré à quel point les stratégies de lecture, adaptées au support imprimé, peuvent être bouleversées par une présentation non linéaire. La possibilité, cependant, de lier discours et langue en sous-titres sur lesquels on peut cliquer pour avoir des explications, constitue une des potentialités du multimédia.* » (Cuq J-P, 2003, p. 172).

b. La multicanalité : C'est : « *la coexistence sur un même support de différents canaux de communication* » (Lancien T, 1998, p. 24). Cuq J.P a nié que ce n'est pas : « *Un phénomène nouveau introduit par le multimédia puisque la vidéo présentait déjà des images, du son et parfois du texte ; mais combinée avec l'interactivité, elle permet des agencements nouveaux que l'utilisateur peut activer de diverses manières.* » (Cuq J-P, 2003).

c. La multiréférencialité : ce procédé est utile par rapport aux deux autres cités précédemment car Cuq J.P atteste qu'elle est « *la possibilité d'obtenir, sur un même sujet, des sources d'information de genres très divers : on en perçoit bien l'intérêt didactique.* » (Cuq J-P, 2003). Cela permettra une possibilité de la diversification des sources d'information autour d'un thème donné.

d. L'interactivité : une distinction doit être faite entre les deux attributs l'interactivité et l'interaction. Cette dernière signifie, selon C. Belisle (1998), cité par LancienT « *Une caractéristique des relations humaines qui permet à une personne de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son interlocuteur.* ». (Lancien T, 1998, p. 29). Par contre l'inter activité envoie « *à l'idée d'échange entre usager et média [...] la communication entre l'utilisateur et l'ordinateur [...] sur un plan général, on parle aussi bien de l'interactivité d'un cédérom que celle, par exemple du courrier électronique ou des bavardages (en anglais chat) en temps réel. Pourtant, dans le premier cas, c'est un logiciel qui rétroagit sur l'utilisateur, tandis que dans le second, ce sont deux ou plusieurs humains qui entrent en interaction verbale* » (Cuq J-P, 2003, p. 135).

2.2. Traitement de texte

Le traitement de texte a été défini comme «...*l'ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction et la mise en forme de textes.*». (Le Petit Larousse Illustré, 1987). Il permet de déplacer, de supprimer ou d'insérer des mots ou des énoncés entiers dans différentes parties du texte et en cas de besoin de modifier la taille des caractères si nécessaire. Il permet également l'inclusion d'illustrations, ce qui enrichit le texte.

Depuis son apparition, diverses études ont été menées sur les avantages du traitement de texte dans un contexte pédagogique. Piolat et Roussey énumèrent les avantages de traitement de texte qui permettent au scripteur de réaliser plusieurs tâches :

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

La réécriture des phrases peut être effectuée facilement et rapidement grâce à la fluidité du langage et aux fonctionnalités du logiciel. Par conséquent, les textes produits à l'aide du traitement de texte seraient plus longs que ceux rédigés sur papier. En effet, les outils fournis pour la rédaction permettent aux scripteurs de gérer facilement leurs idées et de se concentrer davantage sur l'amélioration du texte écrit.

Certaines recherches se sont concentrées sur le rapport entre l'aide à la rédaction et le processus rédactionnel, qui comprend la planification, l'édition et la révision. Selon Bensalem D et Bensalem S : « *Bien que les modifications introduites par les élèves sur leurs écrits soient limitées, nous avons pu remarquer leur implication dans cette tâche. Cet outil a permis donc de les motiver. Le plus important à notre sens est d'arriver à maintenir cette motivation en classe durant les séances de français et notamment celle de la production écrite* ». (Bensalem D et Bensalem S, 2011, p. 127)

De plus, Dessus soutient que c'est au cours de l'étape de planification que : « *l'utilité de l'informatique est la plus contestée. Les rédacteurs experts, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

pratiques d'écriture, signalent qu'ils préfèrent utiliser le papier-crayon pour jeter les grandes lignes de leur futur texte.». (Dessus P, 2001, p. 425). Cependant, grâce au traitement texte, le rédacteur peut planifier et schématiser ses idées à l'aide de techniques non linguistique (flèche, accolade, soulignement, ...), et effectuer des va et vient tout en progressant dans la rédaction (déplacer, réviser, supprimer, etc.).

En ce qui concerne la deuxième et la troisième étape du processus rédactionnel, à savoir la mise en texte et la révision, l'utilisation d'outils (Correcteur orthographique et grammatical, Dictionnaire des synonymes, ...) et de logiciel tels que le déplacement et la suppression de mots et de paragraphes, la réécriture du texte peut contribuer à réduire le taux d'erreurs commises par le scripteur dans un texte d'une part, et augmentent leur longueur d'autre part.

Dès lors que l'écriture est récursive, les deux autres étapes restent en corrélation car elles doivent être effectuées en utilisant les correcteurs orthographiques et grammaticaux, les dictionnaires, les traducteurs, les conjugueurs, etc.

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

Cependant, les productions écrites réalisées en exploitant le traitement de texte ne sont pas toujours appréciables. D'après les expériences de Piolat et Roussey :

« [...] (Piolat, 1991 ; Piolat & Roussey, 1990), les données issues des observations en milieu " naturel" (témoignages introspectifs, études de cas, récits d'expériences pédagogiques, enquêtes) et des recherches de laboratoire sont contradictoires et conduisent à tempérer tout enthousiasme. L'emploi d'un Traitement de Texte ne provoque pas systématiquement un contrôle accru de la production écrite, que celle-ci soit réalisée par des rédacteurs " en apprentissage " (collège, lycée, université) ou par des rédacteurs professionnels. ». (Piolat A et Roussey J-Y, 1995, p. 89)

Selon MANGENOT, l'incompatibilité des résultats est due au caractère ouvert du logiciel, ce qui exige la conception des scénarios de la part des enseignants. (Mangenot F, *Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social*, 2012)

En conclusion, on ne peut se contenter de traitement de texte uniquement; il devrait être associé à d'autres logiciels ou applications informatiques dans un scénario pédagogique afin d'améliorer les techniques d'aide à l'écrit dans les trois phases du processus de l'écriture :

« La réflexion sur l'écriture assistée par ordinateur a été dominée par l'idée que le traitement de texte pouvait constituer un " outil d'instruction ", capable par ses caractéristiques propres de faire progresser les apprenants dans leur écriture. Cette croyance a été contredite par les résultats des recherches empiriques : celles-ci obligent à avoir une vision systémique. Certaines fonctionnalités spécifiques [...] utilisées dans des situations d'apprentissage construites de manière cohérente conduisent à des résultats parfois spectaculaires. Bref, la situation d'apprentissage est primordiale [...]. ». (Crinon Jacques (2002 :127), cité par MANGENOT (2012))

2.3. Les logiciels d'aide à la rédaction par incitations

Les logiciels d'aide à la rédaction par incitation ont été développés en raison de l'absence d'un scénario pédagogique et de tutoriels qui ne permettent pas l'intervention de l'enseignant : « [...] « *prompting programs* », messages produits par le système qui viennent relancer le scripteur durant la phase de planification («*pre-writing*») ou de révision («*post-writing*») (Mangenot F, *Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social*, 2012, p. 108)».

Ce type de logiciel aide à stimuler le scripteur par une série de questions ou « questions incitatives» qui selon Daiute (1985) : « *rendent le processus d'écriture semblable à une conversation lors de laquelle l'auditeur relance le locuteur en demandant des éclaircissements* ». Cité par (Mangenot F, *Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO*, 2000, p. 188)

Ce logiciel permet au scripteur d'afficher à l'écran, à tout moment, une liste de caractéristiques de texte telles que la clarté, l'organisation, la cohérence et la structure des phrases. Comme il existe d'autres fonctions qui facilitent la rédaction à différents stades du processus d'écriture (la planification, la mise en texte et la révision). Elles aident à la recherche et la collecte d'informations (*bibliothécaire*), la vérification de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation (*l'éditeur*) et la prise de notes (le *calepin*).

La *Gamme d'écriture* de François MANGENOT (1996) est la version française de *Scrivere con Word Prof*. Son objectif est d'aider le scripteur à améliorer sa compétence en matière d'écriture. Il s'agit d'un traitement de texte qui propose un ensemble d'aides à la rédaction de type « *Aides par incitations pour la mise en texte* ». Il propose également d'autres outils d'analyse des textes écrits, tels que les indices de fréquence, la détection de certains types de mots, le comptage de mots et des lettres,... etc. Puisque il « *serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers"*». (Mangenot F, *Ecriture collective par forum sur le Web: un nouveau genre d'écrit*, in *Colloque Les défis du Web*, 2002, p. 109).

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

La Gamme d'écriture est connue par sa bibliothèque de textes et ses assistants à l'écriture. Les Assistants à l'écriture s'appuient sur l'interaction entre l'apprenant et la machine pour réduire la tâche de l'apprenant en difficultés, en utilisant des textes authentiques et en demandant d'apporter des modifications à l'aide des instructions précises.

Les avis des experts sur l'impact de ces aides sur la performance du texte produit sont partagés : certains évaluent positivement cet impact et estiment que ces aides diminuent la charge cognitive du rédacteur et le libèrent de la peur de faire des erreurs. D'autres, en revanche, estiment que ces aides se concentrent sur les aspects les plus superficiels du texte, qu'elles impliquent rarement une révision en profondeur et qu'elles n'ont pas un impact significatif sur la performance. Pour cette raison, Mangenot suggère une approche basée sur les principes suivants pour la création de tels logiciels :

-Les aides logicielles proposées aboutissent à une production authentique qui ne doit pas être évalué par la machine, afin de ne pas freiner la créativité des apprenants.

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

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

- Elles favorisent, plus encore que le traitement de texte [...], le travail de groupe, la résolution en commun de « problèmes d'écriture », suscitant autour de l'écran des interactions riches et variées. (Mangenot F, Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage), 1995, pp. 151-152)

2.4. Moteur de recherche

Internet est un terme qui définit parfaitement un réseau mondial plus important qui comprend des centaines de millions d'ordinateurs connectés par des lignes téléphoniques ou par satellite : « *Internet est un néologisme créé à partir du préfixe latin inter "entre " et du mot anglais network " réseau "* (Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 108)».

En général, Les deux principales applications du réseau Internet sont le courrier électronique (E-mail) et le Web. Cependant son utilisation en classe nécessite des idées innovantes dans les méthodes d'enseignement, particulièrement par la présence d'une variété de ressources et d'outils qui sont accessibles à tous. Le PC est devenu un formidable outil de recherche, de transfert d'informations et de communication. Dans le domaine de l'enseignement

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

des langues étrangères, il servira à réaliser diverses tâches telles que : l'échange de l'information via mail, l'utilisation de documents authentiques, la création de blogs et la participation aux chats et aux forums. L'accès aux plates-formes ou aux réseaux sociaux est nécessaire pour garantir l'enseignement à distance ou hybride.

Ainsi, Martel M énumère les bénéfices de l'utilisation pédagogique de l'Internet :

1. *la coopération (création collective)*
2. *l'interculturel (échange et recherche sur le site)*
3. *le multimédia (son, image, vidéo et texte)*
4. *l'apprentissage et la motivation par le jeu, réduction du stress*
5. *l'autonomie vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif*
6. *la communication authentique (par e-mail, groupes de discussion)*
7. *La simulation et le jeu de rôle*
8. *L'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public). (Martel A, 1998, pp. 142-143). Cité par Mangenot(1998)*

Toutefois, cette étude se limite à examiner les moyens potentiels d'aides que peuvent offrir les TICE et Internet en général pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

L'avènement d'internet a entraîné des changements dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A l'aide d'une requête formulée sous forme de mots clés, le moteur de recherche permet d'accéder à différentes données (textes, images, son, vidéos, ...) qui appartiennent à différents sites web. Le moteur de recherche est un « *programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l'aide d'un navigateur Web, de rechercher de l'information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée.* ». (Tomé M, 2011, p. 132). Il permet à l'apprenant-scripteur d'accéder aux textes authentiques afin de découvrir leur structure pour s'en servir comme modèle à imiter, ce modèle aide à élaborer un plan qui va faciliter le processus rédactionnel.

De même, ce programme facilite la mise en texte et la révision. L'apprenant-scripteur peut trouver sur le web des idées et des expressions qui lui permettent d'enrichir son bagage lexical et de respecter les règles de syntaxe en fonction du type de texte qu'il produit.

Le moteur de recherche possède encore l'avantage de *Recherche avancée*. Cet avantage nous aidera à aboutir à des résultats plus précis et permettra d'accéder aux documents de type (doc). On peut l'activer sur le moteur de recherche Google comme suit : <http://www.google.dz>

Les moteurs de recherche sont un outil efficace pour améliorer la rédaction suivant ses étapes. L'accès rapide aux documents authentiques permet à ces programmes la planification et l'installation des objectifs. De la même manière que pour la phase de mise en texte, il existe également des techniques pour les phases de l'édition et de la révision qui donnent l'occasion au rédacteur de vérifier les expressions utilisées et les règles de lexique et de syntaxe,... etc.

2.5. Le Web 2.0

Ces dernières années, Le web 2.0 est l'une des conséquences de l'évolution de l'Internet, selon Audet L (2010 : 7), ce terme est : « ... généralement utilisé pour désigner une évolution d'un Web statique et unidirectionnel vers un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l'échange de contenus. Ce terme repose sur un ensemble de technologies. On l'associe généralement à la multiplication et à l'utilisation de logiciels sociaux en ligne (blogues, wikis, micro blogues, réseaux sociaux, etc.) permettant à l'utilisateur de gérer facilement ses propres contenus. ». Donc, il a été créé pour répondre aux besoins de communication, d'échange, de partage,... etc. Il devient plus pratique et dynamique en permettant à l'utilisateur de participer à l'échange d'information et de réagir. "Web 2.0" a été forgée en 2004 (cité par (Mangenot F & Soubirie T, 2014, p. 3)).

Cette technologie permettra aux internautes d'être non seulement des consommateurs d'informations mais encore à en produire et à les rendre à la portée de tout le monde. Quoique, le terme Web 2.0 n'a jamais eu un accord de dénomination jusqu'à présent, Mangenot et Soubirie T (2014) utilisent les termes Web social et Internet pour dénommer le Web 2.0.

Le Web social offre aux enseignants de nouvelles perspectives pour surmonter les difficultés rencontrées, Vera Perez examine ses avantages et il considère que :

« Le Web 2.0 est une plateforme prête à recevoir les enseignants, car il facilite leur tâche : grâce au Web 2.0 le professeur peut construire son site web en 2 minutes, sans avoir besoin de connaître le langage html (blogs), il peut publier des vidéos (vidéoblogs), des fichiers audio (audioblogs ou podcasts) ou n'importe quel autre type de fichier graphique ou audio-visuel (disques durs virtuels), pour les utiliser en classe, les partager avec d'autres professeurs ou les récupérer sur n'importe quel ordinateur pourvu qu'il soit connecté sur internet. ». (Vera Perez C, 2009, p. 253)

Ainsi, l'écrit tire profit également du Web 2.0 en attribuant une valeur sociale et collective de sorte qu'il offre aux apprenants la possibilité de s'entraider pour réaliser une tâche commune, en exploitant un même document ou des documents différents. Ces apprenants scripteurs peuvent travailler d'une manière synchrone ou asynchrone, en présentiel ou à distance, en exploitant des éditeurs de textes en ligne tels que Google Docs, des blogs ou même des réseaux

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

sociaux. C'est ce que nous allons essayer mettre en pratique dans notre travail avec les étudiants de première année licence de français.

L'apprentissage de l'écriture, selon la nouvelle pédagogie, encourage le travail collaboratif en facilitant la socialisation et la publication, Clark mentionne: « *L'avenir de l'écriture - appuyé sur un texte global et collaboratif, où tout écrit est potentiellement public - influence nos classes et produit un nouvel "impératif numérique" ; celui-ci nous amène à repenser notre pédagogie avec les nouveaux usages des technologies qui sont en train de changer nos vies personnelles et professionnelles* ». (Clark, 2010:28) traduit par (Mangenot F, *Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social*, 2012, p. 111).

L'exploitation de cette nouvelle technologie vise à mettre l'apprenant dans des situations réelles, cela lui offre un environnement d'apprentissage motivant pour produire des textes authentiques. La publication de ces textes sur le Web permet : « [...] *meilleure possibilité de se représenter le(s) destinataire(s) du texte que l'on rédige : on écrit pour les autres, on cherche donc à éveiller leur intérêt, à se faire comprendre ; [...]valorisation des écrits grâce aux feedback des pairs et de l'enseignant : tout texte acquiert un statut public ; [...]prise de distance critique par rapport à son écrit à travers le regard porté sur lui par les autres.* » (Mangenot F, *Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?*, 2002, p. 175).

En concluant, on peut confirmer que cette nouvelle technologie met à la disposition des apprenants un ensemble d'outils (les forums, les blogs, les wikis et les réseaux sociaux,... etc.) qui peuvent se servir comme aide la publication et à la combinaison des textes écrits.

2.6. Les forums

Ce terme a reçu plusieurs définitions, nous en présenterons quelques-unes. Un forum est un : « *espace virtuel consacré à l'échange de messages écrits, aux discussions sur un thème, en temps différé entre utilisateurs d'un réseau télématique.* ». (Rey, 2009). Quant à Marcoccia ; il décrit le forum comme : « *une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive* ». (Marcoccia M, *L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums Usenet*, 2001, p. 15)

Sur la base de ces définitions, le forum est destiné à la discussion, à l'échange et au débat entre les membres du groupe à propos d'un sujet bien précis. Les discussions sont favorisées par un espace public du réseau télématique et peuvent être archivées d'une façon automatique, ce qui permettra une communication asynchrone entre les participants. Les messages seront organisés d'une manière chronologique. Un forum doit être créé avec une charte de participation

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

que chaque participant doit l'accepter avant d'être intégré par l'administrateur, cela maintient le respect entre les participants afin de parvenir à une meilleure organisation.

Le forum a été défini à la fois comme : « *l'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telle que (...) participer à des forums en ligne.* » cité par (Marcoccia M, Les forums de discussion d'adolescents: pratiques d'écriture en compétences communicatives, 2010, p. 68) et « *comme un outil utile pour les opérations d'apprentissage par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2* » (Marcoccia M, Les forums de discussion d'adolescents: pratiques d'écriture en compétences communicatives, 2010, p. 111)

Selon MANGENOT (2004), les forums possèdent quatre dimensions : « *communication écrite, asynchrone, publique et structurée* ». Cité par Henri F, Peraya D et Charlier B :

1- *La première dimension de la communication écrite donne la possibilité de revenir aux anciennes discussions pour une longue durée et à tout moment, ce qui permet d'améliorer l'interaction. De cette manière, les messages publiés dans les forums continuent d'être affichés jusqu'à ce que l'administrateur les supprime.*

2-*La dimension asynchrone (questions et réponses en temps différé) permet de maintenir le temps du travail de l'intervenant tout en lui donnant la chance d'inscrire les échanges dans l'historique. Donc, éliminer les facteurs temporels.*

3-*La troisième dimension du forum donne l'opportunité à tous les participants de lire toutes les interventions du forum. Mais, pour certains participants discrets ; cette dimension reste inapprécié.*

4- *La dernière dimension, la réalisation de discussion est rendue éventuelle par la structuration selon un double critère à la fois thématique et chronologique avec la capacité d'engager une discussion avec un destinataire spécifique. (Henri, 2007)*

2.7. Les Blogs

Le blog est issu de l'anglais « weblog » qui signifie un carnet de bord « log » sur la toile « web ». C'est un site web qui doit être régulièrement actualisé par un individu ou une communauté au moyen de billets ou d'articles. Le blog est : « *Site Internet animé par un individu ou une communauté qui s'exprime régulièrement dans un journal, des billets. → aussi **microblog**. On écrit aussi *blogue*.* ». Le Petit Robert(2014).

Ainsi, Paldacci M (2006) explique que

: «*weblogs, ou plus simplement blogs, sont des carnets de bord obéissant à un format les technique de publication sur internet caractérisé par une succession de posts ou entrées successifs datés, accessibles à tous. Ces posts peuvent contenir aussi bien du texte que de documents au format numérique (photographie, musique, extraits vidéo...) ou des liens hypertextuels*». (Paldacci, 2006/4 (N 138).)

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

Il faut formuler la consigne en suggérant le caractère de commentaire (complémentaire, d'appréciation du travail, d'ouverture sur d'autres aspects, etc.), l'endroit (sous le billet de ton collègue de ton paire, sous le billet de chacun, sous le billet de professeur) et le temps de la publication jusqu'à la date précise, pendant une certaine période ou sans limite temporaire.

Les tâches qui peuvent renvoyer aux activités de production se répartissent en trois catégories : « *linguistiques (ex. De consigne : rédigez les définitions des mots intéressants qui sont apparues dans les textes publiés par les internautes dans les billets et les commentaires), partiellement linguistiques (rédigez et publiez les définitions en les enrichissant en images trouvés dans le web) ou non linguistiques (votez, en appuyant le bouton de vote)* ». (Koenig – Wisniewska A, 2011, p. 159).

Ainsi Audet, L explique que : « *Les articles ou billets d'un blogue paraissent en ordre chronologique inversé et chacun peut être commenté. La plupart des blogues sont surtout textuels, incluent de nombreux hyperliens et offrent des options de syndication des contenus. Ils peuvent cependant inclure des images, du son et de la vidéo ou même être centrés sur d'autres médias comme les billets balados et les vidéoblogues* ». (Audet L, 2010, p. 28)

La simplicité, la rapidité et le dynamisme se sont les caractéristiques majeures du blog. On ne doit pas faire en connaissance approfondie en informatique pour créer un blog, selon Vernetto G(2008), il suffit simplement d'avoir un EMAIL pour s'inscrire tant *blogger*, à titre d'exemple *monblogue.com*.

L'apparition du blog coïncide avec la propagation de l'usage de l'internet : « *un blog est un outil qui permet à toute internaute de s'exprimer sur internet en tenant un journal : son utilisation ne nécessite aucune compétence technique. Le phénomène blog accompagne la croissance fulgurante de l'utilisation d'internet, sa vulgarisation et son intégration à nos habitudes quotidiennes.* ». (Desavoie Bavec DE Mazenod X et Moisant X, 2005, p. 17). Selon Audet L (2010), le nombre de blogs utilisés augmente chaque année et son intérêt pédagogique est devenu essentiel pour l'apprentissage dans les classes des langues. D'ailleurs, on estime que chaque blogue peut être un outil d'apprentissage, mais il existe au minimum trois facteurs qui déterminent que le blogue devient ciblé par l'apprentissage :

- *Le but de son exploitation résultant de la volonté de l'utilisateur et/ ou du concepteur, de leurs représentations sur les compétences, les savoirs et les savoir-faire possibles à perfectionner/à acquérir à travers l'utilisation du blogue (facteur mental, cognitif).*
- *Le scénario de son exploitation avec les éléments de temps, d'interactions, de gestion des droits de publication définis (facteur pédagogique).*
- *Les fonctions dont le blogue est éventuellement enrichi pour satisfaire les besoins spécifiques de l'exploitation, des utilisateurs et du scénario (facteur technique). Ces trois*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

facteurs rendent possible d'exploiter le blog pour les apprentissages dans la perspective actionnelle, cela permet l'amélioration de la compétence de communication langagière en réalisant des tâches sociales. (Koenig – Wisniewska A, 2011, p. 59)

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

Elle estime que le blog facilite la tâche de l'apprenant en production écrite, libère sa création et sa motivation. L'aspect ludique du blog aide à surmonter les difficultés rencontrées dans un cours ordinaire. Dans ce cas, les fonctions du blog se multiplient, il est l'instrument d'agir, l'interface de direction et le lieu de publication. Il favorise des apprentissages collaboratifs, coopératifs ou individuels. L'apprenant peut dépasser ses difficultés en production écrite en améliorant son écriture à l'aide des dictionnaires en ligne, comme il peut demander l'aide des collègues en utilisant les commentaires aux autres, par exemple un mot manquant ou quand il n'arrive pas à accéder au sens. Cela lui donne confiance à l'accomplissement de ses tâches.

A la fin, nous présentons un aperçu historique sur le développement du blog proposé par Orban A-C :

« Avant 2001, le mot « blog », contraction du terme anglophone Weblog (web+log), rapidement défini comme un journal intime sur Internet, était encore fort inconnu du grand public. Cinq ans plus tard, il est presque sur toutes les lèvres au point qu'on parle également de blogosphère, de blogueurs, de blogging et que la dernière version du Larousse l'intègre dans ses pages. Dans les familles, les entreprises, les comités de rédaction, les partis politiques, les cercles littéraires, les festivals artistiques et les écoles, les blogs alimentent les conversations. Du mode « intime », le blog s'est largement développé pour devenir un site personnel sur lequel : créations artistiques, états d'âme, débats philosophiques ou d'actualité, partages d'expériences, témoignages, et autres expressions personnelles en tous genres et sur tous les sujets sont publiés. Ce succès des blogs s'expliquerait notamment par la simplicité de leur création, leur apparente liberté d'expression et leurs aspects interactifs.» (Orban, 2007). Cela nous montre également que la propagation de l'usage du blog est due à la simplicité de sa création.

2.8. Wiki

Le wiki est un outil qui facilite l'apprentissage collaboratif notamment l'écriture collaborative, il a été défini comme : « *un système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation assez simple. Chacun peut à tout moment ajouter, supprimer et modifier des éléments du texte. De plus, le système garde une trace de toutes les modifications apportées et des versions successives associées au nom de leurs auteurs, ces versions peuvent être consultées et, si besoin, rétablies à posteriori* » (Ollivier, (2007a), pp. 1-15). Il est : « *dynamique et permettant à n'importe quel internaute d'ajouter, de modifier ou de supprimer du contenu ou de créer de nouvelles pages, et ce pour toute sorte de fichiers (texte, audio, vidéo, image)* ». (Vera Perez C, 2009, p. 255) L'encyclopédie collaborative en ligne "Wikipédia" est l'exemple le plus notoire de cet outil.

Les wikis offrent aux apprenants la possibilité de suivre les documents, ce qui renforce leur capacité à contrôler leurs processus. On peut les exploiter dans des projets pédagogiques collaboratifs visant à développer la compétence de l'écrit des apprenants. Le wiki pourrait être un outil incitant à la correction du moment qu'il a eu plusieurs changements, que ce soit sur le fond ou la forme. Il représente les réflexions de toutes les personnes impliquées dans le processus de la rédaction.

Delacroix trouve que le trait social qu'on trouve dans le wiki aurait un effet sur apprenants, il suscite le questionnement chez les jeunes apprenants et les incite à partager des connaissances entre pairs, grâce à sa caractéristique de collaboration. En somme, on peut dire que les wikis permettent un « *développement d'un état d'esprit positif et actif* ». (Delacroix J, 2005, p. 76)

2.9. Les réseaux sociaux

Facebook, Twitter et Youtube sont considérés comme les réseaux sociaux les plus populaires. L'usage accru des outils du Web, notamment Facebook et YouTube, a abouti à l'augmentation d'accès à Internet. En plus, cet usage crée chez les jeunes utilisateurs l'esprit d'appartenance: « *que l'on se situe dans l'univers des lieux et des mondes synthétiques, ou bien que la communauté passe par Facebook, Twitter, MySpace ou LinkedIn par exemple, participer signifie appartenir à des communautés* » (Grosbois M, 2012, p. 141) cité par (Bishawi W, 2014).

Les réseaux sociaux sont des « *Espaces Web conçus pour le partage de renseignements entre un individu et son réseau de relations sociales, directes et indirectes.* ». Audet L (2010:38). Grosbois M, quand à lui, il considère les réseaux sociaux comme « *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 M, 2012, p. 139). Le fait d'avoir des intérêts

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

communs facilite le partage du contenu (photos, vidéos, états d'esprit,...) et la collaboration à des projets (pédagogiques, économiques, politiques,...), en utilisant cette nouvelle technologie.

Quant à l'utilisation de ces réseaux sociaux dans l'enseignement/apprentissage, ces outils ne sont pas à l'origine attribués à cela, mais Facebook et Twitter ont montré leurs rôles de facilitateurs de communication et d'interaction entre les apprenants en classes de langues. Le Facebook pourrait avoir un effet positif sur la participation des apprenants à des travaux de collaboration. Twitter aide également à rassembler les tweets qui discutent un même thème à travers *hashtag*. En permettant aux autres tweets de lire et d'évaluer la production écrite d'un membre, et offrant ainsi la dimension sociale accordée à l'apprentissage. Twitter encourage les apprenants à écrire et à devenir des auteurs d'une écriture en ligne.

Notre travail de recherche consiste à une application des caractéristiques de facebook au processus de l'enseignement/apprentissage de la production écrite. L'objectif est de profiter des fonctionnalités offertes par ce réseau pour améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants de première année licence de français du département de langue française de l'université de M'sila.

A l'origine, ces outils ne sont pas créés pour l'enseignement/apprentissage mais ils jouent d'autres rôles comme aides à la rédaction en détournant de leur objectif principal. Nous pouvons citer par exemple :

- Des sites web contenant des médias divers (vidéos, audios,...etc.) comme YouTube qui sert à héberger et à partager des fichiers audiovisuels. De même les enseignants de français peuvent exploiter ces cours audiovisuels afin d'aider les apprenants dans leur processus rédactionnel.

- Des plateformes destinés à fournir des documentations en Français Langue Etrangère, y compris des leçons accompagnées des exercices ; à l'instar de la chaîne française tv5:<http://tv5.org/et> <https://www.francaisfacile.com>.

- Le e-tandem qui consiste à permettre à deux personnes de langues maternelles différentes de communiquer ensemble pour mener mutuellement leur apprentissage et apprendre chacune la langue maternelle de son partenaire à l'aide du Web 2.0. Un ensemble d'outils technologiques synchrones ou asynchrones (courrier électronique, chat forum ...etc.) peuvent être utilisés mutuellement pour réduire les difficultés de l'écrit.

- Les bases de données qui permettent aux apprenants de créer des groupes afin de discuter un même contenu et faire des activités pédagogiques comme la plateforme Moodle.2 (<http://www.moodle.org/>).

3. L'apport de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

De nos jours, l'enseignement supérieur connaît une révolution visant à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et à moderniser ses pratiques en intégrant les TIC, ces changements visent particulièrement l'apprentissage des langues étrangères.

Le terme "*intégrer*" signifie d'après le dictionnaire de l'Académie française, « *Faire entrer un élément dans un ensemble de sorte qu'il en devienne une partie constitutive.* », ainsi C. Bourguignon précise que : « *Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objets, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent* ». (Bourguignon, 1994)

Mangenot définit l'intégration des TIC comme « *la situation dans laquelle l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* » (Mangenot F, Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, 2000). Les TIC permettent donc un gain de temps d'apprentissage où chaque apprenant va bénéficier de plus d'activité, d'une meilleure appropriation des connaissances et d'une motivation.

Actuellement, il convient d'intégrer les TIC aux pratiques de communication langagière et d'apprentissage afin que les apprenants puissent exprimer leurs pensées et leurs émotions oralement ou par écrit. L'enseignant est appelé à aligner ces objectifs en choisissant des méthodes et des outils qui rendent l'apprentissage flexible et favorisent la construction des compétences et la transmission des connaissances. Ces méthodes offrent un enseignement plus attractif en respectant le rythme de chaque apprenant.

Donc, ces derniers temps, la classe de FLE se trouve au carrefour de plusieurs tendances, notamment la présence de moyens technologiques et l'approche communicative qui vise à ce que l'apprenant prenne en charge son apprentissage en tant qu'« *acteur autonome de son apprentissage* » (Martinez, 2008, p. 76)

L'intégration des TICE à l'enseignement a été considérablement prise en charge par la didactique de FLE, du fait qu'elles offrent un ensemble d'outils de diffusion et de partage des connaissances qui donne aux enseignants et aux apprenants plus flexibilité et d'autonomie à l'égard des savoirs, savoir-faire et savoirs-être.

A titre d'exemples, nous pouvons citer quelques outils ci-dessous :

« ... *Des logiciels, pédagogiques ou non (didacticiels, bases de données, produits culturels, ludo-éducatifs (intégrant le jeu), parascolaires...).* *Des sites ou des portails sur la Internet*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

(information pour enseignants, sites pédagogiques, sites grand public, campus numériques...). Des dispositifs de visioconférence. Le courrier électronique (échanges individuels, listes de diffusion...). Les "chats" (dispositifs de bavardage, de "tchat"), les forums de discussion, les MOOCS et les univers virtuels. Les plates-formes de "e-learning", mais aussi des logiciels de "laboratoires de langues multimédia", des logiciels ou systèmes-auteurs pour la création de matériaux pédagogiques (pour Internet, cédéroms, laboratoires de langues).» (Benlahmidi S, 2020)

Donc, l'intégration des TIC à l'enseignement du FLE montre la décentration, la mobilité et la modernité dus à la flexibilité de l'accès aux ressources en n'importe quelle langue étrangère et à n'importe quel moment: « les technologies éducatives ont, en effet, le potentiel de faciliter la création de situations d'apprentissage plus ouvertes sur de nouvelles ressources en ligne facilement accessibles, de nouveaux intervenants en ligne et de nouveaux lieux virtuels. Les TIC ont aussi le potentiel de création de situations d'apprentissage interactif et social [...] et de favoriser un apprentissage centré sur l'apprenant, un apprentissage actif...» (Germain-Rutherford et Diallo (2006:156) cité par (Coen P-F, 2011))

Cependant, l'utilisation des nouvelles technologies peut aboutir à accroître les inégalités entre ceux qui y ont accès et ceux qui n'y ont pas. Ainsi, « l'utilisation des nouvelles technologies en formation peut être la meilleure ou la pire des choses » (Naymark J, 1999, p. 27). Les TIC peuvent être la meilleure des choses si les applications pédagogiques sont de bonne qualité, c'est-à-dire construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique.

Dans ce même contexte Duchiron partage une réflexion dans le même sens : « ...de même qu'il n'existe pas une unique utilisation optimale d'enseigner au moyen de la technologie, le logiciel éducatif optimal n'existe pas non plus même pour une tâche donnée ». (Duchiron E, 2003, p. 17). Il présente les réseaux sociaux comme « facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC ». (Duchiron E, 2003)

Même si les utilisations d'Internet restent inégales et son exploitation en classe toujours de mise, nous pouvons comprendre en quoi les TIC peuvent faciliter les apprentissages, à travers les avantages qui ont été déjà abordés par (Kharchi L, 2011, p. 122), nous les énumérons ci-dessous :

3.1. L'accès à la culture de l'autre

En parlant des interactions sociales qui résultent de l'usage de l'ordinateur, l'apprenant bénéficie d'un ensemble de ressources et des outils offerts par les TIC qui peuvent se servir comme des supports interactifs, ainsi Brodin E présente les réseaux comme : « Facilitateur

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC.» (Brodin É, 2002)

La généralisation de l'utilisation de l'ordinateur a été considérée comme l'une des innovations les plus importantes dans le domaine de l'apprentissage des langues. Brodin précise qu'il s'agit de « *l'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité, la communication à une utilisation d'outil qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes significatifs pour l'élève.» (Brodin É, 2002, p. 174)*

3.2. Individualiser le rythme de l'apprentissage

De nos jours, l'introduction des outils TIC à l'enseignement apporte des avantages incontestables, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants qui fait partie d'une démarche visant répondre aux besoins de l'apprenant à ses objectifs personnels. Elle consiste à prendre en compte le profil personnel de l'apprenant et lui donner l'occasion d'accomplir son parcours d'apprentissage selon leurs objectifs personnels. Individualiser le rythme, c'est surtout offrir à l'apprenant le pouvoir de progresser à son propre rythme.

Selon Meirieu : «*Que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives, avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice(...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé.» (Meirieu P, 2000, p. 135)*, il est indispensable d'introduire les TIC à l'enseignement sans nier le rôle d'une réflexion didactique adéquate. L'utilisation des TIC en classe aide l'apprenant à renforcer sa confiance en soi et à se libérer du stress face à son écran.

Cette démarche accorde à chaque apprenant le temps nécessaire pour réfléchir et répondre, ainsi qu'il ne soit pas en situation de comparaison de la performance par rapport à celle des autres. Toutefois, il faut mentionner que même si l'individualisation des rythmes apporte des bénéfices au profit de l'apprenant, elle peut l'entraver.

3.3. L'autonomie de l'apprenant

Le concept d'autonomie n'est pas une méthodologie que l'enseignant installe chez l'apprenant, ni une révolution pédagogique de mode d'apprentissage ou changement des rôles enseignant/apprenant. Ce n'est pas encore le sens de liberté, il correspond à une réalité multiple et complexe : « *l'autonomie est une puissance de faire quelque chose et d'une conduite, façon d'agir. Autonomie est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation». (Holec H, De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation, 1999, pp. 31-32)

L'autonomie est la capacité de l'apprenant de s'occuper de son apprentissage, de gérer le temps. Il s'agit donc d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage afin de susciter sa motivation qui se considère comme un facteur essentiel pour construire l'autonomie. C'est à l'apprenant de choisir les aspects de son apprentissage (objectifs, le contenu, méthode, rythme, évaluation), il assume la responsabilité de ses choix.

L'intégration TIC à l'enseignement joue un rôle primordial et attribue à l'enseignant comme à l'apprenant de nouveaux rôles à assumer, donc : *«le domaine de l'enseignement/apprentissage a bien besoin d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe»* (Meirieu P, 2000, p. 138)

3.4. L'interactivité

L'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues apporte un autre atout "l'interactivité" résultant de la communication entre utilisateur de la machine et son concepteur. Ainsi,

«Cette notion d'interactivité a toujours soulevé de nombreuses questions quant à la relation homme/machine et aux conclusions à en tirer pour l'enseignement/apprentissage des langues. L'interactivité en termes de multimédia est primordiale, agissant directement sur le potentiel d'un logiciel de la langues». (Demaiziere F, Autoformation, nouvelles technologies et didactique, 1996, p. 76)

4. TICE et l'écriture collaborative

Le travail collaboratif et coopératif permet de mettre les capacités collectives au profit des apprentissages avec le partage des connaissances et la répartition du travail. Le partage de l'information et des consignes, la disponibilité des outils numériques sont nécessaire pour atteindre les objectifs et stimuler les interactions des apprenants.

4.1. L'apprentissage coopératif :

L'apprentissage coopératif consiste à établir un échange entre les membres d'un groupe pour leurs permettre de travailler ensemble du fait qu'ils ont une même tâche à réaliser. Il se définit par Panitz T comme : *« un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet »* et peut être considéré comme *« une série de processus qui aident les personnes à interagir dans le sens d'un objectif particulier ou pour parvenir un produit final»* (Panitz T, 1999, p. 5) cité par (Baudrit A, 2005)

On peut considérer le travail de groupe comme le principe de base d'un apprentissage coopératif, cela se fait avec une planification des tâches à réaliser en choisissant une démarche pédagogique à suivre. L'enseignant doit donner les consignes aux apprenants afin de favoriser le travail de groupe. Cela doit aboutir à des avantages personnels au sein du groupe.

Dans un enseignement à distance, ce sont différentes applications et plateformes qui stimulent le travail en groupe des apprenants et le rendre plus souple surtout quand l'enseignant choisit les technologies de communication (réseaux sociaux, courrier électronique ... etc.) pour les faire travailler ensemble et les amener à développer des habiletés sociales.

4.2. L'apprentissage collaboratif :

Étymologiquement parlant, le mot collaboratif désigne l'action de travailler avec une autre personne. Selon le dictionnaire de langue Le Robert, cet adjectif vient du mot collaboration qui veut dire " *un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune*" (Paul Robert, 1995 , p. 76)

Henri F considère que « *l'apprentissage collaboratif est le principe né de la collaboration entre les mouvements psychologiques de Bruner, ou encore de Vygostky et l'apparition des outils TICE en classe telle que l'utilisation de l'ordinateur.* ». (Henri F, 2010)

À l'arrivée du numérique, l'apprentissage collaboratif a pris un autre sens celui de l'implication des TIC au service de l'apprentissage. Il se considère comme

: « *Toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide... et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs* » (Henri F et Lundgren-Cayrol K, 2001)

C'est une approche dans laquelle les apprenants s'organisent dans des petits groupes pour échanger les idées, pour s'entraider afin de réaliser une tâche en commun sous la supervision de l'enseignant qui joue le rôle d'un facilitateur. Il est considéré comme l'une des méthodes les plus efficaces dans le processus d'enseignement : « *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. [...]* » (Henri F et Lundgren-Cayrol K, 2001, p. 42) Ainsi, l'apprentissage collaboratif a une double intention : collaborer pour apprendre et apprendre à collaborer

Apprendre en groupe, c'est travailler collectivement pour un objectif commun de construction de savoir. Les membres du même groupe sont motivés parce qu'ils travaillent dans

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

un climat d'interaction et d'accompagnement par un animateur qui les encourage et leurs facilite la tâche.

De ce fait, le travail collaboratif a été considéré comme une situation d'apprentissage dans laquelle les apprenants s'organisent en petits groupes, chacun doit accomplir la tâche qui lui a été attribuée par l'enseignant afin de réaliser un objectif commun, ainsi Cohen E précise que le travail collaboratif est : « *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assigné* ». (Cohen E, 1994, p. 1) C'est un travail collectif des membres d'un groupe de nombre limité, chacun participe à la réalisation d'une tâche prédéfinie.

Henri F et Lundgren-Cayrol pensent que : « *La démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe* ». (Henri F et Lundgren-Cayrol K, 2001, p. 181). En se basant sur l'individuel pour le collectif, cette définition implique la démarche collaborative pour un apprentissage constructiviste, où un travail commun se réalise par la contribution de tous les membres du groupe chacun avec ses propres compétences.

4.3. L'écriture collaborative

En didactique du FLE, l'apprenant n'arrive pas à accomplir l'activité de la production écrite convenablement car cette dernière reste une tâche difficile à cause de nombreuses difficultés (pauvreté lexicale et vocabulaire limité, non maîtrise des règles de la langue...). L'écriture collaborative supportée par les TIC apporte des solutions pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. L'écriture collaborative a été définie comme « *un processus complexe qui engage un groupe de scripteurs travaillant autour d'un objectif commun. Elle inclut à la fois le travail entre les membres de l'équipe de la réalisation du produit fini* » (Desoutter C et Martin J, 2018, p. 2)

L'écriture collaborative renvoie à l'idée que plusieurs scripteurs participent à la rédaction d'un même produit écrit. C'est le fait de réunir plusieurs personnes pour concevoir un texte écrit. Cette collaboration donne l'occasion à un échange de l'information et un partage des idées, ce qui va permettre d'enrichir les connaissances des apprenants qui ont un objectif commun à accomplir. Selon Imanaka Maiko: « *l'écriture collaborative désigne littéralement une activité de production écrite sous la forme d'une collaboration entre deux ou plusieurs personnes. Il est possible d'envisager cet usage sous différentes perspectives : professionnelles, créatives ou pédagogiques* » (Imanaka, 2010, p. 48)

En didactique de FLE, plusieurs recherches ont examiné l'apport du recours à l'écriture collaborative en classe. Kotula déclare que : « *Les recherches accomplies dans le domaine de l'écriture collaborative se concentrent le plus souvent sur trois éléments fondamentaux et complémentaires : la perception des tâches collaboratives par les participants, la façon dont*

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

les élèves interagissent entre eux u cours de leur travail ; l'impact des projets collaboratifs sur le développement des compétences langagières des apprenants. En général, les résultats de ces études semblent prouver que l'écriture collaborative peut avoir une influence positive sur le développement des compétences aussi bien générales (comme l'aptitude à travailler en groupe) que langagière». (Kotula, 2016)

De son côté Vincent (2002, cité par (Bedel C & Falbo E, 2012, p. 14) énumère divers usages de TICE dont quelques usages liés à l'écriture collaborative :

- les communications interpersonnelles via les messageries, les listes de diffusion ou encore les forums, appelées « asynchrones ». Celles-ci sont intéressantes en classe puisque la restriction de disponibilité au même moment permet à des classes d'avoir des correspondants provenant d'autres pays par exemple. Cette activité engendre de la motivation et permet de travailler la production écrite. (Il pourrait être intéressant de réaliser un projet d'écriture collaborative à travers les communications interpersonnelles comme les wikis ou les messageries).

- les productions de documents : le fait de pouvoir modifier, effacer, enrichir une production est un avantage par rapport à un travail sur la feuille où ces activités sont plus difficile à effectuer que sur un ordinateur avec les fonctions copier, coller, couper...etc.

De plus, la publication des productions sur internet reste plus économique que le papier. Enfin, la production grâce aux TICE se diversifie par la possibilité d'enregistrer des sons, des vidéos, des images...

5. Théories d'apprentissage et TICE

Le but principal des théories de l'apprentissage est d'éclaircir ce qui se passe pendant le processus d'apprentissage. D'une part, elles sont utiles parce qu'elles fournissent un cadre conceptuel pour l'interprétation de ce que nous observons, et d'autre part elles offrent des orientations pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Les théories de l'apprentissage ont connu une évolution remarquable dans les méthodes d'apprentissages ces dernières années, en coïncidence avec l'intégration des TICE à l'enseignement. L'enseignant est appelé à mettre à jour ses stratégies et ses méthodes d'enseignement. De ce fait, nous citons brièvement les quatre théories de l'apprentissage qui ont marqué cette évolution et qu'elles jouent un rôle considérable dans l'intégration des TICE à l'enseignement.

5.1. Le béhaviorisme : le principe du behaviorisme est que l'apprentissage s'accomplir quand l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné. Cette théorie est toujours utilisée pour des approches pédagogiques exploitant les TICE particulièrement l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) qui fixe ses objectifs préalablement. Enfin, nous devons indiqué que le

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

béhaviorisme ne laisse rien au hasard, tout est prévu si bien qu'il entrave la créativité de l'apprenant.

5.2. Le cognitivisme : le terme vient du latin «cognitio» qui signifie « connaissance » ou des activités psychologiques dont la fonction est la connaissance. Cette approche se caractérise par son opposition au béhaviorisme, le rejet des principes béhavioristes a aidé à la constitution du courant cognitiviste qui est né en attaquant le béhaviorisme.

D'ailleurs, les premiers cognitivistes sont des béhavioristes révoltés. Ces derniers ne se contentent pas d'interpréter les réactions observables de l'être humain, ils comparent la mémoire à court terme de l'être humain à la mémoire vive de l'ordinateur et l'esprit humain à celui d'un ordinateur, comme le traitement informatique et l'information. Comme mentionné précédemment, les béhavioristes négligent la créativité et la compréhension des apprenants au cours de l'apprentissage. Les cognitivistes accordent plus d'importance à ces aspects de l'apprentissage. Dans ce courant, on attribue un rôle important à la mémoire et à l'organisation des connaissances. Dès lors, deux constats apparaissent:

- A- L'apprentissage est un processus de construction des connaissances, et non d'acquisition de connaissances.
- B- L'enseignement est une activité d'aide à la construction des mêmes connaissances, et non une activité de transmission, alors les outils conçus par les TICE proposent des activités d'aide au développement des connaissances (les environnements interactifs d'apprentissage avec l'ordinateur).

On se met d'accord que ce courant, contrairement au courant behavioriste, prend en considération la créativité et la capacité de raisonnement de l'apprenant, mais cela paraît insuffisant car il ignore encore le côté motivationnel de l'apprenant qui est crucial afin d'arriver à des résultats acceptables. A cet égard, Kozanitis considère que : *« même si l'apprenant dispose d'un matériel bien structuré cela ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'élève ait le désir et la motivation d'apprendre. »* (Kozanitis A, 2005, p. 9)

5.3. Le constructivisme : cette approche n'a pas de méthodes d'enseignement ou de pédagogies fixes, mais elle adopte des méthodes pédagogiques flexibles spécifiques à tout apprentissage ou à tout apprenant. Le constructivisme est fondé sur deux concepts : l'« assimilation » qui est la façon dont la vision de l'apprenant sur son environnement change à mesure que son cerveau se développe, et l'« accommodation » qui est l'appropriation et le réajustement des connaissances acquises à partir des expériences vécues par l'apprenant. Ainsi, *« Selon Piaget l'apprentissage se fait grâce à l'interaction que l'on a entre les objets et autrui. [...] Pour Piaget, nous sommes capables de modifier nos actions en les rendant plus performantes. Piaget pense que la capacité est liée au développement de l'enfant. »* (Coutou, 2015). De son côté

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

(Kozanitis A, 2005, p. 5) affirme que « *l'approche constructiviste suppose que chaque apprenant construit ou interprète la réalité en se basant sur ses connaissances et expériences passées [...] les constructivistes, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci* ». En fonction du rythme de progression de l'apprenant, un apprentissage s'adapte à chaque âge atteint par l'apprenant. Pour Piaget l'apprenant apprend à s'adapter avec son environnement, et son apprentissage se fait grâce à ces interactions.

Cette approche accorde une importance remarquable au comportement des apprenants face aux difficultés rencontrées dans l'apprentissage, ce qui l'aide à construire ses connaissances. L'enseignant joue le rôle d'un facilitateur de connaissances, c'est pourquoi il doit exploiter des méthodes innovantes d'enseignement pour susciter la créativité chez l'apprenant.

Les TIC facilitent ce type d'enseignement en offrant aux enseignants la possibilité de concevoir des scénarios pédagogiques qui répondent aux besoins des apprenants. En utilisant les TIC, l'approche constructivisme offre l'opportunité à chaque apprenant de construire son apprentissage, cela permet de réduire les différences de niveau entre les apprenants. C'est pourquoi le constructivisme est considéré comme la meilleure approche pour l'intégration des TIC à l'enseignement, bien qu'elle exige que l'enseignant possède certaines compétences qui lui permettent de bien gérer son apprentissage et réussir ses objectifs.

5.4. Le socioconstructivisme : le socioconstructivisme repose sur les mêmes principes du constructivisme, mais se caractérise par la réalisation du travail en groupe, ce qui est difficile étant donné la difficulté d'impliquer tous les membres du groupe de la même manière. Cette approche encourage l'interaction et la collaboration au sein d'un même groupe afin d'aboutir à construire des connaissances. Selon son fondateur Lev S. Vygotsky (1896-1934), l'apprentissage se caractérise certes par la confrontation des apprenants à des situations problèmes, mais aussi par l'interaction avec leurs pairs : apprenant- apprenant ou enseignant- apprenant. Cependant, les membres d'un même groupe rencontrent des difficultés puisque ils sont à des niveaux hétérogènes et n'ont pas la même créativité. Avec les TIC, l'enseignant devient un facilitateur d'apprentissage réalisé en classe sur ordinateur.

Conclusion

Ce chapitre présente l'histoire de l'apparition et du développement de la technologie de l'information et de la communication éducative(TICE) ainsi que son intégration dans le processus de l'enseignement/apprentissage. En outre, les différentes définitions du vocable TIC sont également abordées.

2^{ème} Chapitre: Les TICE comme aide à l'écrit

Ensuite, nous avons présenté quelques applications technologiques et outils d'aide qui contribuent à la rédaction et facilitent le processus rédactionnel (support logiciel incitatif, outils de publication et de socialisation).

Il est également abordé l'écriture collaborative supportée par les TICE, en distinguant l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif.

À la fin du chapitre, nous avons présenté les différentes théories de l'apprentissage qui ont connu, ces dernières années, une évolution remarquable dans les méthodes d'apprentissages en parallèle avec l'intégration des TICE à l'enseignement, où nous avons mis le point sur les théories qui ont participé à cette intégration.

3^{ème} Chapitre :
La classe inversée

Introduction

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et le développement des outils numériques, ont bouleversé le modèle traditionnel qui consiste à consacrer le temps en présentiel à l'acquisition, et le temps à distance à l'application. Ces outils permettent à l'apprenant de se familiariser avec les connaissances d'une manière individuelle à distance, et de consacrer le temps en présentiel afin d'effectuer multiples activités. Cette nouvelle approche nécessite que l'apprenant profite convenablement du temps accordé aux activités, pour qu'il soit à jour et les activités ne s'accumulent pas. Elle favorise, donc, un apprentissage différencié.

Souvent la classe inversée est composée d'apprenants performants et ayant difficultés, contrairement à l'approche traditionnelle qui ne permet pas de satisfaire les besoins spécifiques de chaque apprenant. Autrement dit, cette démarche consiste alors à inverser le concept traditionnel de la classe et de rendre l'apprenant plus actif au temps qu'il passe au cours.

C'est en 2000 que le concept de la classe inversée est apparu, cette nouvelle pratique est déjà utilisée avec la pré-lecture mais cette nouvelle méthode se diffère de l'ancienne par l'exploitation des outils TICE et des méthodes actives. De ce fait, nous allons mettre en lumière le concept de la classe inversée dès son historique ; son fonctionnement à l'aide du numérique, et ses conséquences, ses retours efficaces sur les apprentissages en classe du FLE et dans le développement des compétences, notamment de production écrite.

1. La classe inversée comme une nouvelle pédagogie

1.1. Historique de la classe inversée

A l'origine, la conception d'une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues vise à combler les lacunes ou compléter l'évolution de ces approches en vue d'un meilleur enseignement /apprentissage des langues au fil du temps. La classe inversée a été créée afin de surmonter les difficultés rencontrées en classe traditionnelle

Avant de citer les définitions de cette dernière, nous devons apporter un aperçu historique sur sa création : *« Ces classes inversées selon la traduction française largement répandue de flipped classroom repositionnent et redéploient donc les espace-temps traditionnels de l'enseigner- apprendre. Elles constituent une rupture par rapport aux formes traditionnelles d'enseignement en auditoire héritées d'un lointain passé, à l'époque de l'émergence d'une autre invention technologique fabuleuse, le livre, où il était d'usage déjà l'époque, le livre était vu par certains comme un vecteur d'émancipation. »* (Lebrun M & LE COQ J, 2015, p. 15).

La classe inversée est également connue sous le nom de pédagogie inversée, d'apprentissage inversé, et *flipped learning*, *flipped classroom* ou encore *inverted classroom* en anglo-saxon,

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

tire son origine de la méthode « peer instruction » ou Instruction par les pairs (de Mazur, 1997 cité par (Nizet I & Meyer F, 2016)

Ce concept est apparu à partir des années 2000-2007 aux Etats-Unis pour la première fois avec les deux enseignants de chimie dans le secondaire Jonathan Bergman et Aaron Sams, Ce qui est confirmé en contexte universitaire :

« ... la classe inversée a été en quelque sorte initiée en 1990 par Eric MAZUR, auteur du chapitre 5, professeur de physique à Harvard University, aux Etats-Unis. Mazur est le père de la méthode interactive appelée Peer instruction .cette méthode ,axée sur un repositionnement des exposés magistraux dans les dispositifs de formation ,privilégie l'auto-apprentissage hors de classe ,suivi de séances de co-construction de connaissances pilotées par des équipes de pairs placés en situations d'interdépendance cognitive.». (Dumont A et Berthiaume D, 2016, p. 40)

En 1990, le professeur Eric MAZUR à Harvard (USA) a exercé ses premières expériences de la classe inversée en créant des fiches numériques de cours pour ses apprenants. Cela lui permet d'exploiter le temps en classe pour d'autres activités.

A partir des années 2000-2008, la classe inversée est apparue réellement avec les travaux et les expériences des deux enseignants de chimie à Woodland Park High School (USA) Bergmann et Aaron Sams, ces derniers ont découvert le potentiel de vidéos tels que les Power Point commentées, les podcasts, les screencasts,... etc. Ils proposent d'enregistrer leurs cours sur des capsules vidéo destinées à leurs apprenants absents afin de les aider à se rattraper. Selon eux, choisir cette stratégie pour l'ensemble des cours en classe permet de passer plus de temps en classe pour la mise en pratique, les interventions individuelles et la différenciation des apprentissages. Les apprenants visionnent les vidéos avant d'arriver en classe, c'est pourquoi cette méthode s'appelle "pre-vodcasting", qui est changée en "formation inversée".

Puis en 2011, cette notion a été généralisée par Salman Khan (fondateur de Khan Academy), il permet d'utiliser ses vidéos lors d'une conférence TED (Technology, Entertainment and Design) afin d'inverser les classes. En 2012, on a marqué l'apparition de ce concept en Europe grâce au livre de Bergmann et Sams « Flip your classroom » (l'appellation française adaptée « Classe inversée »).

Cette pédagogie consiste à faire travailler les apprenants en amont du cours pour consacrer le temps en présentiel aux activités d'approfondissement de certaines notions, réponse aux questions des apprenants, à la mise en commun des productions, échanges et débats.

Lebrun relate étant un étudiant, son enseignant qui pratiquait cette méthode, ce qui montre que cette pédagogie n'est pas nouvelle. L'idée de l'innovation existe depuis longtemps :

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

« ...oui , sans aucun doute. preuve en est dès 1972, lors de notre première année à l'université, un enseignant nous faisait lire un chapitre de son livre ,avant le cours; pour qu'une telle initiative somme toute pionnière soit qualifiée d'innovation, il faut encore qu'elle percole dans l'ensemble du système ,qu'elle entre dans les habitudes, qu'elle dépasse le stade d'une enclave pour devenir une tête de pont ,voire une pratique ancrée, ou banalisée, nous pouvons dès lors dire que les classes inversées constituent vraiment une innovation pédagogique , mais attention n'est en soi une révolution transformant un ancien système (traditionnel)en un champ de ruines. L'innovation s'insinue progressivement dans le système en le transformant par hybridations successives. Nous voyons la classe inversée davantage comme une stratégie pédagogique parmi d'autres que comme une méthode. Nous verrons plus loin que les classes inversées proposent un continuum de dispositifs fournissant à l'apprenant des occasions d'apprendre.». (Lebrun M & Lecoq J, 2015, pp. 24-25)

La variété de la classe inversée détermine son efficacité, elle n'est à un type d'apprenants ni à une discipline particulière. Cailliez J-C affirme que « l'innovation pédagogique, ce n'est pas tout réinventer, mais voir comment on articule de nouvelles façons de travailler avec de plus anciennes » (Cailliez J-C, 2014). Il ajoute qu' : « Il ne s'agissait pas d'abandonner les méthodes qui ont fait leurs preuves, mais plutôt de recoller davantage à la réalité du terrain, celle qui bouge avec le changement de culture (de génération) de mes étudiants et leur manière de travailler. Pour cela, il m'a fallu trouver de nouvelles idées pour transformer le cours, non pas tant le contenu que la manière de le dispenser » (Cailliez J-C, 2014)

En concordance avec la réalité du terrain, cette nouvelle pédagogie sert à ajuster les pratiques de classe afin de renforcer les compétences et d'approfondir les connaissances de l'apprenant. Selon les enseignants pratiquants cette approche, la classe inversée demande plus de travail personnel afin de garder un équilibre permettant d'éviter la surcharger des apprenants. L'innovation permet de ne pas laisser les apprenants.

1.2. Vers un cadre théorique pour définir la classe inversée

Après avoir exposé les origines de la classe inversée, nous devons mettre l'accent sur sa réalité en apportant les différentes définitions. La classe inversée vient pour répondre aux besoins des apprenants en coïncidence avec la réalité de la classe, en travaillant avec une génération formée aux compétences du numérique l'apprenant est au centre d'apprentissage. De ce fait, nous allons mettre en exergue le concept de « la classe inversée » : ses définitions, ses fondements théoriques, les principales raisons d'inverser une classe et la présenter comme une nouvelle approche pédagogique supportée par les TICE.

Le père fondateur de la classe inversée Lebrun présente la classe inversée comme :

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

« ...une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole, etc.) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice, etc.) et où l'apprentissage fondé les activités et les interactions se fait en présence (échange entre l'enseignant et les apprenants et entre pairs, projet de groupe, activités de laboratoire, séminaire, débat, ... etc. (Lebrun M & Lecoq J, 2015, pp. 16-17).»

Il décrit l'enseignement inversé comme :

- Un moyen d'amplifier les interactions et les contacts.
- Un environnement dans lequel les acteurs changent de rôle.
- Un mélange fertile.
- Un lieu où les étudiants peuvent recevoir un accompagnement personnalisé, de la transmission directe (j'enseigne) avec une approche constructiviste ou encore socioconstructiviste de l'apprentissage. » (Lebrun M & Lecoq J, 2015, p. 8)

En somme, la pédagogie inversée est caractérisée par le passage d'un modèle traditionnel de l'enseignement (transmissif) où la transmission des savoirs se fait en classe et la réalisation des exercices à la maison, à une approche « inversée » où les savoirs se transmettent en amont (à distance) sous format papier ou numérique et les exercices d'application se réalisent en classe. La classe inversée favorise souvent les interactions entre les pairs afin d'approfondir les connaissances acquises en amont, l'enseignant prend le rôle d'un animateur.

Dumont A et Berthiaume D citent des définitions parmi lesquelles nous choisissons, la classe inversée est considérée comme : « Approche mettant en œuvre une stratégie d'enseignement qui touche un large éventail de styles d'apprentissage. les nouvelles technologies permettent que les exposées, traditionnellement présentés en classe, se produisent en dehors de celle-ci et que les événements qui se produisent habituellement en dehors de la classe se réalisent en classe avec l'accompagnement de l'enseignant. » ou encore, ils la considèrent comme « Approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux apprenants en utilisant en alternance la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune. ». (Dumont A et Berthiaume D, 2016, p. 39)

Ainsi, Lebrun et Le coq ont nié que la classe inversée est :

« Un synonyme de vidéos en ligne. C'est ce que la plupart des gens imaginent pourtant, leurs caractéristiques essentielles résident surtout dans les interactions rendues possibles dans le cadre même de la classe et dans les activités d'apprentissage significatives (porteuses de sens.)

-un remplacement de l'enseignant par des vidéos.

-des étudiants qui font tout et n'importe quoi de manière non structurée.

- des étudiants qui passent le temps de la classe devant un écran. » (Lebrun M & LE COQ J, 2015)

2. De la classe traditionnelle à la classe inversée :

Dans l'enseignement traditionnel, il y a deux étapes successives : la première étape consiste à transmettre des informations et à acquérir des connaissances (la leçon), puis à les utiliser c'est-à-dire les mettre en pratique (les exercices d'application) et à les approfondir. Dans la deuxième étape consiste à évaluer les apprenants à l'aide d'une interrogation ou un examen.

En didactique de FLE, un enseignement transmissif consiste à transmettre le savoir par l'enseignant qui présente ses cours d'une manière magistrale, dans ce processus l'apprenant est un récepteur. Cette pédagogie passe par deux étapes : l'acquisition des savoirs (la leçon) qui se réalise en classe et les exercices l'application après le cours. Cette classe traditionnelle suit le paradigme de l'enseignement posé par les behavioristes ; selon GAGNEBIN et al pour faire : « *apprendre à l'élève d'être attentif* » cité par (Faillet V, 2014, p. 652), il doit « *écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer* ». Pour les comportementalistes, l'apprenant doit être passif, ne participe pas à son enseignement, et l'enseignant est le seul détenteur du savoir. Cette modalité d'enseignement repose sur la mémorisation afin que les compétences de l'apprenant s'améliorent.

Le changement de paradigme est nécessité pour le développement des compétences personnelles de l'apprenant, les années 80 on s'oriente vers les théories constructivistes. Les années 2000, l'apparition des TICE change les modalités d'accès au savoir.

Ainsi, Jaques Tardif propose un échange entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. Pour lui, afin de passer de la première à la seconde, l'enseignant réalise des situations-problèmes qui terminent par une modification des rôles entre l'enseignant et l'apprenant d'un côté, et une modification de conception de l'enseignement d'un autre côté.

A ce sujet, MARCEL LEBRUN confirme que la classe inversée n'est pas une méthode mais un changement de paradigme et de manière de penser à l'enseignement.

3. Distinguer la classe traditionnelle de la classe inversée :

Pour mieux comprendre ce dont il s'agit, nous allons comparer la pédagogie de classe inversée à un enseignement traditionnel transmissif. Lors de ce dernier, les notions et les contenus que l'on retrouve dans le bulletin officiel sont institutionnalisés en classe. Dans ce cas, le travail à la maison donné aux élèves consiste à vérifier si les connaissances sont bien comprises au travers la réalisation des exercices d'entraînement ou d'activités. Ce type d'enseignement est souvent représenté de manière visuelle par les images suivantes :

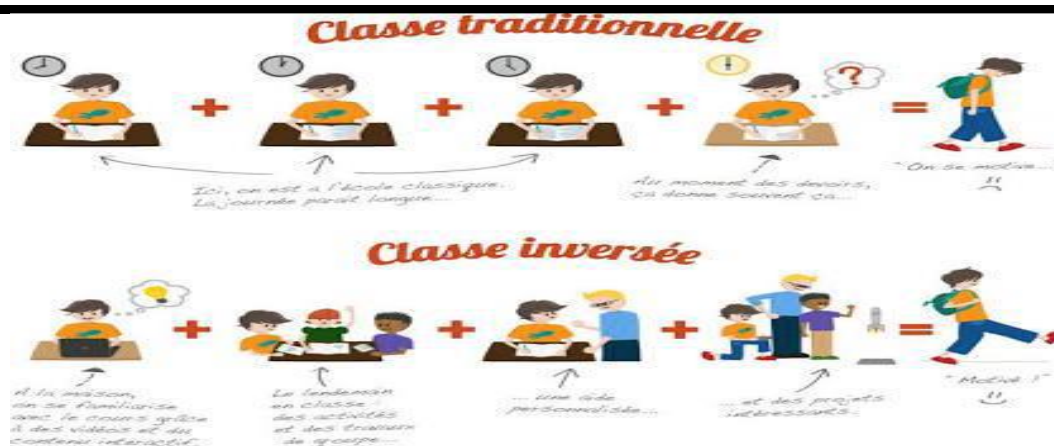
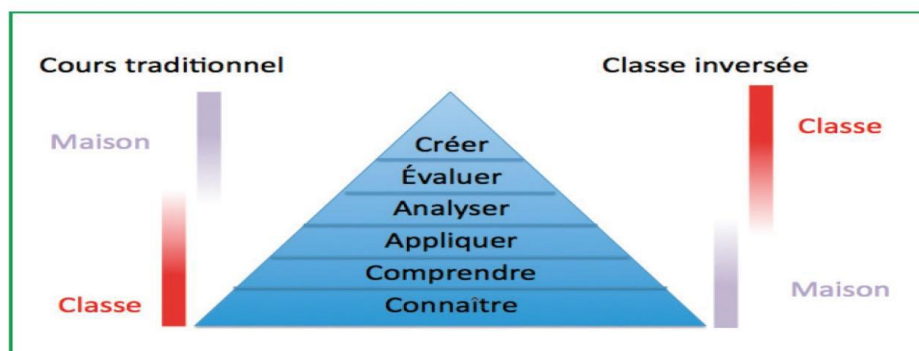


Schéma revisité de Bloom. B www.classeinversee.com

En analysant cette image, nous pouvons dire que la différence entre les deux méthodologies réside au niveau des principes de travail :

Dans une classe traditionnelle, l'enseignant fait son cours à partir d'un support, la phase d'application s'effectue en dehors de la classe (à la maison) contrairement à la classe inversée où l'enseignant oriente ses apprenants vers le support (souvent des capsules vidéo) afin de les amener à se familiariser avec le support, et à réaliser des activités au sein de la classe (il s'agit d'un aller-retour entre la théorie et la pratique). En effet, les grands problèmes seront résolus en classe, cela implique une autonomie d'apprentissage. Après avoir consulté le document, l'apprenant pourra faire des recherches, prendre des notes et trouver d'autres pistes d'orientation relatives au cours mis en ligne. Ainsi, « *La classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif en mettant l'élève en activité et en collaboration. L'objectif est de recentrer l'apprentissage sur l'élève* » (Dufour H, 2014, p. 44).



1 Activités de bas niveau cognitif à la maison et activités de haut niveau en classe

Figure 02 : la pyramide de Bloom inversée (Consulté sur <https://images.app.goo.gl/Jck6Vu8Z4Np2g43h9>).

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

Cette figure montre également que la différence entre la classe traditionnelle et la classe inversée réside au niveau des principes et des pratiques de la classe qui sont inversés.

Dans le système classique, l'enseignant est un détenteur du savoir et il fait son cours en classe quand les apprenants l'écoutent. Ensuite, Il leur donne des activités et des exercices à effectuer à la maison. Par contre, en travaillant avec la pédagogie inversée, l'enseignant utilise la technologie pour mettre à la disposition des apprenants le cours ainsi que les données à traiter. De ce fait, l'apprenant se familiarise avec le document avant de venir en classe. Ainsi, le temps de la classe est consacré au débat, au travail de paires et aux besoins particuliers de chaque apprenant. En effet, le rôle de l'enseignant a été considérablement modifié, sa tâche consiste à accompagner et à guider ses apprenants. Il choisit le support jugé adéquat d'être exploité suivant plusieurs critères. Ce qui a été confirmé par Aoun A et al :

«Dans le modèle traditionnel, la pédagogie mise en œuvre est une pédagogie différée puisque durant les cours, l'étudiant est un réceptacle du savoir dispensé par l'enseignant qui en est dépositaire et ce n'est que dans un second temps que l'étudiant doit devenir plus actif pour lui permettre une meilleure intégration des éléments transmis. Dans un cours, le processus de transmission du savoir apparaît encore sous l'image d'un maître et de sa classe. Pour pouvoir remotiver les étudiants [...], de nouvelles modalités pédagogiques se mettront en place.... Ces modalités ont pour but de rendre plus actif l'étudiant durant la séance mais cela suppose aussi que ce dernier ait eu le temps d'assimilation du savoir.» (Aoun, 2013)

La classe inversée est un modèle typique qui peut assurer une motivation, un micro système d'apprentissage et un travail collaboratif permettant le développement des capacités des apprenants et leur autonomie. Lebrun confirme que : *«les classes inversées repositionnent et redéployent les espaces-temps traditionnels de l'enseigner -apprendre. ».* (Lebrun M, 2016, p. 75)

Afin de dégager les changements conçus à partir de ce bouleversement, nous pouvons présenter un tableau récapitulatif qui résume les principaux éléments de différence entre la classe inversée et la classe traditionnelle :

Classe traditionnelle	Classe inversée
<ul style="list-style-type: none">-L'enseignant transmet des connaissances aux apprenants (le modèle transmissif).- L'enseignant est détenteur de savoirs.- Les apprenants jouent un rôle passif et ils doivent avoir la compétence de mémoriser des informations.	<ul style="list-style-type: none">-Les connaissances sont accessibles partout grâce aux nouvelles technologies et à Internet.-L'enseignant est guide et accompagnateur.-Les apprenants sont plus actifs et doivent plutôt savoir « rechercher, filtrer et synthétiser de multiples sources

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

<ul style="list-style-type: none">- Les apprenants sont plutôt récepteurs de savoirs-Les rythmes d'enseignement et d'apprentissage sont déterminés par l'enseignant qui fournit les mêmes informations à tous les apprenants-L'initiation à la connaissance et la compréhension des concepts de base se font en classe.-La mise en application et l'analyse des apprentissages se font individuellement en dehors de la classe par des devoirs et la préparation aux évaluations.	<p>d'informations » (Charlier, 2011:31). Bref, ils doivent savoir apprendre</p> <ul style="list-style-type: none">-Les apprenants sont co-constructeurs de connaissances.-Les apprenants peuvent travailler à leur propre rythme.-Les apprenants s'initient aux connaissances et aux concepts de base en dehors de la classe avant la séance en présence.-Les apprenants arrivent à progresser dans l'application, l'analyse et la synthèse en groupe, lors de leur présence dans les séances en classe. <p>Les activités mentionnées constituent les hauts niveaux d'apprentissage selon la taxonomie cognitive de Bloom (cité dans Stickel et Liu, 2015).</p>
--	--

Tableau n 1. Différences entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement en classe inversée. Effectué par SH VAHED et M MEHRABI (2017: 93-108)

L'enseignement traditionnel consiste à donner aux apprenants des exercices d'entraînement et des activités afin de vérifier l'acquisition des connaissances. Dans le cadre de la pédagogie de classe inversée, le processus d'apprentissage énoncé précédemment est « inversé », c'est-à-dire par une simple inversion des moments et activités synchrones et asynchrones d'un enseignement traditionnel transmissif.

Il est nécessaire de consulter les notions de cours à la maison afin de gagner du temps supplémentaire en classe pour en faire davantage d'activités et effectuer des exercices d'entraînement individuellement ou en groupe. Pour ce faire, l'enseignant met à disposition des élèves des ressources qui peuvent prendre différentes formes.

Cela sous-entend, en effet, que le modèle inversé ne bannit en aucun cas l'enseignement traditionnel car il ne se veut pas exclusif. L'un des objectifs de cette pédagogie moderne étant de varier les méthodes d'apprentissage, il s'agit de juger la pertinence du choix du modèle pédagogique utilisé à un instant donné. Connaissant maintenant le principe de la pédagogie de classe inversée, nous pourrions nous demander comment, en amont, préparer une séquence dans ce format inversé.

4. Les quatre piliers pour enseigner en classe inversée (FLIP) :

Lebrun et Le coq proposent les quatre piliers d'enseignement en classe inversée : (Lebrun M & Lecoq J, 2015, p. 13)

1. Flexible environnement (Environnement d'apprentissage flexible) : c'est à l'enseignant de préparer l'espace de l'apprentissage et à lui de gérer le temps, afin de créer aux apprenants un climat confortable d'interactions et de réflexions sur leur apprentissage. Puis, il exerce des

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

contrôles continuels à ses apprenants pour faire les ajustements nécessaires. Enfin, l'utilisation de modalités d'évaluation formatives variées autorisées par l'enseignant pour vérifier la maîtrise de ses étudiants.

2. Learning culture : Une culture de l'apprentissage

En donnant aux apprenants la possibilité de participer dans des activités significatives accessibles à travers la différenciation et la rétroaction (les feedbacks). Dans cette phase, la pédagogie inversée est centrée sur l'apprenant.

3. Intentionnel content : Des contenus Intentionnels :

En créant les ressources et les contenus (des vidéos) et en faisant de la différenciation pour rendre le contenu accessible pour tous ses apprenants. L'enseignant choisit les concepts qui 'il utilise en enseignement direct, afin que ses apprenants peuvent y accéder par eux-mêmes.

4. Professional educator : Devenir professionnel de l'éducation :

Les ressources ne remplacent pas l'enseignant, il doit être disponible pour accompagner ses apprenants afin de remédier les problèmes individuels rencontrés, à l'aide des évaluations formatives continues qui doivent être effectuées en classe. L'enseignant doit établir des collaborations avec d'autres formateurs pour introduire des changements dans son contenu.

5. Mise en œuvre de la classe inversée

Au sujet du scénario pédagogique à adopter : « *Il existe plusieurs scénarios didactiques en classe inversée.* ». À cet effet, Eid C et Liria Ph enchainent que le scénario est à concevoir « en fonction du contexte et du cadre ». (Eid C. Liria Ph. et Oddou M, 2019, p. 45) Cité par (Nid M-T et Dakhia M, 2021).

Dans ce sens, ces auteurs proposent un scénario exemplatif de la classe inversée qu'on peut adapter à l'université. Il s'articule sur trois étapes que nous résumons ci – dessous :

1-L'enseignant élabore le matériel pédagogique indispensable au bon déroulement du cours. Effectivement, cette étape commence par le choix du support pédagogique du cours (capsule vidéo, lectures, etc.) et s'achève par son postage sur une plateforme électronique. La préparation englobe aussi la confection des exercices que les apprenants auront à effectuer en classe. À ce propos, Cynthia Eid et al précisent qu' :« *Il faudrait en amont tester les exemples, s'assurer d'avoir bien ciblé le contenu et que le niveau est bien adéquat à une initiation à la matière.* » (Eid C. Liria Ph. et Oddou M, 2019, p. 46)

2-L'apprenant effectue la partie théorique du cours à domicile, selon les mêmes auteurs : « *Le cours commence par une préparation des apprenants à domicile des parties jugées "simples" et que les apprenants peuvent faire seuls.* ». (Eid C. Liria Ph. et Oddou M, 2019, p. 47) Lors de cette étape, les apprenants doivent être préalablement avisés de la démarche à suivre.

3-L'enseignant et les apprenants se rencontrent en classe, à ce stade : « *La partie informative ayant été préparée par les apprenants à domicile, il s'agit de vérifier en classe la compréhension de l'information, d'abord entre pairs et ensuite avec l'enseignant facilitateur.* » (Cynthia Eid et al. 2019 :47)

6. Les objectifs de la classe inversée au processus d'enseignement /apprentissage :

Selon Dufour, cette pédagogie ne se limite pas à un simple inversement mais plutôt son apport se manifeste sur de multiples aspects. La classe inversée est venue avec l'avantage de varier les méthodes d'apprentissage à condition qu'elle soit pratiquée d'une manière ponctuelle, et grâce à la fascination de la technologie elle peut susciter une meilleure implication des apprenants. Il s'agit de trouver les justifications à l'inversion de la classe. (Dufour H, 2014, pp. 44-47)

6.1. Un enseignement diversifié

Pour différencier l'enseignement, l'apprentissage se combine entre l'apprentissage à distance ou à la maison et l'apprentissage en présentiel (en classe). Ce qui permettra à l'enseignant de vérifier le degré de progression de ses apprenants en effectuant une évaluation continue afin de construire un savoir durable et productif. (Dufour H, 2014, pp. 44-47).

6.2. Individualiser l'apprentissage : le premier objectif de l'implication de la pédagogie inversée est de rendre les apprenants capables de prendre en charge leur propre apprentissage selon leur propre rythme. Avec cette pédagogie la classe inversée, les apprenants peuvent mettre en pause, revenir en arrière et regarder plusieurs fois les cours filmés à leur convenance pour trouver des réponses à leurs interrogations. (Holec H, Autonomie et didactique des langues. Strasbourg: le Conseil de l'Europe et Les langues Etrangères, 1979)

Quand l'enseignant prend le rôle d'un accompagnateur et non pas détenteur de savoir, l'apprenant peut gérer son apprentissage soit par l'acquisition ou le développement de ses compétences transversales individuelles, ou encore par la collaboration.

De ce fait, l'autonomie de l'apprenant est nécessaire pour sa progression, elle lui donne la chance d'avancer seul en toute efficacité. C'est : « *La capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires* ». (Holec H, Autonomie et didactique des langues. Strasbourg: le Conseil de l'Europe et Les langues Etrangères, 1979, p. 45)

La pédagogie inversée crée l'autonomie des apprenants et développe leur curiosité. Elle les encourage à chercher des réponses à leurs questions. De ce fait, ils deviennent actifs et autrement qu'en se référant à l'enseignant.

6.3. Améliorer les pratiques des enseignants et renforcer le lien des parents avec l'école :

Selon les principes de la classe inversée, l'enseignant effectue une multitude d'activités pour assurer le bon fonctionnement de la construction du savoir chez l'apprenant. Cuq J-P et Gruca estiment que : « [...] *Dans un dispositif intégrant les phases de travail en autonomie. L'enseignant évolue dans la fonction d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide si c'est nécessaire* » (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 145)

De son côté Robbes B affirme que «*La lutte contre la massification des élèves, l'idée étant de ne plus accorder une attention égale aux élèves mais d'essayer de leur donner les mêmes chances en accordant plus ou moins d'attention à certains élèves en fonction de leurs besoins* » (Robbes B, 2009, pp. 5-6)

Donc, dans la classe traditionnelle l'enseignant est le seul détenteur du savoir. De même, il domine toutes les activités didactiques en classe en utilisant le manuel scolaire seulement comme référence. Cette modalité d'enseignement freine les apprenants qui cessent d'être créatifs et deviennent passifs, consommateurs du savoir. L'enseignant est obligé de changer son statut en celui d'un accompagnateur et d'un médiateur afin que ses apprenants surmontent ces problèmes.

En tant qu'accompagnant, l'enseignant doit accorder plus de temps aux apprenants en difficulté, en leur proposant des activités diversifiées selon leurs niveaux, afin d'éviter le décrochage du rythme d'apprentissage et stimuler les meilleurs apprenants à faire d'autres activités pour ne pas stagner avec les autres.

Grace à cette nouvelle approche, les parents peuvent également rapprocher leurs enfants grâce aux outils numériques, ce qui facilite la révision des cours s'ils sont absents. Ainsi, les parents peuvent avoir un regard sur le cours grâce aux vidéos afin de les aider ultérieurement.

6.4. La motivation :

La motivation est « *un besoin ou un désir qui sert à dynamiser les comportements ou à l'orienter vers un but* » (Myers D.G, 1998, p. 12). Actuellement, il est clair que les apprenants concilient avec la pédagogie inversée parce qu'ils ont grandi avec l'usage de la technologie telles que You Tube, Face book et toutes autres ressources numériques. Grâce à ces moyens des TICE, les apprenants peuvent améliorer leur aptitude à apprendre et à comprendre les langues étrangères en renforçant leur motivation et leur autonomie.

6.5. Le gain du temps :

L'enseignement traditionnel implique de consacrer davantage de temps à l'explication des notions conceptuelles, mais il semble que le temps accordé à la pratique soit insuffisant pour une bonne compréhension. En revanche, en utilisant la méthode de classe inversée, les tâches à accomplir sont réparties entre la maison et la classe, ce qui donne à tous les apprenants la possibilité de bénéficier d'une égalité des chances pour réaliser le plus d'exercices possibles en classe. Quant à la présence de l'enseignant, il n'est présent que pour guider les apprenants et éviter les défaillances. (Dufour H, 2014, p. 47).

En somme, la classe inversée déplace le cours à la maison pour consacrer plus de temps en classe aux activités, le temps de l'enseignant est entièrement consacré à l'accompagnement et à la supervision de ses apprenants.

6.6. Le tutorat par les pairs :

Dans une classe inversée, les apprenants sont des partenaires qui construisent des relations socio-motivationnel, pour apprendre par eux-mêmes et améliorer leurs capacités de communication et de collaboration. L'implication des apprenants dans cette nouvelle approche permet de renforcer leurs esprits d'entraide et de leadership.

Autrement dit, la classe inversée offre l'avantage du travail de groupe (une dimension socioconstructiviste). Cela signifie que les apprenants peuvent apprendre les uns aux autres, quel que soit leur niveau. En outre, les apprenants en difficultés peuvent bénéficier de l'aide de leurs pairs. Les meilleurs apprenants peuvent renforcer leur propre compréhension et développer leurs compétences en expliquant à leurs pairs.

7. Les TICE au service de la classe inversée

Actuellement, l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a transformé la vie quotidienne des apprenants qui passent la majeure partie de leur temps devant un écran (ordinateur, Smartphone, tablettes...).

Bien que, l'usage de ces outils numériques à l'enseignement apporte des atouts pédagogiques considérables, mais le système éducatif traditionnel ne les intègre encore que de manière peu enthousiaste. De plus, ces outils aident l'enseignant à introduire une pédagogie différenciée pour les apprenants qui ont plus de difficultés à appréhender un cours magistral en classe. C'est pourquoi, on insiste sur la nécessité d'introduire de nouvelles méthodologies d'enseignements afin de remédier ces difficultés.

De ce fait, la pédagogie inversée exige l'intégration d'outils numériques utilisés massivement par les apprenants de manière personnelle afin de les motiver à être plus attentifs et plus actifs en classe. Cela permet à l'apprenant d'être au centre de

l'apprentissage et à l'enseignant de devenir le guide, ce qui modifie les rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans le processus de l'enseignement /apprentissage.

7. 1. Le réseau social Face book comme outil de la classe inversée :

Face book est un réseau social qui permet aux membres inscrits de publier et de partager des informations avec des amis. Sa première vocation a été réservée aux universitaires d'Harvard. D'après Wear-social9, ce réseau a été ouvert et bénéficié de plus de 900 millions d'utilisateurs en 2012 au niveau mondial. Fin 2017, Face book comptait plus de 2,13 milliards d'utilisateurs actifs chaque mois et 1,4 milliard d'utilisateurs actifs chaque jour. Ces chiffres montrent bien l'impact de ce réseau social dans le monde. Ces dernières années, face book est devenu l'un des outils les plus populaires auprès des apprenants, car ils manipulent aisément ses fonctions et se sentent à l'aise face à l'interface et ils ont l'occasion de regrouper dans un même espace numérique.

Enseigner en utilisant facebook est facile et créer une page Face book en intégrant des apprenants pour établir le dispositif de la classe inversée est avantageux car le contenu publié, que ce soit capsule vidéo ou textes, apparaîtra dans le fil d'actualité des fans de la page (en l'occurrence les apprenants). Les apprenants peuvent être adhérents et devenir membres pour consulter le contenu publié par l'enseignant et gérer leur apprentissage à leur propre rythme. Le réseau social Face book est passé d'un simple outil de communication à un outil pédagogique que les enseignants utilisent dans leur pratique pédagogique, notamment dans la classe inversée.

En concluant, le réseau Face book reste un outil de communication qui permet d'enseigner autrement d'une manière ludique, pour apporter une aide individualisée aux apprenants et favorise l'enseignement à distance.

8. La classe inversée au service de l'écriture

Nous pouvons énumérer les profits de l'écriture en impliquant la classe inversée comme suit :

- a-** La rédaction en classe en un temps réduit, comme l'affirme Kharchi L : *«L'apprenant est appelé à préparer et prendre les décisions adéquates pour gérer son apprentissage dans le temps»* (Lakhdar, 2017, p. 145). Lors de la rédaction, l'apprenant envisage des problèmes car il ne s'agit pas d'une simple application des règles, mais aussi de posséder un bagage linguistique et lexical et de respecter le temps accordé à la production écrite...etc.

Dans la classe inversée, l'apprenant a l'occasion de consulter le cours et d'avoir des connaissances préalables, ce qui permet d'enrichir ses idées et de rédiger en classe en respectant le temps accordé à cette activité. En cas de blocage, l'apprenant sollicite l'accompagnement de son enseignant.

- b- La préparation du cours à distance améliore la rédaction suivant les principes de la pédagogie inverse. À la maison, l'apprenant consacre le temps à consulter et à lire les cours, regarder les vidéos, se documenter de tous ce qui en rapport avec son apprentissage. Cela aide à enrichir son bagage linguistique et par conséquent à améliorer la qualité de sa production écrite. En plus, le rythme d'acquisition et de la maîtrise linguistique seront accélérés par la préparation avant d'arriver en classe, ce qui va aider à développer les compétences de l'apprenant afin d'améliorer sa production écrite.
- c- Le multimedia favorise la rédaction: « *L'enseignement des langues doit être en interaction directe avec la vie quotidienne. Or la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde [...] La réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des élèves.* » (Compte C, 1993, p. 73)

Avec l'apparition de nouvelles technologies, la compétence rédactionnelle est une activité complexe qui tend à avoir des outils d'aides pour faciliter son acquisition. En outre, la vidéo est l'un des outils multimédias qui a été considérée comme un support intéressant et motivant pour la bonne gestion d'une classe inversée. Elle offre à l'apprenant l'individualisation de son rythme d'apprentissage, car il est libre face à son ordinateur et gère son temps. De plus, il peut porter des jugements et des critiques sur le contenu regardé, émettre des hypothèses qui vont lui servir à mieux développer son ouverture d'esprit et ses idées, afin de rédiger avec aisance.

9. L'évaluation en classe inversée

Comme un dispositif pédagogique d'innovation, la classe inversée prend d'une manière décisive la question d'évaluation des activités des apprenants afin de maintenir ce modèle et éviter les perceptions de l'évaluation classique.

Au moment des devoirs, l'enseignant peut faire usage des capsules pour aider d'une façon personnalisée ses apprenants. Tout d'abord, l'enseignant doit évaluer la participation de ses apprenant et préparer souvent des QUIZZ notés ou un QCM dont l'apprenant doit répondre avant d'arriver au cours, pour réduire le travail préparatoire à la séance en présentiel.

L'enseignant évalue également les travaux de groupes et il peut trouver des évaluations par les apprenants eux-mêmes. La note de l'évaluation doit être accordée au groupe suivant la pertinence des remarques détectées. Alors, dans ce processus d'évaluation, l'enseignant n'est plus le seul responsable et la stratégie de la classe inversée « *sera élargie à d'autres acteurs : l'étudiant (auto-évaluation), l'étudiant et l'enseignant (co-évaluation), les pairs (évaluation par les pairs)* ». (Lebrun M & LE COQ J, 2015, p. 41)

A cet égard, Lebrun et Le coq mettent en place quatre dispositifs d'évaluation pour la classe inversée : (Lebrun M & LE COQ J, 2015, p. 43)

9.1. L'évaluation choisie ou autogérée

L'enseignant offre une large autonomie aux étudiants dans le choix des questions et le moment d'évaluation.

9.2. L'évaluation par les pairs

Selon une grille de critères, l'étudiant engage dans le processus d'évaluation en évaluant le travail d'un autre étudiant qui va également évaluer le travail d'un autre.

9.3. La réalisation d'un portfolio

Ils ajoutent que : « *Cet outil d'évaluation s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage à la fois réflexif (par le développement d'une forme d'autoévaluation) et expérientiel (par le recueil et la valorisation de ses expériences d'apprentissage). Il vise avant tout l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant dans son propre processus d'apprentissage* » (Lebrun M & LE COQ J, 2015, p. 43)

9.4. L'évaluation en situation authentique

Comme ils précisent également « *Les classes inversées se prêtent bien à des modalités d'évaluation originales qui trouveront toute la pertinence pour autant qu'elles reflètent les activités composant le dispositif mis en place par l'enseignant* » (Lebrun M & LE COQ J, 2015)

Pour conclure, nous pouvons citer quelques exemples des modalités originales d'évaluation proposé par Lebrun : présentation (colloque, conférence...), évaluation par les pairs, jeux de rôle et simulations, création d'une œuvre, exposition, apprentissage par problèmes...etc.

Conclusion

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde où l'explosion des technologies de l'information et de la communication (TICE) bouleverse les modes d'accès aux savoirs. Elles ont pris une place dans tous les domaines y compris le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), notamment dans une classe inversée.

En effet, « l'apprentissage inversé » ou « classe inversée » ou même « pédagogie inversée » développe l'autonomie de l'esprit d'initiative des apprenants et le réinvestissement dans leurs apprentissages, ce qui aboutit à l'amélioration des résultats de ces apprenants et l'acquisition des compétences exigées.

Au cours de ce chapitre, l'intérêt s'est focalisé sur la pédagogie inversée et ses spécificités. Nous avons, d'abord, accordé plus de précision à la classe inversée, ses principes et ses objectifs primordiaux, à savoir plusieurs concepteurs. Nous avons également expliqué la façon dont les TICE ont contribué à la mise en place de cette nouvelle pédagogie en général et à l'amélioration de l'activité d'écriture en particulier.

En fait, une critique de quelques aspects de l'enseignement en classe inversée proposée par Shiva VAHED et Marzieh MEHRABI (SH, 2017, p. 98) peut-être reformulée :

3^{ème} Chapitre : La classe inversée

- Ce type d'enseignement nécessite des enseignants compétents et formés à l'utilisation des TIC.
- Pour mettre en œuvre cette pédagogie, des ressources technologiques sont indispensables, chose qui manque souvent.
- L'enseignant a besoin de plus de temps pour préparer le contenu, tel que la création des capsules vidéo et la préparation des ressources indispensables pour les apprenants et l'élaboration des activités pour le travail en classe. Ainsi, le risque de perdre le cours magistral est augmenté : « *Bruno Devauchelle constate que l'idée de mise en ligne des cours est désormais souvent accompagnée de l'idée de suppression du cours magistral au profit d'une médiation pédagogique nouvelle.* » (Lozac'h A, 2013).
- Le risque d'échec de cette méthode est présent dans l'absence de la participation active des apprenants.
- En raison de l'ampleur du travail, les apprenants doivent passer du temps à se préparer (en présentant leurs connaissances, en regardant des vidéos, etc.) avant d'arriver en classe.
- Le taux d'absence élevé est causé par le manque de préparation adéquat avant les cours (visionnage des vidéos suffisant avant les séances en classe).
- Le changement des habitudes d'apprentissage n'est pas accepté par tous les apprenants, ce qui entraîne un manque d'initiative.
- Enfin, pour mettre en pratique l'enseignement en classe inversée d'une manière convenable, l'enseignant doit initier ces apprenants à cette nouvelle pédagogie, les former à utilisation correcte et bénéfique des outils des TIC dans leur processus de l'apprentissage.

Deuxième partie :
Conditions et analyse des
résultats de la pratique
proposée

1^{er} Chapitre
Contexte et démarche
méthodologique

Introduction

Ce chapitre décrit tout d'abord les choix méthodologiques effectués dans le cadre de notre recherche, c'est-à-dire le contexte de la recherche (le lieu, le public cible, la méthode adoptée). Il présente également le programme de la 1^{ère} année licence de langue française et en particulier celui de la matière choisie, l'expression et la compréhension de l'écrit (CEE).

Ensuite, il décrit l'expérimentation (sa nature, le public cible, la démarche, le scénario pédagogique, etc.) et les moyens de collecte des données tels que, les captures d'écran et les résultats d'un questionnaire adressé aux étudiants issus de l'expérimentation. Les outils d'analyse choisis pour analyser les résultats obtenus sont également présentés.

1. Méthodologie

Avant de décrire la nature de l'expérimentation, nous devons rappeler que nous avons mené notre première tentative au cours de l'année 2019-2020. Cependant, l'expérience n'a pas été menée à son terme car les études sont arrêtées en raison du Covid. L'année suivante, la situation de coronavirus persiste encore mais des mesures de préventions ont été prises, entre autres un groupe d'étudiants sera divisé en deux petits groupes, ce qui permettra de faire une étude comparative qui pourrait montrer les résultats de l'application de la pédagogie de la classe inversée, en traçant les objectifs ci-dessous.

1.1. Préparation de cours à distance

La séance expérimentée s'est débutée le 7 novembre 2021, répartie en trois tâches avec les étudiants de la 1^{ère} année LMD après une préparation en présentiel.

Tout d'abord, le groupe concerné avait à leur disposition comme plateforme de diffusion des cours : Atelier d'écriture 1^{ère} année LMD département de français 2022, créé par l'enseignante afin de permettre aux étudiants d'interagir entre eux et d'obtenir des informations sur les cours et les activités pédagogiques, notamment dans le cadre de leur cursus de formation.

1.2. Les objectifs à atteindre :

L'objectif de cette expérimentation est d'améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants de première année Licence de Français en exploitant les outils TICE, tels que le web blog et le réseau social Facebook. L'enthousiasme et la motivation des apprenants vont leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances à l'aide de leurs enseignants dans une nouvelle situation qui est différente de la traditionnelle.

Dans une dimension linguistique, notre objectif est encore d'amener l'apprenant à découvrir les types de textes, à maîtriser la cohérence et la cohésion textuelle, et à respecter la consigne dans la rédaction d'un texte argumentatif.

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

Nous visons également, à travers cette expérimentation, à familiariser nos apprenants avec cette nouvelle pédagogie supportée par les TICE et leur permettre de fréquenter ses outils. Ainsi, nous voulons aider nos apprenants à s'adhérer à la plateforme de la diffusion et à participer aux activités virtuelles à distance.

Nos apprenants peuvent acquérir de nouvelles techniques comme le téléchargement de documents et la publication des textes sur blog, le feedback...etc. L'objectif est de donner aux apprenants la possibilité de s'approprier de manière autonome les concepts théoriques, puis de les guider dans leur application en classe, tout en favorisant des apprentissages autonomes de manière inductive afin de construire des concepts en classe avec l'enseignant. Il est essentiel que les activités réalisées en dehors de la classe préparent toujours les étudiants à interagir de manière efficace en classe, avec leurs pairs et avec l'enseignant.

1.3. Recueil des données :

Afin d'accomplir notre étude, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui repose principalement sur l'analyse du corpus en comparant les productions écrites rédigées par les étudiants du groupe témoin lors d'une séance ordinaire en classe avec les productions des étudiants du groupe expérimental rédigées lors de la dernière étape de notre processus expérimental.

L'objectif sera d'évaluer ce qui sera mis en œuvre comme pratique innovante lors de la séance de production écrite. C'est la raison pour laquelle, lors de cette expérimentation, les étudiants ont été sollicités pour rédiger un texte argumentatif, car il est probable qu'ils soient sollicités pour rédiger des essais pendant leurs études universitaires.

1.3.1. Le public de l'expérimentation

Notre expérimentation a été menée auprès d'un échantillon d'étudiants en première année de licence en langue française du département de français à l'université Mohamed Boudiaf M'sila (Algérie). Etant donné que les étudiants de première année sont de nouveaux étudiants et sont appelés à développer leurs compétences, nous avons pris la décision de travailler avec eux.

Vu qu'il s'agit d'une étude comparative, nous avons eu recours à deux groupes-classes : l'un, témoin, comprenant (vingt) 20 étudiants qui ont suivi un cours ordinaire du module de compréhension et expression écrite (C.E.E.), et l'autre, expérimental, comprenant également vingt (20) étudiants avec lesquels nous avons utilisé la méthode de la classe inversée. Leur tranche d'âge oscille entre 18 et 21 ans. Ces étudiants sont issus de la ville de M'sila et de ses environs.

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

Les séances ordinaires ont été organisées dans une salle de cours ordinaire se situe dans le bloc N en premier étage. Avec une disposition des Smartphones connectés à internet où notre enquête sera conduite.

1.3.2. Lieu de l'expérimentation

Quant au lieu de l'expérimentation, après avoir fixé nos objectifs de recherche, nous avons choisi le lieu de recueil des données auprès des étudiants de première année de licence de français à l'université de Mohamed Boudiaf à M'sila. L'université a été créée en 1985 et a été régie par plusieurs statuts avant de devenir université ; elle est devenue un centre universitaire en 1992 et une université en 2001. L'université est composée de sept facultés et deux instituts répartis sur deux sites de la ville de M'sila : (Faculté des sciences, Faculté de Technologie, Faculté de Droit et Sciences politiques, Facultés des Sciences Économiques et de Gestion, Faculté des mathématiques et informatique, Facultés des Sciences Humaines et Sociales, Facultés des Lettres et des Langues ; Institut de gestion des techniques urbaines(GTU), institut des STAPS). On peut accéder au site web de l'université en suivant au lien : <https://www.univ-msila.dz>.

La faculté des Lettres et des Langues comprend trois départements : département de langue et littérature arabe, département de langue anglaise, département de langue française où notre expérimentation s'est déroulée. Elle regroupe 158 enseignants permanents.

Le département de français a été créé en 2001 pour objectif principal la formation des étudiants en vue de l'obtention d'une licence en langue et littérature française. Il compte actuellement 54 enseignants permanents, soutenus par des compétences spécialisées des universités avoisinantes notamment Batna et Biskra. Il a bénéficié, dans le cadre du projet de l'école doctorale Franco-Algérienne, de l'ouverture de l'antenne de l'université de M'sila qui a permis la formation en premier lieu de vingt (20) étudiants en sciences du langage et, en second lieu, trente (30) étudiants en sciences des Textes Littéraires et Didactique. Ces mêmes étudiants magistérants sont impliqués dans les séances de TD, afin de les préparer sur les plans pédagogique et méthodologique.

1.3.3 Corpus

L'étude s'est basée sur l'implantation du dispositif inversé afin de cerner la plus-value de cette pratique sur l'interaction enseignant-apprenant en cours de production écrite, par rapport à l'apprentissage transmissif qui est largement adopté par les enseignants universitaires en Algérie. Ces derniers ressentent de l'inconfort en raison, d'une part, du manque de matériel didactique adéquat et de l'imprécision du curriculum ministériel qui ne fixe que les grandes lignes du programme en termes d'objectifs à atteindre.

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

Nous avons cherché à savoir si l'inversion spatio-temporelle que permet la classe inversée a un impact positif sur l'enseignement de la production écrite. C'est pourquoi nous nous intéressons à évaluer le réel apport des TICE dans une production écrite, plus précisément celui d'écrire un texte argumentatif.

Notre but est de comparer la performance des étudiants en production écrite d'un texte argumentatif avec et sans l'intégration des outils des TICE. Cette étude vise à familiariser les apprenants avec la pratique de l'argumentation écrite, notamment pour ce qui est de la dynamique interactionnelle. Dans cette optique, nous avons commencé par la phase de pré-activité de production écrite hors-classe durant laquelle l'enseignant expose la partie théorique du cours qui porte sur le texte argumentatif, ses caractéristiques, les étapes à respecter pour exprimer un point de vue.

Nos hypothèses ont été axées sur l'effet positif de la classe inversée qui, via l'utilisation d'un cours à distance, libérera l'esprit des étudiants et contribuera à l'enrichissement de leur motivation, de leur participation et de leur productivité.

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à propos de notre problématique, nous avons opté pour recueillir les données à enregistrer les activités des étudiants du groupe expérimental, sous forme de captures d'écran, et à collecter et garder les doubles feuilles résultantes des réponses du groupe témoin afin de les analyser. Ces données seront traitées par le logiciel SPSS (logiciel utilisé pour l'analyse statistique) en vue d'arriver à des résultats crédibles.

1.3.3.1. Le corpus numérique est une nouvelle perspective pour la recherche

Nous faisons recours, lors de l'analyse des résultats de notre expérimentation, au corpus qui est l'élément primordial dans chaque étude, notamment le corpus numérique auquel s'intéresse les chercheurs : « *Un document numérique est produit nativement en ligne, sur un site, un blog ou un réseau social, tout lieu numérique accueillant de la production de discours. Il présente des traits de délinéarisation du fil du discours, d'augmentation énonciative, de technogénéricité et de plurisémiotité.* » (Paveau, 2014-1/2015)

Le corpus numérique présente de nombreux avantages du fait qu'il recouvre différents aspects à savoir linguistiques, culturels...etc. Autrement dit, « *le corpus numérique est l'ensemble des pratiques linguistiques que l'on peut recueillir sur les réseaux sociaux [...est l'ensemble des éléments langagiers et discursifs qui sont produits en ligne.*» (Develotte C. et Paveau M-A, 2017)

L'usage progressif des TICE renouvelle les outils de la recherche scientifique qui s'ouvre sur de nouveaux champs d'étude, notamment dans les sciences du langage. Mayaffre Damon affirme qu' :« *Il est toujours admis que le passage du papier au numérique ne représente pas*

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

un simple changement technique du support de la culture de l'information et de savoir humain mais une révolution culturelle, épistémologique, anthropologique, aussi sans guère de précédent dans l'histoire ». (Mayaffre, 2010)

2. Les outils numériques mis en œuvre :

2.1. Web blog :

Le web blog a été défini comme : « ... *une forme de technologie de communication directe interactive et un outil pédagogique qui permet de créer un point de contact entre l'enseignant et l'apprenant.* » (Wu, H.J., 2015 cité par (Heshamee R.O, 2022)). Sur le réseau web, il existe également des ressources pédagogiques, dont le but est de simplifier la création et la diffusion de cours et d'exercices de façon numérique, 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. A cet effet, le 28 septembre 2021, le blog "**Ateliers d'écriture 1ere année LMD 2022**" a été créé. Nous sommes l'administrateur parmi cent dix (110) adhérents. Il est composé des vingt 20 étudiants qui font partie de l'expérimentation et d'autres étudiants de la promotion qui ont souhaité participer à cette page.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons procédé à :

- Créer le blog sous l'adresse suivante :

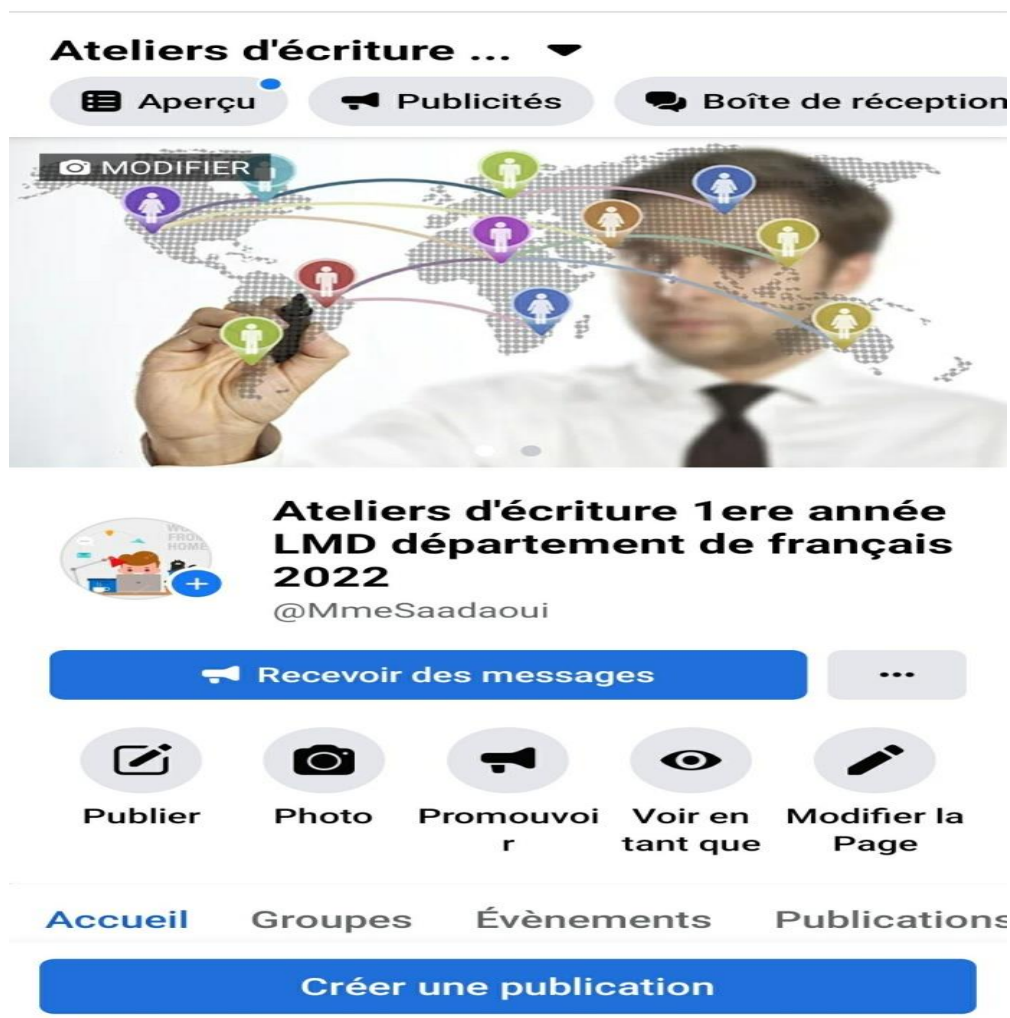
https://m.facebook.com/pages/set_pin/?page_id=265623468659878&is_add=0&force_reload=1&ext=1656229957&hash=AeSikRWU1RgJp8KHE9Y.

- Concevoir les pages des modules.

- Télécharger les activités sur Google Drive puis sur le blog.

- Préparer les interfaces du blog.

Figure 3 page d'accueil du blog personnel



2.2. Google Docs :

C'est une plateforme qui permet de travailler simultanément sur un même document, depuis n'importe quel ordinateur connecté. De la page d'accueil de web blog, nous avons également accès au dossier Google Drive de notre cours. Dans le sous-dossier du Google Drive présenté ci-dessous (Fig. 2) sont classés tous les dossiers et fichiers de travail sur l'argumentation écrite. La grande majorité du travail s'est effectué dans Google Drive

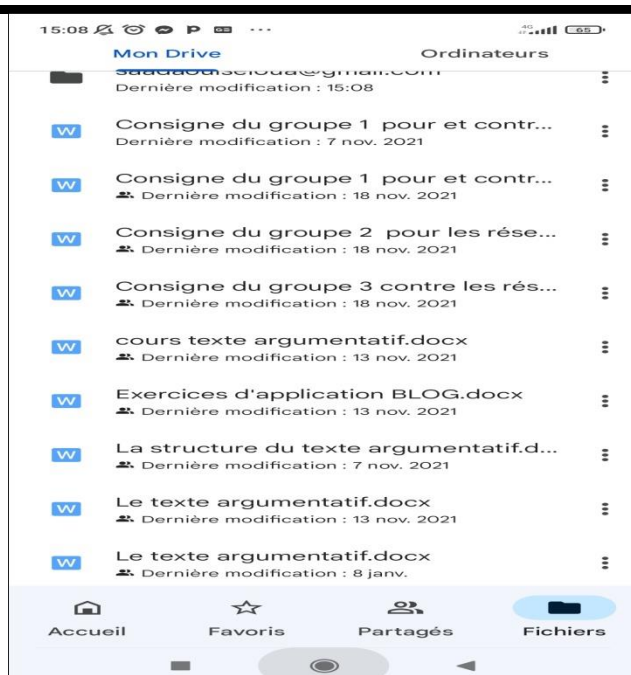


Figure 4 Google document

3. Choix de la matière :

Le programme de la première année universitaire des étudiants de langue française contient dix (10) matières par semestre, regroupées en quatre 4 unités (Fondamentale, Découverte, Méthodologique, Transversale). Il contient deux matières semestrielles : « Initiation aux textes littéraires » enseignée durant le premier semestre et remplacée par « Littérature de la langue d'étude1 » durant le deuxième semestre. Le reste des matières sont enseignées durant toute l'année d'une manière progressive. Ainsi, la matière « Compréhension et expression écrite1 » devient « Compréhension et expression écrite 2 » lors du deuxième semestre, etc. Les étudiants suivent des cours (contenant la compréhension et l'expression orale et écrite, la grammaire, la linguistique, etc.) qui visent à approfondir les quatre compétences.

Nous avons choisi le module Compréhension et Expression Ecrite(CEE) pour les raisons suivantes : C'est une matière du socle commun qui s'étale sur les 3 années de la licence (6 semestres). Le contenu du module est très riche et varié (art culinaire, philologie, mode et style, découverte...etc.), vu le nombre considérable des compétences visées et les informations que les étudiants doivent retenir/acquérir.

La compétence scripturale est la parmi les capacités que chaque apprenant doit acquérir, elle doit être acquise à long terme. Les enseignants dans le domaine de l'écrit diversifient les activités et les supports pour rendre l'apprenant actif, vivant et motivant dans le but d'arriver à une autonomie et appropriation dans son apprentissage. La réalisation des productions écrites

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

organisées, compréhensibles, cohérentes résulte de la maîtrise de la compétence scripturale chez l'apprenant.

Les enseignants chargés de la matière de l'écrit trouvent des difficultés pour gérer le temps afin d'achever le contenu du module. Ils ont assuré le module en ligne lors du confinement puis en mode hybride en post confinement comme toutes les autres matières.

4. Présentation de l'enquête

Le présent travail se situe dans le cadre des initiatives d'innovation pédagogique et propose d'examiner la portée et les effets de ces pratiques pédagogiques innovantes sur les capacités scripturales des étudiants de 1^{ère} année LMD, en conjuguant une approche théorique et une expérimentation pédagogique au moyen d'une recherche-action (Lafontaine, 2016). Plus concrètement, dans une comparaison de deux groupes d'étudiants ayant étudié un contenu identique via deux approches pédagogiques différentes, nous examinons les taux de progression dans différentes tâches.

La notion de « tâche » renvoie au sens de D. Coste à « ... *une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, (...)).* » (Coste D , 2009 a). De son côté Willis J affirme que : «*Les tâches sont des activités dans lesquelles la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but communicatif afin d'obtenir un résultat.* » (J W. , 1996, p. 23) Cela signifie que la tâche peut être tout type d'activité.

Dans la perspective actionnelle, préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2001), cette conception s'explique par le statut d'« acteur social » qu'elle confère à l'apprenant ou à l'utilisateur de la langue. Dans cette perspective, l'apprentissage et la communication sont envisagés comme l'accomplissement de tâches qui s'exécutent à travers des activités langagières. Chacune d'elles se réalise « *dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* », (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) comme l'explique TAGLIANTE : «*Cette approche permet d'élaborer des activités d'apprentissage qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation), dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements.* » (Tagliante C, 2006, p. 32)

En faisant recours à « l'apprentissage par tâches », l'enseignant : «*...doit être en mesure d'évaluer les progrès des apprenants au cours de ce processus. Ce dernier doit être capable de savoir à quel niveau se situe l'apprenant par rapport aux objectifs fixés au départ (par rapport à la langue cible) et s'il va dans la bonne direction afin de pouvoir réajuster l'enseignement et fournir à chaque étudiant des outils nécessaires pour aller de l'avant* ». (METHODS, 2013)

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

L'enseignant prépare les tâches à accomplir, fixe les objectifs et assure le bon déroulement. Quant à l'apprenant, il est censé de travailler à son rythme pour acquérir de nouvelles compétences à la fin de chaque tâche. Donc, l'approche par tâche permet à l'apprenant d'être un élément efficace dans son apprentissage au lieu de son enseignant qui joue le rôle d'un tuteur.

L'approche par tâche permet à l'apprenant de faire son apprentissage en considérant la langue comme un outil et non un but à atteindre. Elle offre également à l'enseignant une nouvelle opportunité de diversifier leurs stratégies d'enseignement.

De plus, la tâche aide à surmonter les difficultés que les étudiants rencontrent lors de leur apprentissage parce que les activités proposées répondent aux besoins des étudiants.

Le travail que nous présentons a été réparti en trois tâches dans le but d'évaluer les effets de la classe inversée sur l'apprentissage par rapport à l'enseignement traditionnel dans les cours de français. Cette expérimentation est consacrée comme nous avons déjà mentionné au module de compréhension et expression écrite (CEE).

Pour mieux étayer nos dires et après avoir analysé les données de l'expérimentation, nos questions de recherche et nos résultats empiriques seront liés. Ce choix est motivé par la nécessité d'approfondir et d'élargir nos exigences en matière de données, c'est à dire mettre à la disposition un plus large éventail de données. Pour cette raison, nous avons procédé à la préparation d'un questionnaire destiné aux étudiants faisant partie de notre enquête de terrain.

Ce questionnaire a été élaboré en utilisant deux types de questions : des questions fermées avec des options de réponses prédéfinies et des questions ouvertes pour obtenir des informations plus détaillées sur les représentations des apprenants. Les données recueillies à partir des réponses au questionnaire seront également traitées afin d'arriver à des résultats crédibles.

5. Etat actuel de l'introduction des TICE à l'université de M'sila

L'université de M'sila a connu une évolution quantitative remarquable. Elle a bénéficié, comme toutes les universités algériennes, d'un plan national de réhabilitation à partir de l'année universitaire 2003-2004 relatifs à la reconversion des capacités d'accueil et des équipements. Dans cette optique, des actions ont été menées en mettant en chantier des programmes de construction d'infrastructures en adéquation avec les exigences pédagogiques et de recherche des nouvelles filières. Cette action sera poursuivie jusqu'en 2007/2008 pour mener à bien le développement des capacités d'accueil adaptées à la promotion et le développement des méthodes d'enseignement modernes, notamment par la généralisation de l'utilisation des TIC.

Malgré tous les encouragements de l'état et l'aisance financière des universités, le peu de recherches montre que l'intégration des TIC est très lente. Cette intégration dans l'enseignement supérieur est une innovation technologique pouvant entraîner des changements

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

importants dans les pratiques pédagogiques, même si elle n'est pas encore effective à l'université de M'sila,

Dans ce contexte, professeur Kharchi, L déclare que : *«L'université de M'sila a bénéficié d'infrastructures et d'un budget conséquent pour l'acquisition d'équipements technologiques. Elle dispose, dans le cadre de l'intérêt accordé aux TIC, d'un site web, un projet d'« université virtuelle », pour visioconférence, et un projet de « bibliothèque virtuelle »... Cependant, le site web reste pauvre en informations et ne permet aucune interactivité. La messagerie est souvent inaccessible à cause d'une mauvaise connexion internet ou d'une panne des serveurs. La plateforme d'apprentissage intégrée permet la consultation de quelques cours et articles déposés.»*. (Lakhdar, 2017)

L'intégration des TIC dans l'enseignement a mis l'accent d'une part, sur l'apprentissage des TIC et d'autre part, sur l'amélioration des conditions matérielles et l'accroissement des ressources. Dans ce sens, nous pouvons citer l'affirmation de Kharchi L: *« la bonne volonté seule ne suffit pas pour intégrer les TIC en classe, car leur intégration nécessite des moyens et la formation des enseignants. Or, nous sommes conscient que nous ne possédons ni l'une ni l'autre»*. (Lakhdar, 2017)

L'exploitation des outils des TICE en cours au département de français est presque absente. De même les enseignants qui assurent les cours des deux matières TIC et ingénierie éducative font leurs cours d'une façon traditionnelle et théorique dans les salles de cours ordinaire sans fait recours aux outils technologiques avancés en exploitant leurs ordinateurs personnels ou ils se limitaient à l'emploi de Data-show pour présentation.

Dans ce cadre, Kharchi, L ajoute : *«Dans le cas des pratiques pédagogiques, le recours aux TIC est presque absent et de ce fait, il accuse un retard important dans l'usage pédagogique des TIC»*. (Lakhdar, 2017) La situation actuelle montre que les enseignants exploitent les TIC dans leurs « pratiques personnelles » en dehors de la classe, mais sur le plan professionnel ils utilisent Internet lorsqu'ils préparent leurs cours.

Cette négligence d'utilisation des TIC en cours est causée par le manque des moyens et les enseignants non qualifiés. Dans ce sens, Kharchi, L affirme qu' : *«Il semble évident que le défi actuel de l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur est la formation des enseignants [...] Les enseignants universitaires ont besoin de formation à l'usage des TIC...la majorité des professeurs n'ont reçu, à ce jour, aucune formation à l'ingénierie pédagogique »*. (Lakhdar, 2017)

La plupart des enseignants de département de français ont des connaissances limitées en matière de la technologie et ne sont conscients des normes potentielles offertes par les TICE pour améliorer la qualité des apprentissages. En outre, les enseignants ne prennent pas

1^{er} Chapitre : Contexte et démarche méthodologique

l'initiative de changer leurs méthodes traditionnelles pour de nouvelles pédagogies actives. Il est donc important d'examiner comment les TICE peuvent être intégrées dans la salle de classe et comment les enseignants peuvent être aidés à les utiliser efficacement pour tirer parti des avantages qu'elles apportent à l'enseignement traditionnel, tels que l'animation, la motivation, le gain de temps, un plus grand attrait et l'interactivité.

Le département de français ne dispose pas d'un équipement particulier, les quelques ordinateurs de bureaux sont utilisés par les responsables dans la gestion administrative ; listes des étudiants, emplois du temps ; notes,... de même pour les salles de cours et les amphis. Les enseignants n'ont pas de bureaux mis à leur disposition. Même avec leur propre matériel, ils n'ont pas de connexion internet avec accès libre.

Nous expliquons l'utilisation peu fréquente des TICE par le manque du matériel et les problèmes de connexion liés au débit d'Internet. Ces deux facteurs freinent l'intégration des TICE parce qu'ils impliquent une perte de temps et de l'argent non négligeable.

5.1. Prise en charge pendant la pandémie du Covid 19

Dès que la pandémie Covid 19 s'est déclarée en Algérie à partir de 12 mars 2020, les autorités algériennes ont opté pour le confinement sur plusieurs wilayas, renforcé par un protocole sanitaire afin d'éviter sa propagation sur des secteurs publiques et privés, y compris les écoles et les universités.

Dans ce cadre, le ministère de l'enseignement supérieur a lancé le système d'enseignement à distance, les cours en présentiel ont été remplacés par un enseignement à distance permettant aux enseignants de communiquer directement avec les étudiants et de publier des cours sur le site moodle et d'autres plateformes. En effet, les étudiants peuvent suivre des cours à domicile et étudier à tout moment. De plus en plus, il y a des établissements qui sont passés, ces dernières années, du papier à la souris et utilisent les outils numériques tels que (mail, chat et vidéo...etc.) pour faciliter l'apprentissage et l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant. L'enseignement à distance a de nombreux avantages, notamment sa souplesse.

Il convient de noter qu'une motivation particulière est nécessaire pour réussir. A ce titre, il faut faire le point sur les avantages et les inconvénients de cette formule, le succès de cette initiative se traduit par la disponibilité de divers outils technologiques et supports pédagogiques en ligne. Nous pouvons dire que cette période de pandémie a été considérée comme un défi pour l'enseignement à distance supporté par les TIC en Algérie.

Conclusion

Tout d'abord, ce chapitre décrit les procédures de préparation des cours traditionnels et inversés.

Ensuite, le public cible, c'est-à-dire les étudiants de la première année LMD du département de français, est présenté. À partir de cet échantillon, deux groupes ont été constitués : un groupe témoin et un groupe expérimental.

Nous présentons de même, le lieu de l'expérimentation, en décrivant notamment le département de français de l'université de M'sila, où s'est déroulée la pratique de notre travail et la mise en œuvre d'un dispositif inversée afin d'assurer un enseignement en ligne différent de l'enseignement traditionnel.

Quant au recueil de données, nous avons opté pour deux formes : traditionnelle (format papier) et numérique (captures d'écran et commentaire en ligne), où nous avons évoqué le corpus numérique comme nouvelle perspective de recherche, en mentionnant ses avantages et les outils numériques exploités.

La deuxième modalité de recueil de données est un questionnaire que nous avons préparé pour supporter les résultats de l'enquête destiné aux étudiants font partie de l'expérimentation. Ce questionnaire doit être posté en ligne et les réponses des étudiants doivent être envoyées au privé. Ces réponses sont collectées en vue d'une analyse ultérieure.

Finalement, nous avons discuté l'utilisation des outils technologiques à l'université de M'sila où nous avons apporté plus de précisions à la façon dont les enseignants du département de français utilisent ces outils, entre la réalité et la fiction.

2^{ème} Chapitre

Mise en expérimentation

Introduction

Dans ce chapitre, nous essayerons de présenter notre enquête qui est basée essentiellement sur une observation menée tout au long de l'implication de la pédagogie de la classe inversée pour l'apprentissage de la production écrite, chez les étudiants de première année licence de français. Nous avons ensuite créé un scénario d'apprentissage en tâches en tenant compte de la gestion du temps, de la progression et de l'adaptation du contenu de la séquence aux activités de préparation distancées.

Pour publier le cours que les étudiants du groupe expérimental doivent visionner à leur domicile, nous avons créé un blog pédagogique et leur expliqué le processus d'apprentissage à distance. Ensuite, à l'aide de leurs Smartphones connectés à internet, les étudiants sont adhérents au blog et restés informés tout au long de l'expérimentation. L'objectif est d'amener les apprenants à rédiger une production écrite en exploitant les avantages de la classe inversée et de l'espace du médiatisé.

Enfin, Nous allons présenter notre enquête par questionnaire adressé aux étudiants font partie de l'expérimentation dans le but de rassurer les résultats obtenus.

1. Déroulement du cours ordinaire chez le groupe témoin

Pour le groupe témoin, les activités de production écrite ont été effectuées de manière habituelle, que l'on peut qualifier de "classique", contrairement à l'apprentissage inversé où nous avons consacré la première séance à un éclairage théorique et aux démarches à suivre pour réussir. Nous avons assigné les mêmes tâches à accomplir en présentiel (en classe). Comme première tâche initiatrice, nous leur avons donné des imprimés qui contenant un cours détaillé sur le texte argumentatif, sa structure et les concepts de la thèse et de l'anti thèse...etc. Dans la deuxième tâche, nous avons proposé des exercices de repérage et de trous pour les articulateurs logiques et les verbes d'opinion. Au terme de cette phase, les apprenants étaient à la fois capables de reconnaître la structure globale du discours argumentatif, de repérer les stratégies et de déterminer la valeur des connecteurs logiques.

La dernière tâche consistait à rédiger un court texte argumentatif qui abordait le sujet des réseaux sociaux. Nous avons annoncé le sujet et incité les apprenants à s'exprimer pendant une séance de cours. Pour produire un texte argumentatif, nous avons demandé aux étudiants du groupe témoin à mettre leurs notes en commun. Chaque étudiant va ensuite produire sa production écrite.

2. Déroulement du cours inversé chez le groupe expérimental

La démarche pédagogique de la classe inversée exporte à l'extérieur les activités habituellement réservées à la salle de classe et place celles que les apprenants ou étudiants effectuent individuellement à la maison dans la salle de classe.

« C'est d'abord sous forme de documents écrits, capsules vidéos, etc. que les apprenants s'approprient individuellement et à leur rythme les contenus en dehors de la classe pour ensuite, durant le temps de classe, lors d'activités collaboratives entre pairs et d'échanges avec l'enseignant consolider l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire en situation d'application. » (Lebrun, 2017).

Considérée comme l'une des formes de pédagogie active, l'étudiant est mis en activité par l'appropriation personnelle des contenus, souvent à l'aide de dispositifs numériques, puis par l'expérimentation, le partage et l'élaboration de projets en classe. A ce titre, la classe inversée est généralement associée aux modèles d'apprentissage hybrides (« *blendedlearning* ») (Lebrun, 2014).

Pour la mise en ligne des activités abordées, nous avons choisi le réseau social Facebook comme plateforme de diffusion et Google Drive qui contient tout le contenu dispensé sur le blog. Nous avons commencé à utiliser par le weblog avec le groupe expérimental le 07 novembre 2021. Les liens ont été diffusés sur le web blog. Nous avons donné un feedback aux étudiants pour l'enseignement hybride et l'intégration des nouvelles pédagogies.

La première séance en classe a été consacrée à une explication théorique de la notion de "classe inversée", y compris sa définition, ses divers types et les démarches à suivre pour la réussir. Nous avons enregistré la deuxième et la troisième séance pour le recueil du corpus et elles ont tous deux été consacrées à la préparation de la production écrite. La dernière séance a été dédiée à la réalisation de la tâche finale, qui consistait à rédiger un texte argumentatif.

3. Les tâches à accomplir par les étudiants

3.1. La première tâche

Dès le début, les étudiants ont été initiés à la méthodologie de l'argumentation en suivant un cours sur la méthodologie de rédaction de l'argumentation qui a été posté sur le web blog. Les apprenants ont effectué à la maison une activité simple pour comprendre le contenu du cours, comme le veut la classe inversée. Nous avons demandé un compte rendu du cours dans un message au privé ou dans un commentaire. Notre objectif était de créer une situation de doute pour éveiller la curiosité des étudiants.

Les exercices ont été paramétrés de sorte que l'apprenant puisse se référer au commentaire inséré et comprendre les raisons de son erreur en cas de mauvaise réponse. Ensuite, une séance

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

de remédiation a été organisée en classe pour expliquer, plus en détail la structure de base et les composantes du texte argumenté. Nous avons vérifié lors des séances en classe s'il existait des passages non compris dans les documents en ligne et qui nécessitaient un éclairage.

Parce que la majorité de nos apprenants connaissent les caractéristiques structurelles et discursives de l'essai argumenté français, nous leur avons proposé un exemple d'essai argumenté dont ils avaient pour tâche de dégager l'essentiel du cours et de préparer un compte rendu. Cette activité simple qui correspond au deuxième niveau de difficulté dans la pyramide de Bloom, vise la prise de conscience de ce qu'est l'argumentation écrite : comment est organisé le plan global, comment est organisé le plan détaillé de développement et comment utiliser les introducteurs d'arguments et les connecteurs logiques.

Ce travail asynchrone a été réalisé suite à une séance en présentiel après avoir expliqué la procédure de travail à distance, clarifié les ambiguïtés et préparé les étudiants à cette nouvelle pédagogie afin qu'ils comprennent l'objectif à atteindre. Quant au groupe témoin, nous avons fait un travail habituel en classe. D'abord, en distribuant le cours en format papier et en demandant aux apprenants de préparer un compte rendu. Ensuite, il y a eu une discussion sur ce sujet.

Voici le lien de la tâche n 1

<https://www.facebook.com/265623468659878/posts/296080748947483/>

3.2. La deuxième tâche :

Une fois la première tâche terminée, une seconde micro-tâche a été postée sur le web blog qui demande aux étudiants de compléter un texte avec des connecteurs logiques (avant tout, d'une part, par conséquent, en particulier, notamment, enfin, d'autre part). Un autre exercice pour apprendre à utiliser les expressions de cause et de conséquence appropriées pour présenter des arguments.

Le troisième exercice de la deuxième tâche consiste à placer correctement les verbes d'opinion. Les étudiants pourront présenter correctement leurs thèses (antithèse) grâce à cet exercice.

Au terme de cette étape, les apprenants étaient à la fois capables de reconnaître la structure globale du discours argumentatif, de repérer les stratégies et de déterminer la valeur des connecteurs logiques les plus usités. Ils étaient toujours capables d'introduire des arguments et d'exprimer leurs avis. Pour assurer que les étudiants apprennent à employer correctement les différents connecteurs logiques et à présenter correctement leurs arguments, la mise au point a été faite en présentiel. Le débat en classe permet aux étudiants de surmonter la mauvaise compréhension rencontrée et se préparer à la tâche finale à distance.

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

Pour le groupe témoin, les activités de préparation à la production écrite ont été effectuées selon leur déroulement habituel, que nous pouvons qualifier de "classique" par rapport à l'apprentissage inversé. La tâche a été réalisée en classe d'une façon ordinaire.

Voici le lien pour la seconde tâche.

<https://www.facebook.com/265623468659878/posts/299392871949604/>

3.2.1. Les activités conçues pour la deuxième tâche

Exercice n 1 : Complétez le texte suivant par : *c'est pourquoi, en fait, pour, d'une part d'autre part, parce que, en plus, car, mais* (2 fois)

Apprendre à travailler autrement

L'école indique ce qu'il faut apprendre,(1) elle ne dit pas comment s'y prendre.(2), les enseignants ont encore trop tendance à considérer que tous les apprenants savent travailler.(3), du collège à l'université, beaucoup de jeunes sont démunis(4) ils ne savent pas comment apprendre efficacement.....(5), de nombreux ouvrages proposent des conseils en tout genre. « Ces trucs », utilisés par les bons apprenants, peuvent être efficaces,(6) il est toujours difficile de donner des recettes toutes faites(7) les stratégies d'apprentissage varient d'un individu à l'autre.

En entrant au lycée ou à l'université, il faut(8) s'accorder un temps de réflexion sur ses méthodes de travail et(9) demander les conseils de professeurs(10) être aidé.

Exercice 2 : Entourez les connecteurs logiques et nommez les relations qu'ils introduisent :

Mais pourquoi donc nos yeux remuent-ils en tous sens derrière nos paupières fermées pendant certaines phases du sommeil, alors qu'ils n'ont rien à voir ? Parce que notre cornée a besoin d'oxygène. Quand l'œil est ouvert la cornée est rafraîchie par l'air... Dans une tiédeur si constante que l'humeur aqueuse endormie ne remplirait plus son rôle de nourricier

3/ Complète ce texte avec les connecteurs logiques suivants :

Avant tout, d'une part, par conséquent, en particulier, notamment, enfin, d'autre part
Les devoirs à la maison.

Les devoirs à la maison sont jugés indispensables par un grand nombre de personnes. Pour certains parents ou enseignants, l'école est..... un lieu d'effort et de discipline, le premier terrain où se prépare le dur combat de la vie professionnelle.les partisans du travail à la maison soutiennent que l'effort exigé n'a rien de difficile ; entre l'heure du goûter et celle du dîner, les petits peuvent sans problème , avaler un calcul de mathématiques, dévorer une rédaction ou grignoter quelques exercices de grammaire.

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

.....De nombreux enseignants affirment que les apprenants soumis à un travail personnel obtiennent de meilleurs résultats que les autres....., d'autres pensent que l'heure des devoirs rapproche parents et enfants ;

.....en donnant ainsi l'occasion aux adultes de prouver qu'ils s'intéressent au travail de leurs petits.... on peut dire que les devoirs à la maison sont un moyen plus qu'efficace pour un meilleur rendement scolaire.

Exercice 3 : De plus en plus d'enfants passent une grande partie de leur temps accrochés à leur portable. Cette situation ne fait pas l'unanimité. Pour retrouver les avis des uns et des autres, complétez les passages par les modalisateurs indiqués :

S'inquiètent – pensent- dangereusement- redoutent –accrochés- positifs-juigent- rétrograde-interminables- ne...que – reconnaissent- s'opposent –ne ...guère- interminables- considèrent- volontiers- indispensable- nécessaire- craignent- estiment – complètement.

1)- Point de vue des parents. «Les parents.....que le téléphone portable est..... mais ilsdu fait que leurs enfants passent des heures..., à leur mobile.

Les parentsde voir leurs enfants détacher.....de la vie familiale, voire de la vie sociale. Ilsaussi de les voir s'exposer..... aux ondes magnétiques dégagées par cet appareil. »

2)- Point de vue des enfants. «Les jeunes.....que le cellulaire..... présente.... des aspects.....et..... à s'en passer comme le désirent, leurs parents. Ilsque c'est un outil.....qui fait partie intégrante de la vie moderne. C'est pourquoi, ils.....avec force au point de vue des adultes qu'ils....

3.3. La troisième tâche

La tâche finale de cet enseignement hybride consiste pour les étudiants à rédiger un texte argumentatif pour défendre ou réfuter une idée à l'aide d'arguments. Cette dernière étape est la plus complexe de la pyramide de Bloom inversée, elle consiste à créer un plan d'argumentation et à le rédiger.

Nous avons demandé à notre échantillon d'étudiants d'écrire des textes argumentatifs car ils devront exprimer leurs opinions et défendre ou réfuter une thèse à l'aide d'arguments pertinents au cours de leurs études universitaires. Comme il s'agit d'une tâche complexe, nous l'avons détaillée dans des consignes précises et apporté des rétroactions régulières de la part des pairs comme de l'enseignant.

En classe, nous avons demandé aux témoins de rédiger en double feuilles pour les remettre à la correction. Voici le lien pour la tâche finale

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

<https://www.facebook.com/265623468659878/posts/303333108222247/>

Nous avons demandé aux étudiants de choisir entre trois consignes qui portent sur le même thème :

A. Consigne du groupe 1 :

Pour et Contre les réseaux sociaux

"Les réseaux sociaux se définissent comme des moyens de communication et d'information qui attirent de plus en plus de gens, notamment la jeune génération. Ces extraordinaires outils présentent aujourd'hui des avantages énormes aussi bien dans le domaine de la culture que dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans la préparation de l'entrée et de l'intégration de la nouvelle génération à l'ère de cybercommunauté."

Rédiger un texte argumentatif pour :

D'abord, partager la position de l'auteur par rapport aux avantages des réseaux sociaux ; et ensuite, mettre l'accent sur leurs inconvénients.

Vous êtes invités à enrichir votre production écrite par des arguments pertinents, qui correspondent à la fois aux avantages et aux inconvénients des réseaux sociaux.

B. Consigne du groupe 2 :

Pour les réseaux sociaux

"Les réseaux sociaux se définissent comme des moyens de communication et d'information qui attirent de plus en plus de gens, notamment la jeune génération. Ces extraordinaires outils présentent aujourd'hui des avantages énormes aussi bien dans le domaine de la culture que dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans la préparation de l'entrée et de l'intégration de la nouvelle génération à l'ère de cybercommunauté."

Rédiger un texte argumentatif pour :

Partager la position de l'auteur par rapport aux avantages des réseaux sociaux.

Vous êtes invités à enrichir votre production écrite par des arguments pertinents, qui mettent en exergue uniquement les avantages des réseaux sociaux.

La production écrite doit impérativement respecter le plan suivant :

- Introduction : présentation générale de la problématique
- Développement : les avantages des réseaux sociaux
- Conclusion

Note :

- Employer des verbes d'opinion
- Employer des articulateurs logiques

C. Consigne du groupe 3 :

Contre les réseaux sociaux

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

"Les réseaux sociaux se définissent comme des moyens de communication et d'information qui attirent de plus en plus de gens, notamment la jeune génération. Ces extraordinaires outils présentent aujourd'hui des avantages énormes aussi bien dans le domaine de la culture que dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans la préparation de l'entrée et de l'intégration de la nouvelle génération à l'ère de cybercommunauté."

Rédiger un texte argumentatif pour :

Contredire la position de l'auteur et mettre en avant les inconvénients des réseaux sociaux.

Vous êtes invités à enrichir votre production écrite par des arguments pertinents, qui mettent en exergue uniquement les inconvénients des réseaux sociaux.

La production écrite doit impérativement respecter le plan suivant :

- Introduction : présentation générale de la problématique
- Développement : les inconvénients des réseaux sociaux
- Conclusion

Note :

- Employer des verbes d'opinion
- Employer des articulateurs logiques

4. Enquête par questionnaire

Il était nécessaire de procéder à une enquête de terrain pour donner la parole aux étudiants ayant participé à l'expérimentation de cours en ligne pour vérifier les données statistiques recueillies sur la plateforme. L'enquête a été menée, sous forme d'un questionnaire destiné aux étudiants ayant pris part à l'expérimentation.

Pour expliquer cette disparité au niveau de l'appropriation de la plateforme, nous avons consacré une partie du questionnaire à l'accessibilité au dispositif pour évaluer les représentations et la perception du changement chez les étudiants. Ce questionnaire est administré à la fin de l'expérimentation afin d'établir une évaluation du rapport TIC au public cible et de connaître l'opinion des apprenants sur l'outil et son utilisation en classe inversée.

Il porte sur les avantages d'un cours à distance et l'amélioration d'une production écrite d'un texte argumentatif et également sur les inconvénients. Vingt (20) étudiants ont participé au petit sondage. Ainsi, l'objectif de ce questionnaire était d'apporter les éléments statistiques concernant la comparaison entre le fonctionnement en classe traditionnelle et en classe inversée.

Ce questionnaire d'évaluation de l'enseignement à distance est composé de quinze (15) questions et pour but d'évaluer l'expérimentation de la classe inversée avec ces étudiants, d'identifier les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage traditionnel et d'obtenir des

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

informations pertinentes sur la maîtrise des outils TICE par les étudiants. La production écrite en classe de FLE est également abordée dans ce questionnaire. Il contient :

-Questions sur les outils TICE, leur disponibilité chez les étudiants interrogés et leur utilisation. Autres questions concernant l'exécution de certaines tâches à distance, le taux d'utilisation d'Internet entre les personnels et les enseignants, les avantages de l'exploitation du Facebook et les problèmes techniques rencontrés ...etc.

- Questions sur l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite, y compris sa pratique par les étudiants. Des questions qui portent sur la pratique de l'écriture et les problèmes rencontrés par les étudiants interrogés.

Nous présenterons le contexte et la méthodologie de l'expérimentation menée après avoir formulé son cadre théorique. Ensuite, nous résumerons les résultats de l'enquête post-expérimentation menée auprès des étudiants et tenterons d'interpréter les représentations des apprenants concernant l'efficacité des outils numériques utilisés.

5. Critères employés pour l'évaluation de la production écrite

L'analyse de notre corpus repose sur l'évaluation des productions écrites recueillies lors de la troisième tâche de ce processus expérimental.

Ensuite, notre évaluation s'appuie à son tour sur les travaux développés sous l'appellation de « pédagogie de l'intégration en bref » par Reogiers, X. Pour lui, le choix des critères de correction à utiliser et qui seraient de nature à apprécier la qualité des productions des étudiants à partir d'un ensemble de points de vue. Parce que, parmi les grilles d'analyse que nous utiliserons pour évaluer la compétence en écriture des étudiants, celles portant sur l'évaluation des critères de la « planification » et de la « cohérence » s'inspirent principalement de l'approche par compétence, l'évaluation des copies de notre corpus se fera dans la continuité de cette approche.

Par conséquent, Reogiers, X met l'accent sur la planification et la cohérence qui sont les principaux critères pour évaluer la compétence de la production écrite. Il s'inspire de l'approche par compétences qui permet aux apprenants de démontrer leurs compétences à travers une variété d'évaluations. (Reogiers, 2006)

L'approche par compétence adapte à chaque apprenant son rythme d'apprentissage, tandis que dans l'enseignement traditionnel, les apprenants doivent maîtriser la compétence visée à un rythme uniforme. En l'habituant à utiliser des connaissances préalables acquises, l'approche par compétences prépare l'apprenant à être un sujet actif et autonome et elle vise à l'amener à faire face à des situations d'imprévu. C'est dans ce but que l'approche par compétences a été choisie : elle permet de développer une personnalité et des savoirs procéduraux ou des

connaissances nouvelles. Pour Reogiers (2006), cette méthode d'apprentissage a eu le mérite de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Toutefois, De Ketele donne une définition de l'évaluation qui est considérée à ce jour comme l'une des plus complètes, selon lui : « *Evaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision* ». (DeKetele, . (1989).)

Nous allons tenter dans notre travail de répondre aux questions relatives à l'apport des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en partant de l'approche centrée sur « *la tâche* » et sur « *le scénario pédagogique* » (Mangenot, 2003).

La tâche permet à l'apprenant de se placer dans un contexte simulé mais tellement proche du contexte réel que les compétences mobilisées sont les mêmes qu'il mobiliserait dans la réalité. Pour se placer dans cette approche actionnelle, nous favorisons la réalisation de tâches dans la mise en œuvre de l'apprentissage en présentiel et à distance. L'apprenant participe à son apprentissage, il est actif plutôt que passif. Le rôle de formateur est évolué pour devenir un médiateur pour assurer la mise en place des activités ou des tâches, il ne se limite plus à transmettre des informations à sens unique. Nous avons mis l'accent sur l'utilisation des TICE pour enseigner la production écrite d'un texte argumentatif. Notre intérêt personnel pour l'utilisation des TIC dans l'apprentissage nous a également poussé à examiner les rapports que peuvent avoir nos apprenants avec ces outils de transfert de connaissances (motivation, interactivité).

5.1. L'élaboration d'une grille d'évaluation de la production écrite

Nous avons jugé nécessaire d'aborder l'analyse des productions écrites sous deux angles différents, mais qui sont en réalité complémentaires puisque la qualité principale vers laquelle tend notre objectif, à savoir les critères de « cohérence » et de planification, nous permettra de déterminer si les écrits argumentatifs produits par nos apprenants sont améliorés.

Nous avons élaboré un tableau que nous avons adapté à notre démarche, afin de pouvoir évaluer les copies des étudiants (production d'un texte argumentatif). Une grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère en utilisant des indicateurs précis. Pour la correction des copies de notre corpus et pour notre relevé des erreurs, nous avons conçu les éléments incontournables d'un écrit argumentatif :

A. Le premier énonce les paramètres liés à la compétence linguistique, soit les erreurs relevées sur le plan morphosyntaxique à partir des productions des étudiants, spécifie le type d'erreur, tire des constats et hypothèses d'analyse des énoncés déviants en lien avec les opérations

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

intellectuelles pratiquées avant la production du texte liés à la compétence linguistique soit les erreurs relevés.

B. Le deuxième expose les critères liés aux paramètres de l'argumentation :

- La planification : dans cette partie de la grille, nous évaluons la présence d'une introduction, un élément développement, et une conclusion.
- La problématique.
- Le point de vue, les arguments : nous devons aussi vérifier la présentation d'un point de vue et des arguments.

C. Le troisième fait ressortir les critères liés à la cohérence textuelle (les paramètres liés à la cohérence pragmatique, énonciative, textuelle et sémantique).

A la lumière de ces paramètres, nous avons conçu une grille d'évaluation comprenant les aspects suivants : Respect de la consigne, dans lequel nous évaluons le respect du genre de texte (annoncer la thèse et les arguments, structure d'un texte argumentatif), ainsi que le respect de sa longueur, le respect de la date de remise des productions écrites.

Des aspects linguistiques (les verbes d'opinion), la cohérence (l'emploi des connecteurs logiques).

En se référant à tout ce que nous avons mentionné précédemment et suivant les tâches réalisées par nos étudiants au cours l'expérimentation, nous pouvons nous contenter de préparer la grille d'évaluation suivante :

Critères	Indicateurs
C1-Adéquation de la production à la situation de communication	I.1.Ecrire un texte argumentatif I.2.Emploi adéquat des pronoms Personnels (del'émetteuretdu récepteur).
C2- Cohérence textuelle	I.3. Respect du plan du texte (trois parties). I.4.Emploi des articulateurs logiques et de classement.
C3- Maîtrise des outils de la langue	I.5. Emploi des verbes d'opinion. I.6.Emploi convenable des modélisateurs I.7.Emploie l'expression de cause ou de conséquence qui convient pour introduire les arguments.

Tableau n 1 : Grille d'évaluation

6. L'argumentation

Le texte se manifeste sous différentes typologies en fonction des objectifs à atteindre : le narratif, l'explicatif, le descriptif, l'argumentatif, l'injonctif... etc. L'argumentation désigne

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

toute activité scripturale respectant des critères prédéfinis afin que le scripteur arrive à rédiger un texte avec des objectifs visés. Il développe ses idées d'une manière structurée afin de produire un texte cohérent. Adam.J.M a défini le texte argumentatif comme : «...*Si l'on définit l'argumentation comme la construction par un énonciateur, d'une représentation discursive(...) visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné...* ». (Adam, 1992, p. 103)

Argumenter, c'est apporter des preuves dans le but de donner un jugement positif ou négatif sur un thème précis, pour convaincre le lecteur à propos d'un sujet, pour défendre une thèse ; ou la réfuter. Nous nous intéressons uniquement au texte argumentatif dans notre travail de recherche, car l'enseignement /apprentissage de l'argumentation semble pertinent à l'université dans le but de former un apprenant conscient et capable d'agir sur autrui.

Dans le système éducatif algérien, l'apprentissage de ces compétences se fait depuis le collège jusqu'au secondaire car la rédaction d'une argumentation en français langue étrangère est difficile. Les apprenants développent progressivement les compétences nécessaires à la rédaction de textes argumentatifs et de dissertations, mais ils rencontrent des difficultés quand il s'agit de rédiger une argumentation dans une langue étrangère. Il faut donc penser à une approche pédagogique appropriée qui doit se différencier de celle traditionnellement pratiquée pour faire face aux difficultés des étudiants. Notre pratique pédagogique se dirige vers une exploitation d'outils numériques qui nous semblaient pertinents. Dans ce contexte, nous examinons les avantages que tirent les apprenants de l'utilisation des TICE en production écrite. Par conséquent, nous examinerons les outils numériques que nous allons introduire pour leur rendre la tâche de rédaction plus facile

6.1. Les différents plans de l'argumentatif :

Suivant les objectifs de la rédaction visés et en fonction du thème traité, nous pouvons distinguer trois plans du texte argumentatif cités par (Cuq J-P et Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Coll FLE Ed, 2005, p. 170)

1. Quand le scripteur défend sa thèse et cherche à affirmer ses hypothèses ; il met son introduction en présentant le thème et la thèse défendue. Ensuite, Il annonce ses arguments pour prouver et donne des illustrations avec des exemples. Enfin, il termine son argumentation par une conclusion.
2. Dans le deuxième plan, le scripteur présente la thèse adverse et se place contre l'idée proposée, puis enchaîner les arguments pour la réfuter. Il suit le même plan précédant (introduction- développement-conclusion).
3. Le plan dialectique : il s'agit de prendre deux prises de position contradictoires. Le scripteur soutient l'opinion proposée, et la rétorque. Le scripteur commence par l'introduction dans

laquelle, il pose la problématique. Puis, dans le développement, il présente la thèse et expose ses arguments. Ensuite, il présente l'antithèse et ses contre arguments. Enfin, il conclut avec une synthèse entre les deux thèses.

6.2. Caractéristiques du texte argumentatif :

- **Le thème** : la présence d'un thème bien précis, c'est le sujet abordé par le texte.
- **La thèse** : la présence d'une opinion défendue ou refusée par l'auteur.
- **Les arguments** : Les preuves avancées par l'auteur pour convaincre, persuader, débattre et défendre les opinions. Ces arguments doivent être logiques, raisonnables et présentés d'une manière hiérarchique de plus simple au plus compliqué.
- La présence **des connecteurs logiques spécifiques** qui signifient : la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la déduction, l'induction...
- **Les marques de subjectivité et les verbes d'opinion** comme : penser, croire, juger...
- **Les auxiliaires de modalité** : il me semble que, il me paraît que...etc. Les termes mélioratifs et péjoratifs.

Conclusion

L'expérimentation que nous avons présentée a pour objet l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les classes de français à l'université.

Nous avons focalisé, dans le cadre de cette expérimentation, notre intérêt sur des activités en ligne que nous avons développé afin d'atteindre l'objectif final, celui de produire un texte argumentatif. Pendant cette enquête, nous avons accordé un rôle plus actif aux apprenants du groupe expérimental.

Avec le groupe expérimental, nous avons préparé des tâches qui prennent en charge des activités numériques où nous avons invité les étudiants au partage, à l'échange et à la collaboration. Nous avons opté pour des tâches individuelles et collectives afin de développer l'intelligence de l'apprenant et favoriser l'entraide entre eux grâce au soutien apporté par les pairs et l'enseignant.

Les activités mises en place visent à conduire l'apprenant vers une progression qualitative et quantitative en l'impliquant dans son propre apprentissage.

Nous utiliserons le dispositif d'expérimentation que nous avons créé dans le cadre de notre thèse de doctorat pour examiner l'interaction des procédés d'enseignement et d'appropriation dans un univers didactique multipolaire et pour évaluer son potentiel acquisitionnel en langue française. Pour ce faire, nous examinerons les changements de comportement des apprenants et l'amélioration de leur niveau, ainsi que la pertinence des activités collaboratives et interactives conçues à cet effet.

2^{ème} Chapitre : Mise en expérimentation

Ainsi, Henri F et Lndgren- Cayrol K nous ont défini l'apprentissage collaboratif comme :
« [une] démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe ». (Henri F et Lundgren-Cayrol K, 2001, p. 79)

3^{ème} Chapitre :

**Lecture et interprétations
des résultats**

Introduction

Ce chapitre examine les contributions et les avantages du dispositif TICE. Il vise à vérifier l'usage du web blog et l'exploitation de ses qualités pour travailler hors la classe. Nous allons d'abord commencé par l'analyse des résultats des tâches réalisées par le groupe témoin, dont la tâche finale a été la réalisation des productions écrites sur papier afin d'identifier les problèmes rencontrés. Ensuite, nous établissons une comparaison entre ces écrits et avec d'autres écrits réalisés en classe inversée. Nous analysons les productions écrites réalisées en utilisant le blog, tout en exploitant les captures d'écrans du groupe expérimental. Finalement, nous allons comparer les écrits réalisés en classe avec ceux réalisés à l'aide d'un outil des TICE pour mesurer l'efficacité de l'outil employé.

1. Logiciel utilisé pour analyser les données collectées

Afin de tester et traiter ses différents axes et tester ses hypothèses, un ensemble d'outils statistiques est utilisé à l'aide de la version SPSS (Statistical Analysis Program) (26) comme suit :

- répétitions.
- pourcentages.
- Tableaux simple set tableaux complexes.

2. Analyse interprétation des résultats de l'expérimentation :

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons opté pour l'approche par la tâche. L'expérimentation a été répartie en trois tâches dans lesquelles nous avons comparé les résultats d'un groupe témoin et un groupe expérimental. Il faut rappeler que nous avons consacré un semestre à l'application de cette expérimentation.

Tâche 1 :

Avant d'accéder à l'expérimentation, nous avons initié les étudiants du groupe expérimental à l'argumentation, grâce à un cours sur la méthodologie de rédaction de l'argumentation, réalisé en amont. Comme prévu dans la classe inversée, les apprenants ont effectué à la maison une simple activité de compréhension, ainsi nous avons boosté sur blog deux publications contenant les points suivants : le plan du texte argumentatif (la thèse, les arguments et les exemples) afin de faciliter les tâches suivantes.

Cette première étape de mise en situation, qui consiste à mettre l'enseignant en situation où explique le quoi, pourquoi, comment et quand, a pour but de faciliter les phases d'apprentissage. Ensuite, les apprenants réalisent de manière progressive des tâches et des activités guidées. Nous leur avons demandé de préparer un compte rendu d'après ce qu'ils ont compris et de le mettre en commentaire ou de l'envoyer au privé. Nous avons procédé de la

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

même manière avec le groupe témoin, en distribuant aux étudiants ce même cours en format papier, la consigne étant de faire un compte rendu sur ce qu'ils ont retenu du cours, le débat a été ouvert afin d'évaluer leur compréhension.

Tâche2 :

La deuxième tâche consiste à identifier et les verbes d'opinion et les introducteurs des arguments, et à réemployer les articulateurs logiques pour la cohérence d'un texte argumentatif. Nous avons demandé aux deux groupes d'accomplir cette tâche en parallèle à l'aide des activités langagières tirées à partir d'un texte argumentatif ; le groupe expérimental a reçu les activités sur la plateforme de diffusion, tandis que le groupe témoin a travaillé en classe sur papier. Enfin, nous avons procédé à une comparaison des résultats obtenus des deux groupes.

Tâche 3 :

La tâche finale de cette activité de production écrite a été de produire un texte argumentatif afin d'évaluer les avantages et les inconvénients des réseaux sociaux, pour les deux groupes (expérimental et témoin).

La majorité des activités des étapes précédentes ont été effectuées avec le groupe expérimental en dehors de la classe, mais la mise au point se fait en présentiel selon un plan de travail prédéfini et accompagné régulièrement de l'enseignant sous forme de feedbacks. Nous avons accordé aux étudiants suffisamment de temps pour accomplir les activités proposées. Après avoir pris des captures d'écran des productions écrites envoyées par les étudiants, la correction a été effectuée.

La mise au point a été réalisée en classe après avoir publié les tâches sur le web blog et faire travailler dans une date butoir indiquée. En présentiel, le temps a été consacré à la reprise des exercices, à la clarification de certaines notions et à la correction, permettant de revenir sur les éléments constitutifs de l'essai argumenté.

Au la fin de cette tâche, les apprenants ont à la fois réussi à reconnaître la structure globale du discours argumentatif et déterminer la valeur des connecteurs logiques. Ces mêmes tâches ont été réalisées en classe pour le groupe témoin,

3. Interprétations des résultats de la tâche1

3.1. Groupe témoin :

Au de notre première tâche, nous avons procédé à distribuer des imprimés contenant le cours du texte argumentatif pour faire s'approprier les étudiants des outils qui leur permettent d'écrire pour argumenter. Nous avons ensuite leur demandé de lire et de préparer un compte rendu. Une fois le temps consacré à la lecture et à la compréhension terminé, nous avons créé un débat pour que chacun puisse en profite.

Commentaire

Nous constatons qu'un tiers seulement des étudiants ont participé au débat, tandis que les autres écoutent attentivement. Les participants arrivent à dégager le contenu de cours, les autres éprouvent des difficultés au niveau de l'expression orale.

Selon nos observations en classe, les étudiants éprouvent un comportement passif durant le cours, du fait qu'ils préfèrent écouter sans agir. Lorsque l'enseignant leur demande de répondre directement, ils donnent des réponses courtes et timides. Nous pouvons constater que le temps, la classe et le travail individuel sont parmi les facteurs démotivants de ces étudiants.

3.2. Groupe expérimental :

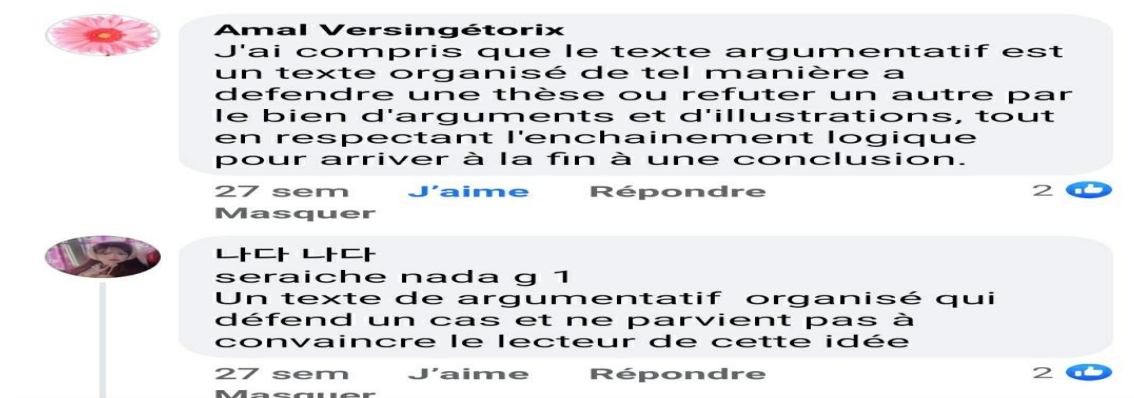
Pour aider l'apprenant à affronter l'activité rédactionnelle ultérieurement, cette première tâche vise à outiller l'apprenant de mécanismes et moyens nécessaires portant sur les caractéristiques d'un texte argumentatif. Les étudiants doivent consulter la page dédiée à l'expérimentation pour trouver l'activité qu'ils ont à accomplir. Ils ont trouvé un cours à propos du texte argumentatif. Il s'agit de l'occurrence d'un cours, publié le 7 novembre 2021, sous forme de rappel sur les caractéristiques du texte argumentatif suivi d'une courte activité visant à vérifier la maîtrise des notions clés. Les apprenants doivent nous envoyer leurs réponses par messagerie privée.

Commentaire

Nous avons constaté que la moitié de la classe (50%) avait des réponses correctes. De plus, en examinant les commentaires nous avons découvert de que les réponses justes sont le résultat d'une interaction entre les apprenants qui renforce leur motivation, leur enthousiasme et leur autonomie. D'après les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que la compréhension globale ne pose pas problème pour notre public ciblé. Donc, le niveau basique de la compréhension défini par Bloom dans la partie théorique est parfaitement atteint dans l'étape qui précède le cours.

3.3. Exemples des réponses des étudiants à propos de la compréhension du

Cours en ligne



The image shows two student comments from a course page. Each comment includes a profile picture, the student's name, the text of the comment, and interaction options like 'J'aime', 'Répondre', and 'Masquer'.

Amal Versingétorix
J'ai compris que le texte argumentatif est un texte organisé de tel manière a defendre une thèse ou refuter un autre par le bien d'arguments et d'illustrations, tout en respectant l'enchainement logique pour arriver à la fin à une conclusion.
27 sem [J'aime](#) [Répondre](#) 2

나다 nada
seraiche nada g 1
Un texte de argumentatif organisé qui defend un cas et ne parvient pas à convaincre le lecteur de cette idée
27 sem [J'aime](#) [Répondre](#) 2

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

Ces deux intervenants participent en exposant un compte rendu du cours sous forme d'un commentaire où les autres participants peuvent lire et réagir.



Tamani Herizi
Le texte argumentatif est un des types de textes qui concernent les arguments C'est un moyen de persuasion et un masque pour exprimer une opinion. Il contient un ensemble d'arguments Il peut être affirmé ou nié la thèse ... Voir plus
27 sem J'aime Répondre 1

سنسونة
Bonjour madame , "Sondes Mairi groupe 3"
Je suis désolé pour le retard...
J'ai compris que le texte argumentatif est un type de texte qu s'intéresse à l'étude de l'efficacité argumentative ,et c'est un moyen de persuasion à travers la structure des arguments :
•introduction
•thèse +arg+conclusion partielle ... Voir plus
27 sem J'aime Répondre 2

Cette dernière a pris son temps et envoyé une réponse détaillée

4. Analyse et interprétations des résultats de la tâche2

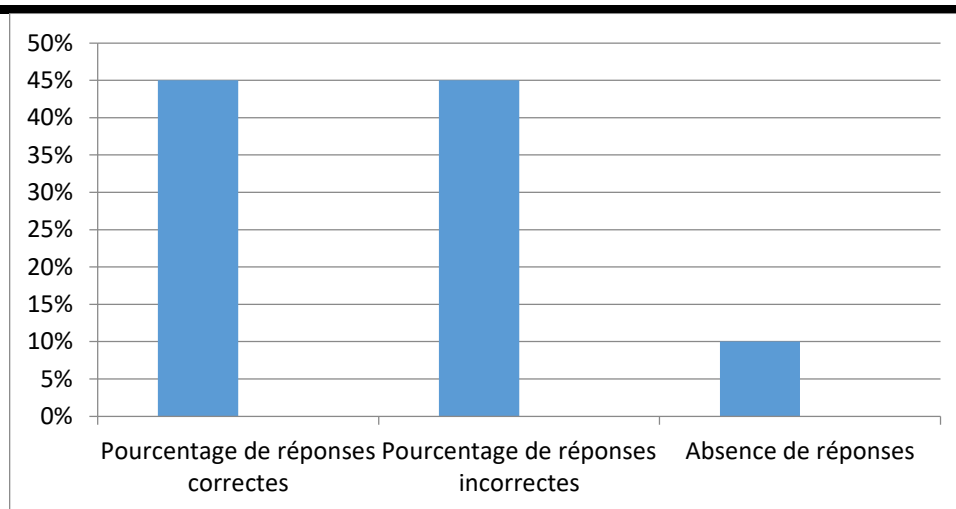
4.1. Groupe témoin

Cette deuxième tâche consiste à distribuer des exercices imprimés. En gardant les points de langue abordés pour le groupe expérimental, dans le but de préparer les étudiants à la production d'un texte argumentatif. Les étudiants ont répondu aux activités en classe et ont remis leurs copies imprimées pour la correction et l'évaluation, ultérieurement.

Voici le tableau récapitulatif de la deuxième tâche

Etudiants	Nombre de réponses correctes	Pourcentage	Nombre de réponses incorrectes	Pourcentage	Absence de réponses	Pourcentage
	09	45%	09	45%	02	10%

Tableau n 1 les réponses de groupe témoin de la tâche 2



Commentaire

Pour cette deuxième tâche, le nombre de copies des étudiants qui ont montré une bonne maîtrise des points de langue abordés est égal au nombre de copies des étudiants qui ont eu des difficultés à les utiliser. Ces exercices préparatifs à la dernière tâche, qui consistait en la production écrite, n'ont pas été réalisés par deux étudiants.

4.2. Groupe expérimental :

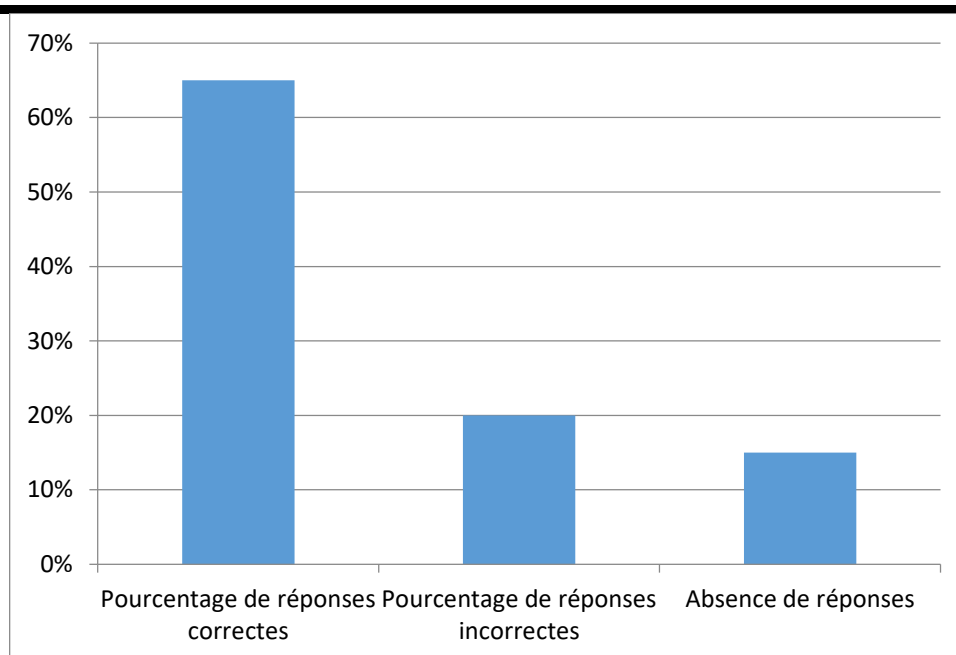
Nous avons évalué le nombre de réponses correctes ou fausses dont nous avons remarqué en utilisant des captures d'écran montrant que les étudiants ont essayé de répondre de différentes manières aux activités proposées ; certains ont répondu par messages, tandis que d'autres ont utilisé des photos pour illustrer leurs réponses. Le tableau n 2 montre les réponses du groupe expérimental.

Résultats :

Voici le tableau récapitulatif

Etudiants	Nombre de réponses correctes	Pourcentage	Nombre de réponses incorrectes	Pourcentage	Absence de réponses	Pourcentage
	13	65%	04	20%	03	15%

Tableau n 2 les réponses de groupe expérimental de la tâche 2



Commentaire

Les étudiants sont censés repérer, introduire ou réutiliser ces les outils de la langue nécessaire à l'argumentation dans cette deuxième tâche. Nous constatons que soixante-cinq (65%) des étudiants ont réussi ces exercices, ce qui montre l'efficacité de la nouvelle pédagogie mise en place, dès le début. A cause de l'interruption de la couverture d'internet, trois étudiants n'arrivent pas à répondre aux délais.

5. Analyse des résultats de la tâche 3 :

5.1. Groupe témoin :

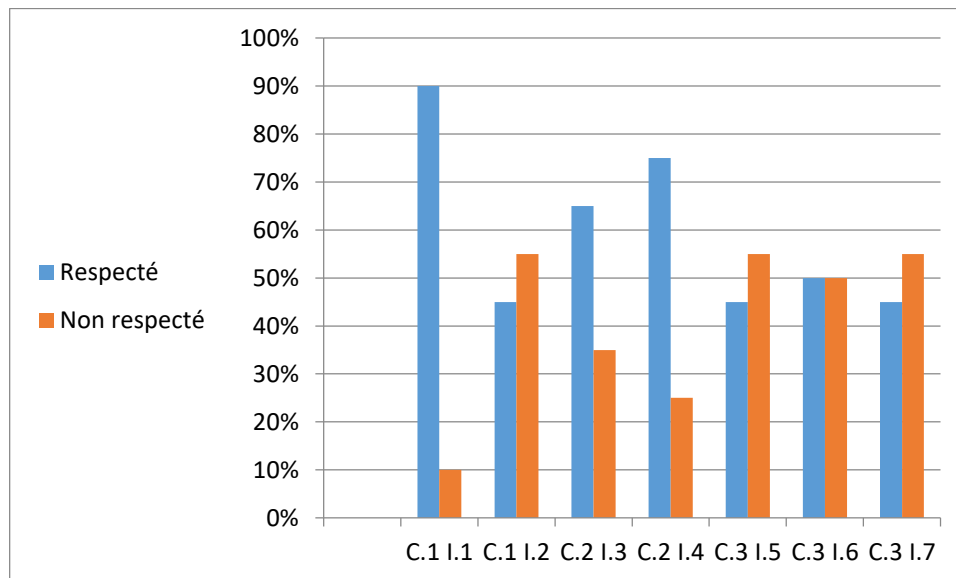
Lors de la phase de la rédaction en classe, nous avons constaté que tous les apprenants ont utilisé le brouillon. Lors de la rédaction individuelle, nous avons remarqué aussi que beaucoup d'étudiants se mettent à réviser leurs productions en y apportant des rectifications avant remettre leurs copies.

Voici le tableau récapitulatif

Critères	Respecté		Non respecté	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
C.1 I.1	18	90%	02	10%
C.1 I.2	09	45%	11	55%
C.2 I.3	13	65%	07	35%
C.2 I.4	15	75%	05	25%

C.3 I.5	09	45%	11	55%
C.3 I.6	10	50%	10	50%
C.3 I.7	09	45%	11	55%

Tableau n 3 réponses de la tâche 3 du groupe témoin



Commentaire

Les étudiants du groupe témoin s'ont bien servi de des deux indicateurs I.1 et I.4, donc ils ont respecté le type de texte argumentatif et ont bien utilisé les indicateurs logiques de classement sauf pour deux étudiants. Les autres indicateurs, leurs plages d'utilisation se situent entre le moyen et le faible, ceci est dû au fait qu'ils n'ont pas remédié leurs erreurs de la deuxième tâche. Ces erreurs commises lors de la rédaction ne sont pas uniquement liées à la production du type texte en cours, nos apprenants commettent souvent de nombreuses erreurs qui reflètent leurs carences,

5.2. Résultats et interprétations

En production écrite, nous constatons un manque de confiance dans le groupe témoin et les apprenants hésitent à rédiger parce qu'ils ont peur de ne pas pouvoir accomplir la tâche qui leur a été attribuée à cause des difficultés au niveau de vocabulaire acquis.

Les résultats obtenus à partir de l'analyse des productions écrites des étudiants dans le groupe témoin montrent des différentes difficultés qu'ils ont rencontrées.

Il a été remarqué qu'y avait une mauvaise répartition du temps entre les différentes activités, y compris la planification et la révision. D'autre part, de nombreux étudiants qui n'ont pas suffisamment de lexique qui pourrait leur aider à faciliter cette tâche. Cela démotive les étudiants et engendre d'autres difficultés dans leurs expressions écrites, parce qu'ils attachent leur réussite des écrits au bagage lexicale. Ce qui les met dans une situation d'insécurité. De

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

même, cela reflète la qualité de leurs productions, notamment au niveau du vocabulaire du texte rédigé. Le tableau ci-dessous montre la plupart des critères ne sont pas respectés.

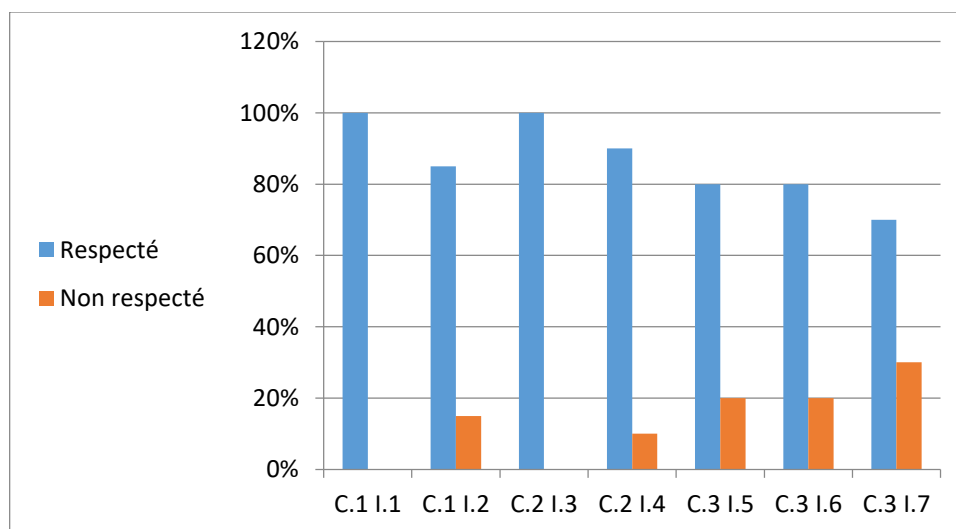
Il est également constaté que les apprenants n'arrivent pas à répartir convenablement le temps pour chaque étape de la production écrite, telles que la compréhension de la consigne planification, rédaction, révision,...etc. Ce qui nous explique que quatre-vingt-dix pour cent (90 %) des étudiants ont respecté que le 1^{er} indicateur, écrire pour argumenter, mais n'ont pas réussi à utiliser les autres indicateurs. Nous remarquons que seule 1^{er} indicateur du respect du type de la production qui est le plus respecté par la totalité de scripteurs De plus, ils démontrent une excellente maîtrise des connecteurs logiques (C.2 I.4) avec un score de 75%. Contrairement aux autres indicateurs, la majorité des apprenants éprouvent des difficultés, comme le montre le tableau.

5.3. Groupe expérimental

Voici le tableau récapitulatif

Critères	Respecté		Non respecté	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
C.1 I.1	20	100%	00	00%
C.1 I.2	17	85%	03	15%
C.2 I.3	20	100%	00	00%
C.2 I.4	18	90%	02	10%
C.3 I.5	16	80%	04	20%
C.3 I.6	16	80%	04	20%
C.3 I.7	14	70%	06	30%

Tableau n4 réponses detâche 3 du groupe expérimental.



Commentaire :

Par rapport au groupe témoin, nous avons remarqué qu'il y a eu une amélioration et plus grande d'efficacité. Une augmentation considérable dans le nombre des étudiants qui ont respecté les indicateurs 2, 3, et 6. En plus, nous avons trouvé que deux étudiants supplémentaires ont respecté le premier indicateur et cinq étudiants ont respecté l'indicateur I.7. Ceci est dû au fait que le travail à distance est flexible et que ces étudiants ont pris leur temps pour s'organiser et répondre. Par conséquent, les activités qu'ils ont effectuées en classe inversée à distance ont donné des résultats satisfaisants.

5.4 Résultats et interprétations

Les indicateurs d'évaluation choisis pour cette expérimentation ont été bien utilisés par les étudiants du groupe expérimental. Ceci est expliqué par l'efficacité des activités en ligne. Ces apprenants ont été motivés dès la première tâche, ils ont pris leurs temps et répondu correctement. Le taux de réussite de la deuxième tâche arrive à 65% des réponses correctes. Cela s'explique par le respect des consignes qu'ils ont manifesté dans la troisième tâche.

6. Comparaison des résultats du groupe témoin avec groupe expérimental

Par comparaison des résultats obtenus pour les deux groupes, nous avons remarqué que les apprenants du groupe expérimental atteignent une amélioration significative en respectant la consigne. Par rapport au groupe témoin où deux étudiants n'ont pas respecté la consigne, tous les étudiants du groupe expérimental ont répondu correctement aux directives de rédaction

Nos apprenants se sont manifestés améliorés quant à l'utilisation du deuxième indicateur "l'emploi des pronoms personnels «je, moi, notre »et de l'adjectif possessif « mon, ma »". Néanmoins, par rapport à dix-sept (17) étudiants du groupe expérimental, seuls neuf (09) étudiants du groupe témoin ont pris part en défendant leurs thèses (pour ou contre les réseaux sociaux). Ces derniers prouvent qu'ils sont conscients et ils ont compris la consigne.

Quant au respect du troisième indicateur (établir un plan pour le texte), la majorité des étudiants ont rédigé des textes en respectant le plan de l'argumentation (introduction, développement, conclusion). Cet indicateur a été respecté par tous les étudiants du groupe expérimental et treize (13) étudiants du groupe témoin. Donc, nous remarquons qu'il y a une amélioration résulte du cours envoyé en ligne, de l'interaction entre les apprenants et du rythme de l'apprentissage à distance.

Pour l'emploi des indicateurs logiques de classement (C2. I4), les étudiants du groupe témoin ont montré une performance sur cet indicateur (75%), tandis que le groupe expérimental

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

a montré une amélioration de quinze pour cent (15%). Ils ont pris le temps nécessaire pour bien placé ces indicateurs dans les activités qu'ils ont fait à distance.

L'emploi des verbes d'opinion a été bien respecté par les étudiants du groupe expérimental, une même activité a été proposée aux étudiants du groupe témoin mais ils éprouvent une difficulté à l'emploi correcte de ces verbes (45%). Ces résultats dus aux interactions et l'entraide qui ont été établis entre les membres du groupe expérimental.

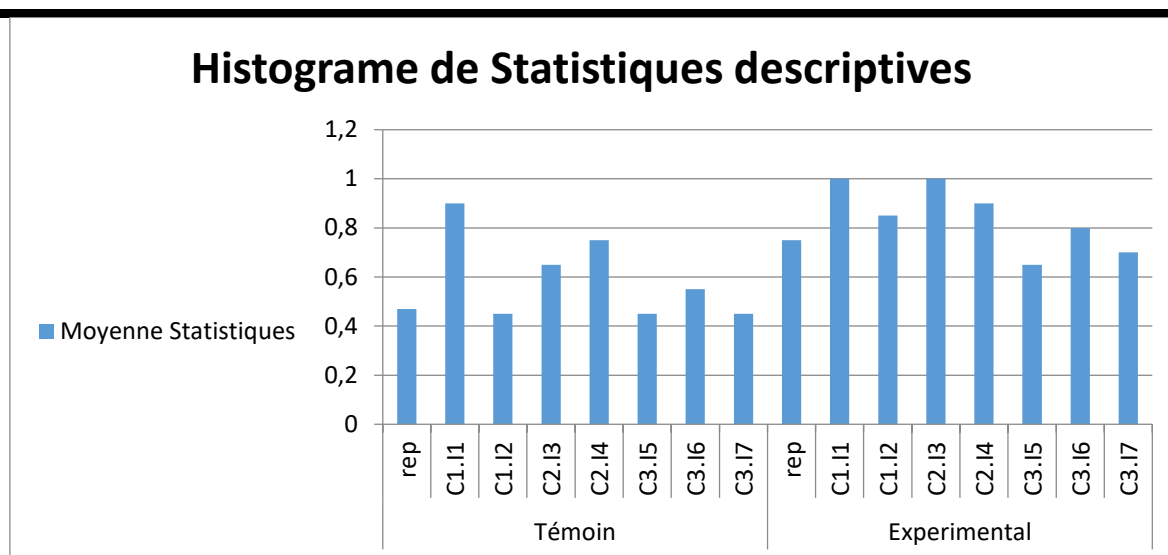
L'indicateurs C3 et I6 a été moins respecté par le groupe témoin avec un taux de difficulté de 50%, cela est dû à l'usage rare des modélisateurs, par contre les étudiants du groupe expérimental peuvent avoir des ressources supplémentaires.

Avec le dernier indicateur dans cette grille d'évaluation, le groupe témoin prouve des difficultés (55%), cela est expliqué par le manque du temps en classe et d'autonomie. Quatorze (14) étudiants du groupe témoin ont bien employé les expressions de cause et de conséquence mais ils peuvent faire mieux.

Pour confirmer ces résultats obtenus, une comparaison statistique descriptive a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Ci-dessous un tableau détaillé des résultats :

Statistiques descriptives					
G		N	Minimum	Maximum	Moyenne
		Statistiques	Statistiques	Statistiques	Statistiques
Témoin	rep	17	0	1	,47
	C1.I1	20	0	1	,90
	C1.I2	20	0	1	,45
	C2.I3	20	0	1	,65
	C2.I4	20	0	1	,75
	C3.I5	20	0	1	,45
	C3.I6	20	0	1	,55
	C3.I7	20	0	1	,45
	N valide (liste)	17			
Expérimental	rep	16	0	1	,75
	C1.I1	20	1	1	1,00
	C1.I2	20	0	1	,85
	C2.I3	20	1	1	1,00
	C2.I4	20	0	1	,90
	C3.I5	20	0	1	,65
	C3.I6	20	0	1	,80
	C3.I7	20	0	1	,70
	N valide (liste)	16			

Tableau statistique descriptif des résultats de groupe témoin en comparant avec le groupe expérimental



Comme le montre le tableau ci-dessus, la moyenne statistique du groupe expérimental est plus élevée pour les indicateurs en comparant à celle du groupe témoin. Elle se limite 0.45-0.90 pour le groupe témoin et pour ce qui est de groupe expérimental le niveau élevé entre 0.70-1. Ces résultats statistiques nous confirment les résultats précédemment obtenus.

Nous remarquons que les apprenants ont manifesté un intérêt significatif envers les différentes tâches proposées à distance, par rapport au travail en classe. Les résultats obtenus entre 70% et 100% traduisent l'engouement et l'implication manifestée par les étudiants envers l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

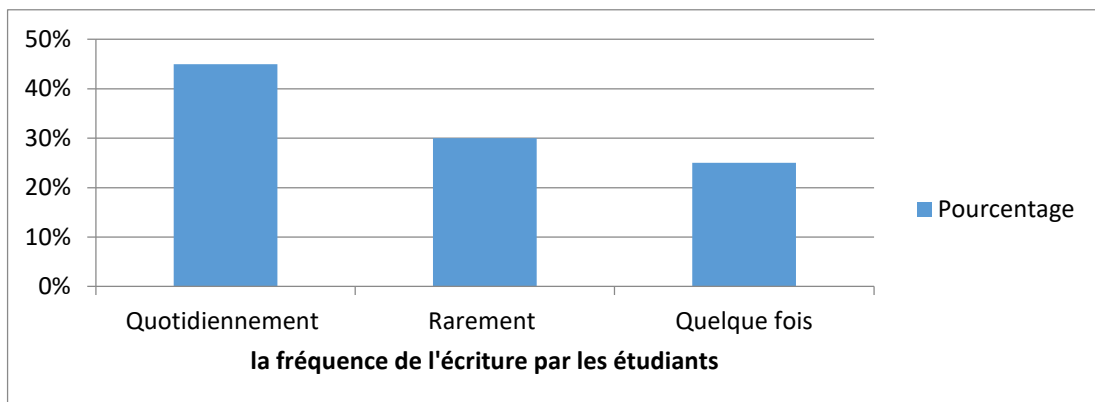
Finalement, nous pouvons considérer que les étudiants du groupe expérimental sont en voie d'amélioration, vu qu'ils commettent encore un nombre d'erreurs, ils restent encore mieux que les étudiants du groupe témoin. Ainsi, c'est cette nouvelle pédagogie qui nous a permis de réduire les carences de nos étudiants et surmonter les difficultés. Grâce à l'intégration des TIC à l'enseignement, les apprenants se sont beaucoup motivés en mettant en valeurs leurs performances. En effet, ils travaillent même chez eux et en cas de difficultés ou des questions, il suffit à l'apprenant de lancer son commentaire ou un feedback dans le groupe et il reçoit la réponse de la part de ces collègues ou de son enseignant. Un autre avantage de la classe inversée à mentionner est que les productions écrites des apprenants en ligne sont accessibles à tout moment, aussi bien à l'enseignant qu'aux étudiants inscrits sur la même plateforme. Ce qui leur permet d'améliorer leurs productions écrites et d'être en éventuelle progression.

7. Analyse et interprétations des résultats de questionnaire

L'analyse se focalise sur les réponses de l'échantillon étudié selon les indicateurs traités :

1. En tant qu'étudiant, vous écrivez :

Réponses	Quotidiennement	Rarement	Quelque fois
Nombre	09	06	05
Pourcentage	45%	30%	25%

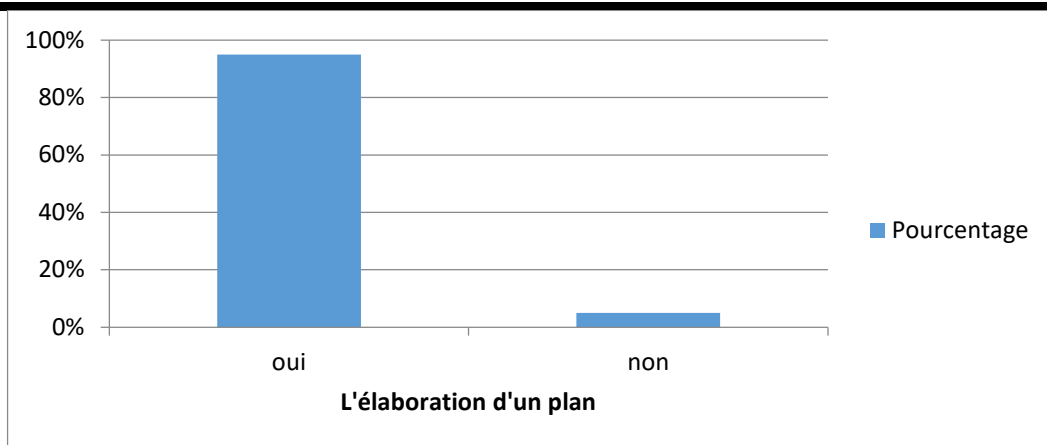


Commentaire

Neuf (09) apprenants déclarent qu'ils écrivent chaque jour. Cinq (05) étudiants qui ont été interrogés écrivent deux à trois fois par semaine. Le reste des interrogés ont déclaré écrire une fois par semaine ou rarement. Nos apprenants sont censé souvent de rédiger des productions libres, des exposés et des dissertations. Le rapport de nos étudiants à l'écrit est assez limité. Ils préfèrent écouter que rédiger, cela les placent dans une posture d'inactivité.

2. Préparez-vous un plan de production écrite ? Oui Non

Réponses	oui	non	Justificatifs
Nombre	19	01	-Organiser les idées, progression logique du texte.
Pourcentage	95%	05%	-Paragraphes enchainés avec plus d'informations.

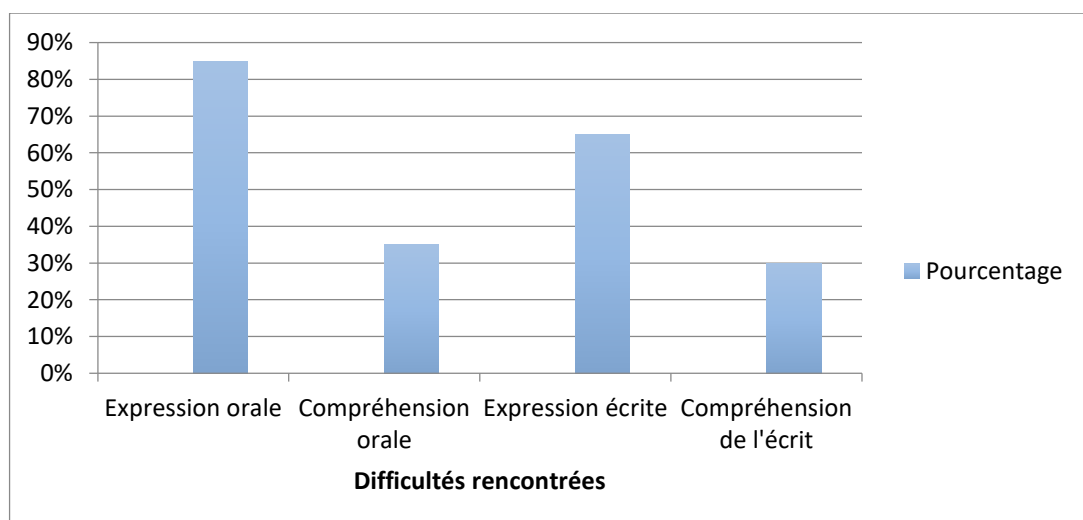


Commentaire :

Concernant la préparation du plan avant la rédaction, nous constatons que la plupart des étudiants interrogés ont répondu par "oui". Ils justifient leurs réponses en disant que : le plan aide à organiser les idées pour avoir un texte cohérent, paragraphes enchainés avec plus d'informations. Ces étudiants ont l'habitude de travailler la production écrite en préparant un plan d'une manière systématique.

3. Difficultés de maîtrises de quatre compétences :

Compétences	Expression orale	Compréhension orale	Expression écrite	Compréhension de l'écrit
Nombre	17	07	13	06
Pourcentage	85%	35%	65%	30%



Commentaire :

Les difficultés rencontrées souvent par la majorité de l'échantillon (85%) résident au niveau de l'expression orale face à trente-cinq 35% des étudiants qui ont des difficultés en

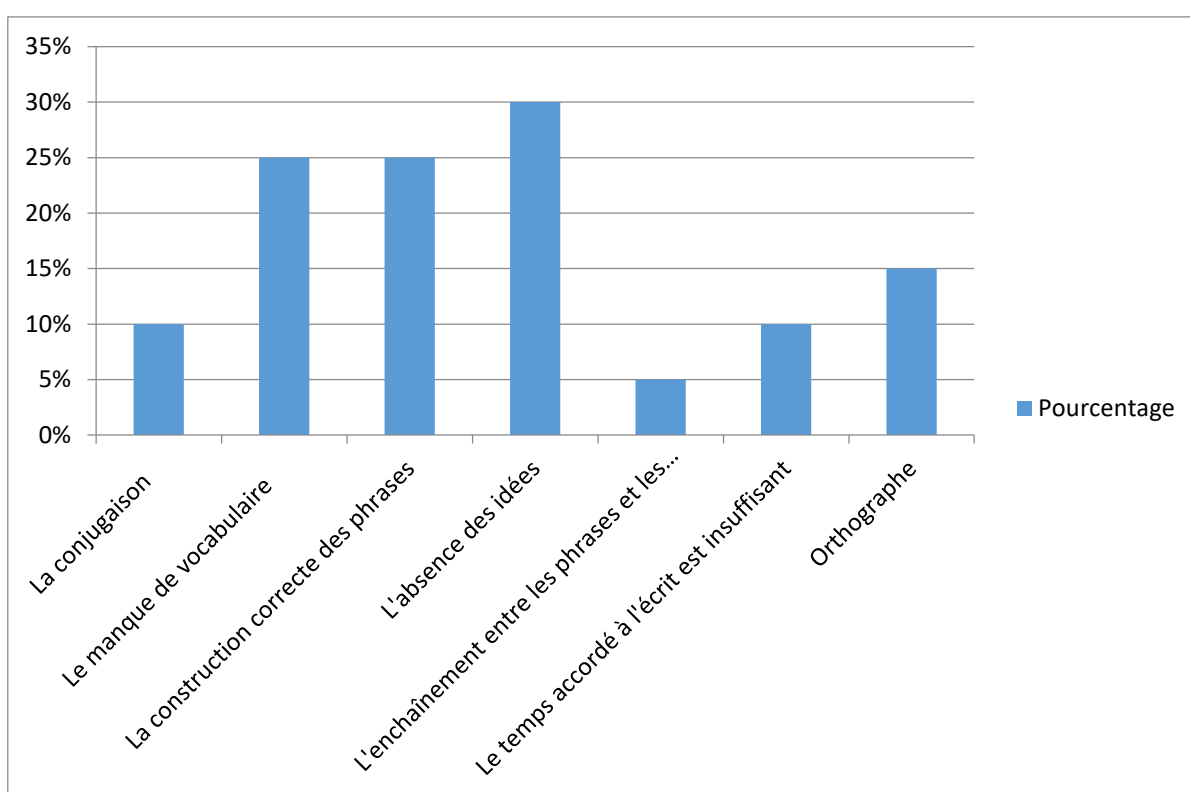
3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

compréhension orale. Soixante-cinq 65%, des étudiants déclarent avoir des difficultés à l'expression écrite. Ils se mettent dans une posture négative et se réagissent passivement avec un manque de motivation. Trente (30%) des étudiants déclarent avoir des difficultés à la compréhension écrite. Sachant que si cette compétence est acquise par l'étudiant, elle aide à améliorer la production écrite et cela exige plus d'attention et d'effort.

Notre expérimentation prouve que nous pouvons faire acquérir à nos étudiants des compétences en dehors de la pratique en classe.

4. Nature de difficultés rencontrées :

Réponses	La conjugaison	Le manque de vocabulaire	La construction correcte des phrases	L'absence des idées	L'enchaînement entre les phrases et les paragraphes	Le temps accordé à l'écrit est insuffisant	Orthographe
Nombre	02	05	05	06	01	02	03
Pourcentage	10%	25%	25%	30%	05%	10%	15%



Commentaire :

Les difficultés rencontrées durant la rédaction sont réparties entre les étudiants d'une façon presque équivalente, dont trente pour cent (30 %) des étudiants ont déclaré qu'ils souffrent de l'absence des idées due au manque de la lecture. Vingt-cinq pour cent 25% des étudiants interrogés rencontrent davantage des difficultés au niveau de la construction correcte des

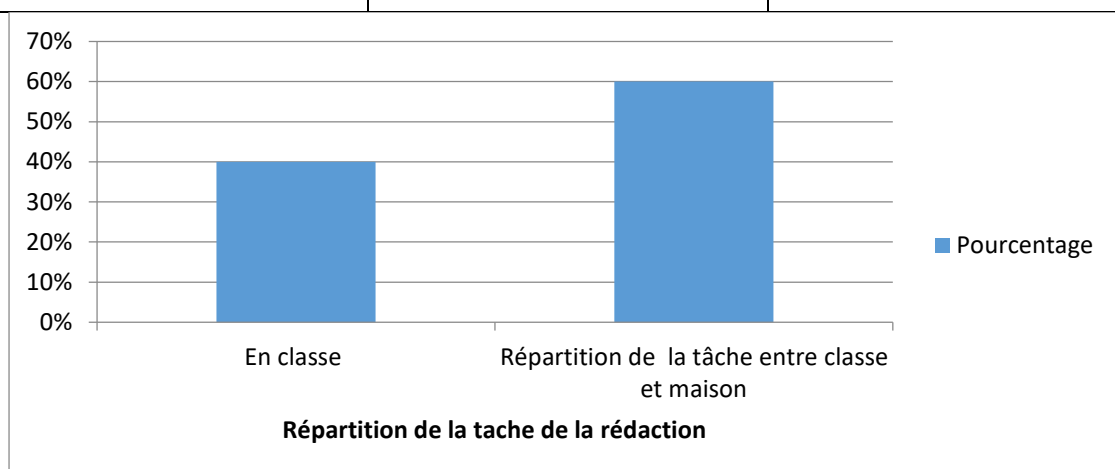
3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

phrases et l'appauvrissement du vocabulaire. Sinon, dix pour cent (10%) des interrogés pensent que leurs erreurs dues à la conjugaison et à l'insuffisance du temps accordé à la rédaction.

Nous estimons que nos enquêtés accordent peu d'importance à la cohérence, soixante pour cent (60%) des étudiants interrogés déclarent qu'ils éprouvent de difficultés au niveau de la cohérence entre les phrases et les paragraphes, la construction des phrases et l'absence d'idées

5. Répartition de la tâche de rédaction entre classe et maison :

Réponses	En classe	Répartition de la tâche entre classe et maison
Nombre	08	12
Pourcentage	40%	60%



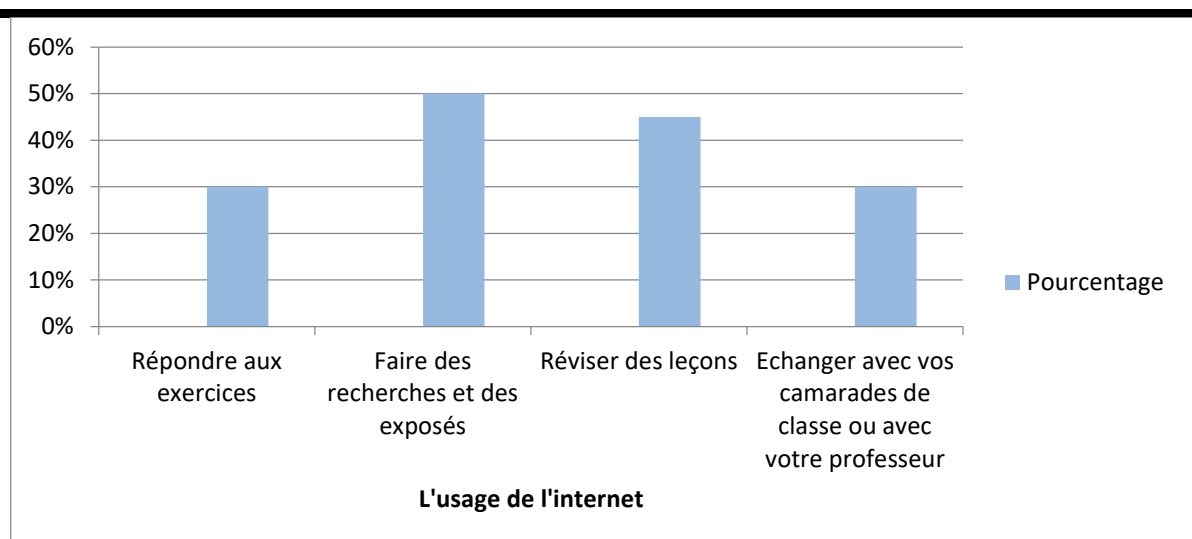
Commentaire :

Nous remarquons que plus de la moitié des étudiants interrogés (60%) ont répondu que la tâche de la rédaction est faite entre la maison et la classe, tandis que 20% répondent que la rédaction est faite totalement en classe. Cette variation de réponses est due à la différence de méthodes utilisées par l'enseignant et la situation où se trouve l'étudiant (pédagogique, social et psychologique). Ce partage de tâche paraît efficace et influe positivement sur l'apprentissage, parce qu'il offre plus d'autonomie à l'apprenant.

6. L'usage de l'internet :

Réponse	Répondre aux exercices	Faire des recherches et des exposés	Réviser des leçons	Echanger avec vos camarades de classe ou avec votre professeur
Nombre	06	10	09	06
Pourcentage	30%	50%	45%	30%

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

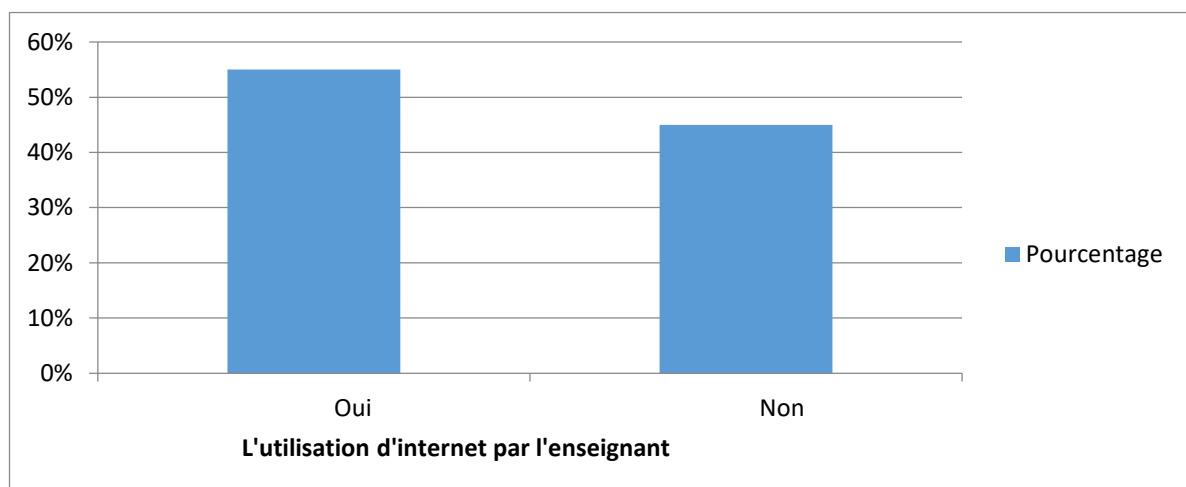


Commentaire :

Les résultats nous montrent que la moitié des étudiants interrogés (50%) font un usage régulier d'internet pour réaliser leurs recherches et exposés, ils préfèrent obtenir les informations d'une façon rapide par internet. Trente pour cent (30%) des étudiants utilisent l'internet pour répondre aux exercices, échanger avec leurs camarades de classe et avec leur enseignant. Ainsi l'internet aide ces apprenants à surmonter leurs difficultés.

7. L'enseignant utilise ou pas l'internet en classe :

Réponse	Oui	Non
Nombre	11	09
Pourcentage	55%	45%

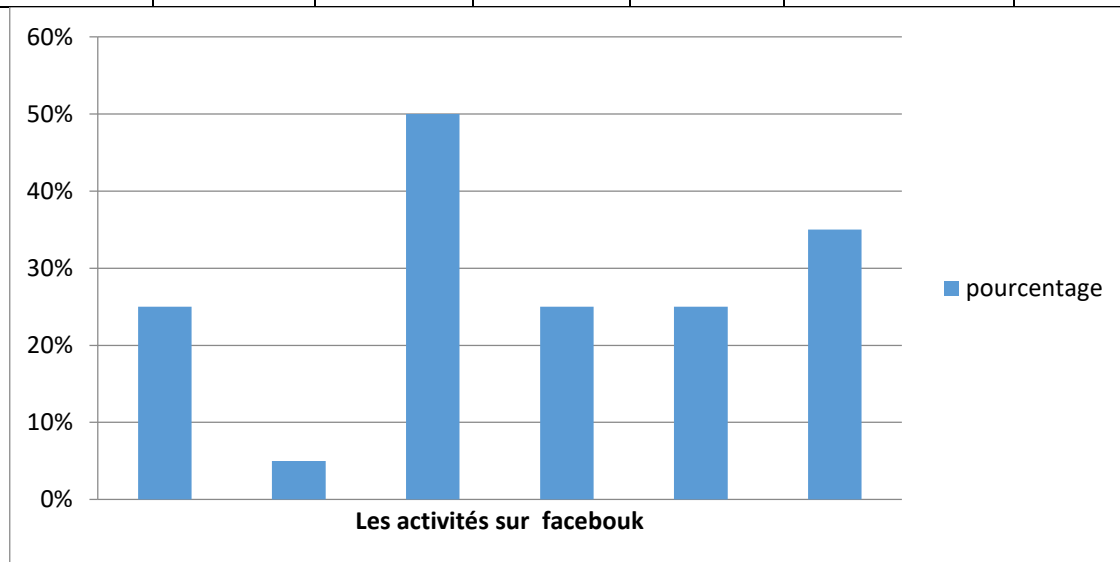


Commentaire :

Cinquante-cinq pour cent (55%) des étudiants interrogés déclarent que l'enseignant fait recours aux TICE pour assurer son cours, ce qui nous a montré que l'usage de la technologie est en progression à l'université. Quarante-cinq pour cent (45%) affirment que leurs enseignants n'utilisent pas l'internet puisque ils n'ont pas eu une formation à l'usage des TICE.

8. Que faites-vous sur Facebook :

Réponse	S'amuser	Participer à un forum, un blog	Envoyer des messages	Adhérer à des groupes, faire des amis	Chercher et partager des document(fichiers, vidéo)	Demander l'aide des collègues de classe
Nombre	05	01	10	05	05	07
Pourcentage	25%	05%	50%	25%	25%	35%



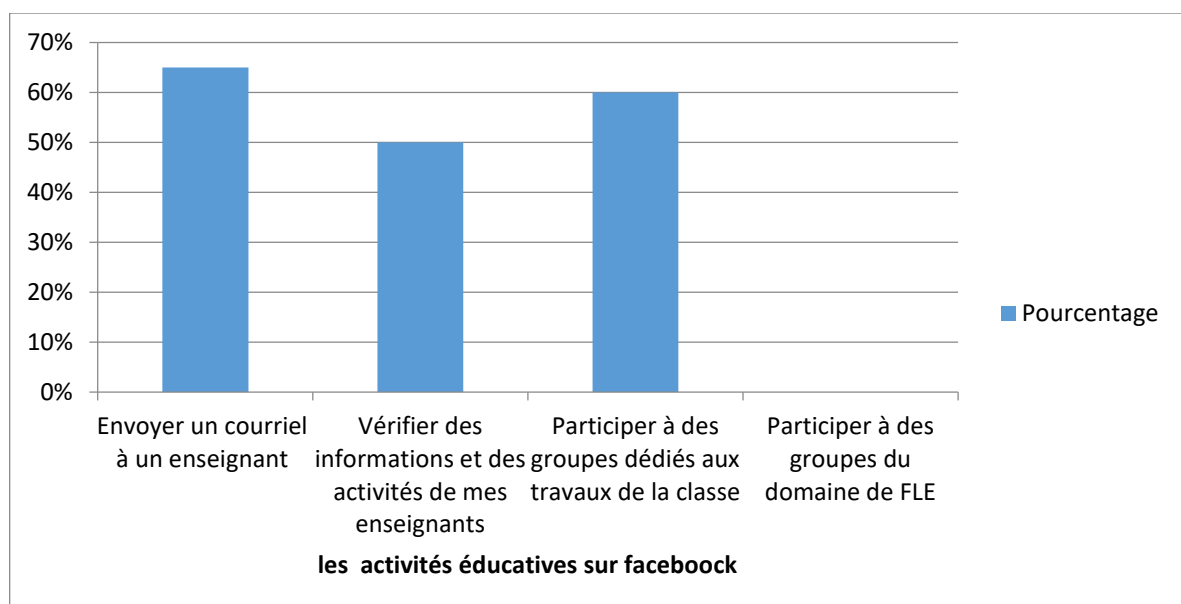
Commentaire :

La moitié de nos étudiants déclare qu'ils utilisent face book pour envoyer des messages, un seul étudiant déclare qu'il participe aux forums et aux blogs et 35% l'utilise pour demander l'aide des collègues, ce qui explique l'entraide entre les étudiants pendant l'expérimentation. Le reste des étudiants l'utilisent juste pour s'amuser, garder le contact avec des amis et voir des vidéos. Nous estimons que l'usage de l'internet a un aspect de socialisation plus que pédagogique. D'ailleurs, cette rareté de l'usage des TICE dans les espaces éducatifs est expliqué par le fait qu'elles sont abordées de différentes manières : professionnelles ou personnelles.

Il est évident qu'il n'y a pas un grand nombre d'étudiants qui consultent le blog parce qu'un étudiant (généralement le délégué) se charge d'habitude de le consulter et faire partager l'information aux autres.

9. Utiliser face book pour des raisons éducatives.

Réponses	Envoyer un courriel à un enseignant	Consulter les activités de mes enseignants	Adhérer au groupes de la classe	Adhérer aux groupes qui s'occupe du FLE
Nombre	13	10	12	00
Pourcentage	65%	50%	60%	00%



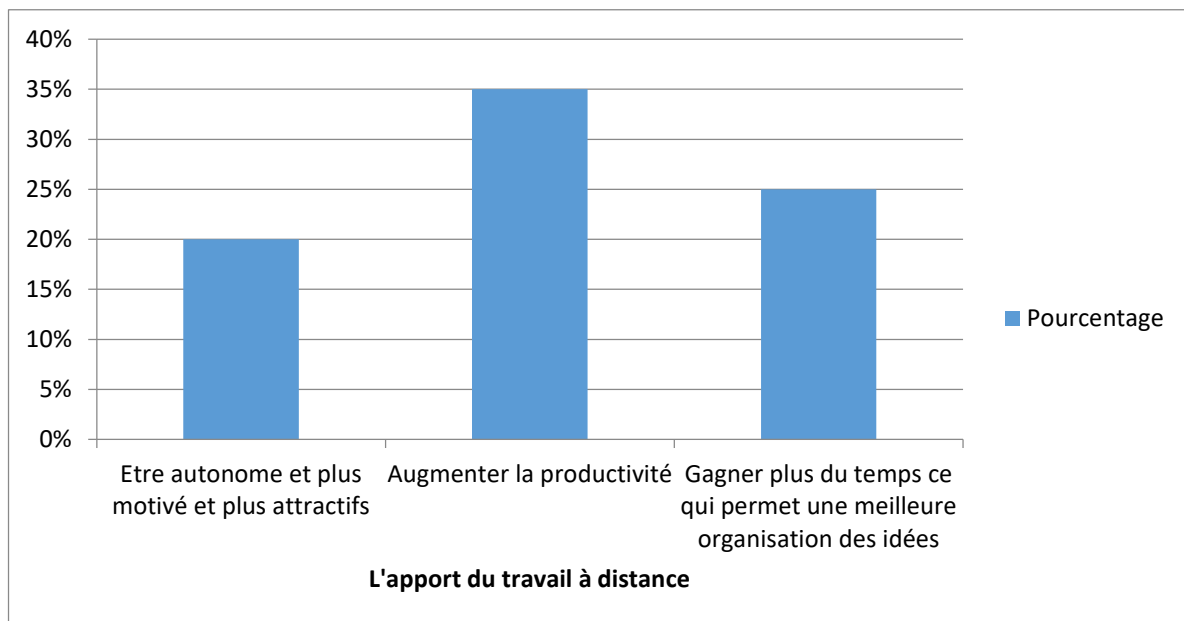
Commentaire :

Les étudiants interrogés fréquentent l'usage de ce réseau social car sont « amis » sur Facebook et Ils exploitent cet outil pour partager des idées, corriger des erreurs et relever l'ambiguïté, cela nous explique que soixante pour cent (60%) participe aux groupes de classe. Ils aiment aussi rester en contact avec l'enseignant, ce qui est prouvé par le taux de soixante-cinq (65%).

La moitié des étudiants aiment vérifier les informations des cours, ce qui les rend actifs. Les étudiants font partie de notre échantillon utilisent le téléphone portable pour se connecter à internet, ce qui facilite le processus de notre expérimentation qui repose principalement sur le travail de groupe sur Facebook. Plus que la moitié des étudiants exploitent le facebook pour assurer leur apprentissage.

10. L'apport du travail à distance :

Réponse	Etre autonome et plus motivé et plus attractifs	Augmenter la productivité	Gagner plus du temps ce qui permet une meilleure organisation des idées
Nombre	04	07	13
Pourcentage	20%	35%	25%

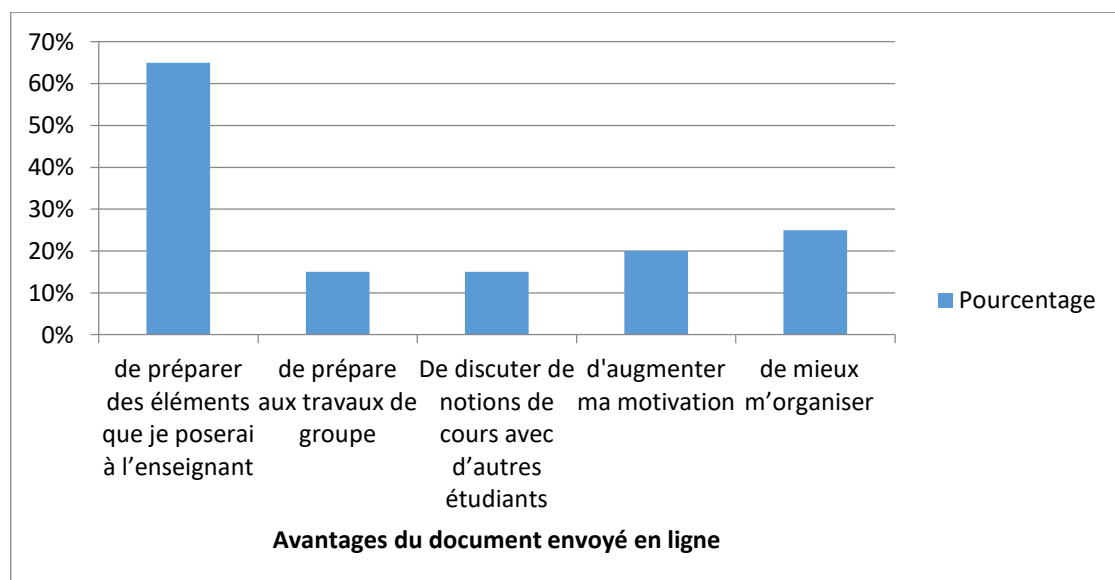


Commentaire :

Les étudiants de notre échantillon estiment que le travail à distance augmente leur productivité de fait qu'il permet de gagner le temps et mieux organiser leurs idées, de sorte que vingt pour cent (20%) déclarent qu'il leur permet d'être plus autonomes et interactifs.

11. Le document envoyé en ligne permet de

Réponse	de préparer des éléments que je poseraïà l'enseignant	de prépare aux travaux de groupe	De discuter de notions de cours avec d'autres étudiants	d'augmenter ma motivation	d'être mieux organiser
Nombre	13	03	03	04	05
Pourcentage	65%	15%	15%	20%	25%



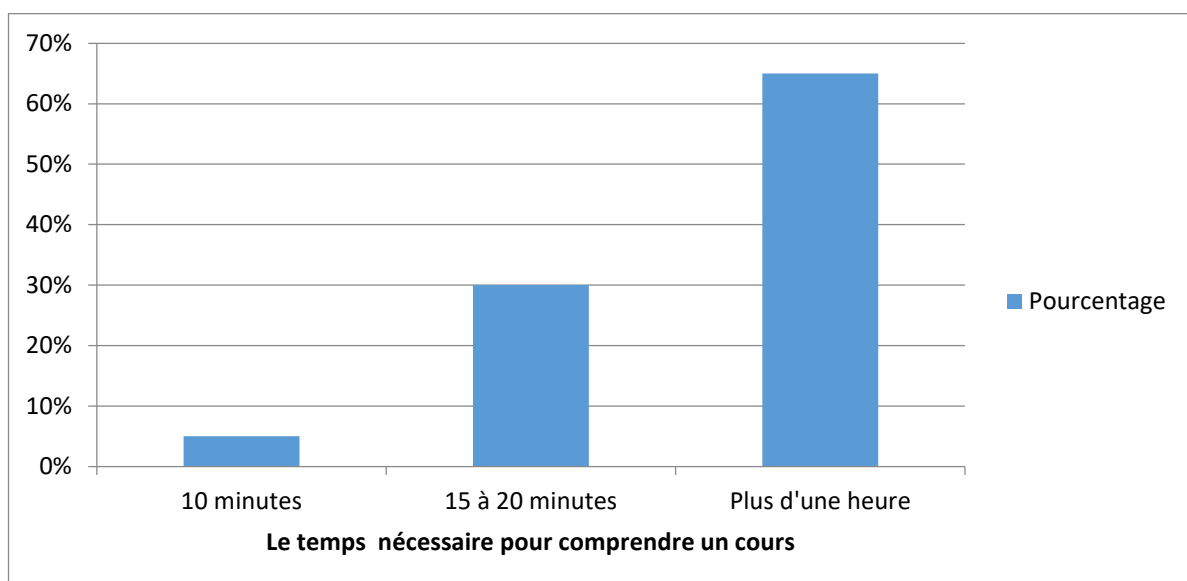
Commentaire :

Les réponses des étudiants indiquent que le cours envoyé en ligne leur permet de poser leurs interrogations à l'enseignant et d'être mieux organisés. De plus, quinze pour cent des étudiants interrogés (15%) pensent qu'ils peuvent réagir et discuter avec les camarades de classe, ce qui leur donne plus de motivation.

Les étudiants ont déclaré que les TIC ne sont pas seulement utiles pour l'apprentissage, mais aussi pour la préparation de leurs cours et ils pensent qu'ils sont très compétents quant à la maîtrise de l'outil TIC. Par conséquent, nous avons constaté une motivation accrue chez les apprenants, ce qui a conduit à un engagement comportemental important et à des performances améliorées.

12. Le temps nécessaire pour comprendre le cours envoyé en ligne

Réponse	10 minutes	15 à 20 minutes	Plus d'une heure
Nombre	01	06	13
Pourcentage	05%	30%	65%

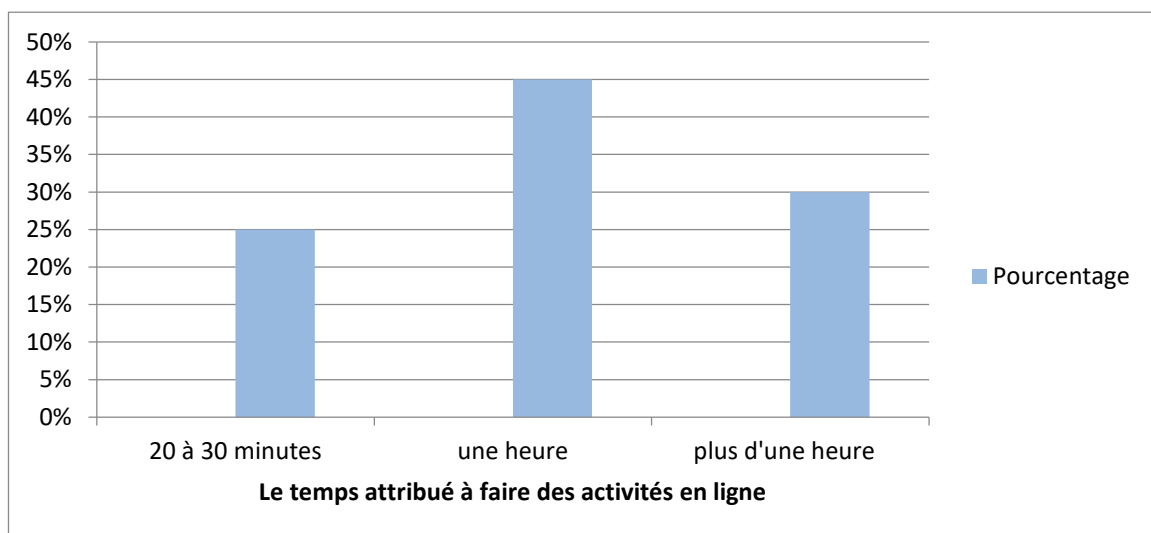


Commentaire :

Différents rythmes entrent en jeu pour comprendre un cours à distance. Nous avons découvert par exemple que la majorité des étudiants prennent plus de temps pour arriver à la compréhension du cours et trente pour cent (30%) des étudiants le comprennent à un rythme moyen. Enfin un seul étudiant peut le comprendre à un rythme rapide (10 minutes)

13. La durée nécessaire pour effectuer une activité envoyée en ligne

Réponse	20 à 30 minutes	une heure	plus d'une heure
Nombre	05	09	06
Pourcentage	25%	45%	30%



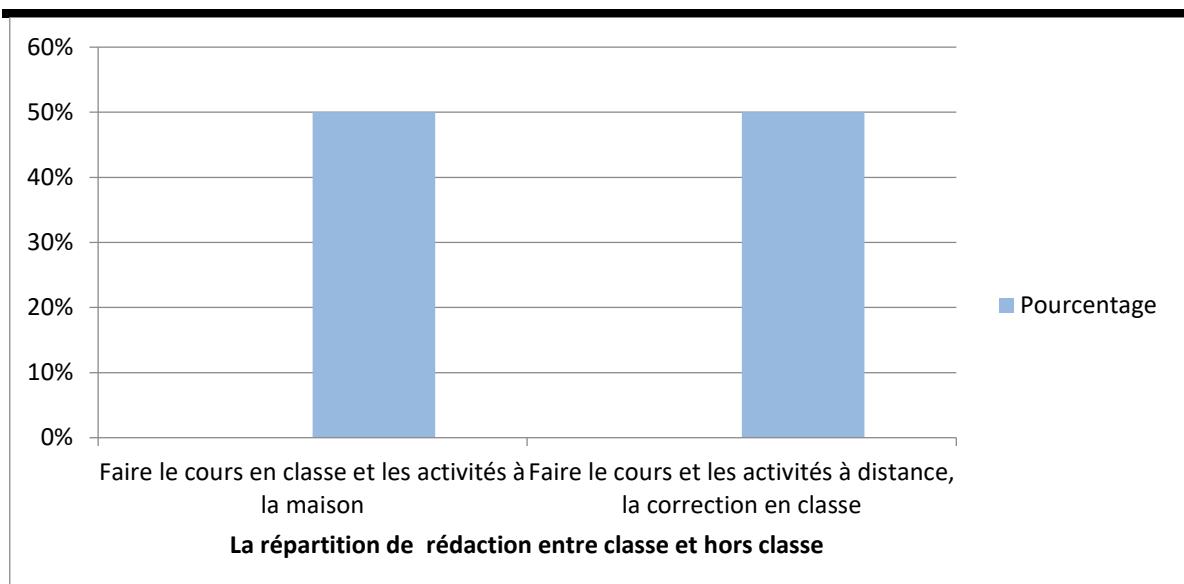
Commentaire :

Presque la moitié des étudiants peut faire les activités en ligne à un rythme moyen.

Vingt-cinq pour cent (25%) travaillent à un rythme rapide, le reste les font à un rythme lent et ils ont besoin d'assez du temps.

14. Préférence de l'apprentissage en classe ou à distance

Réponse	Faire le cours en classe et les activités à la maison	Faire le cours et les activités à distance, la correction en classe
Nombre	10	10
Pourcentage	50%	50%

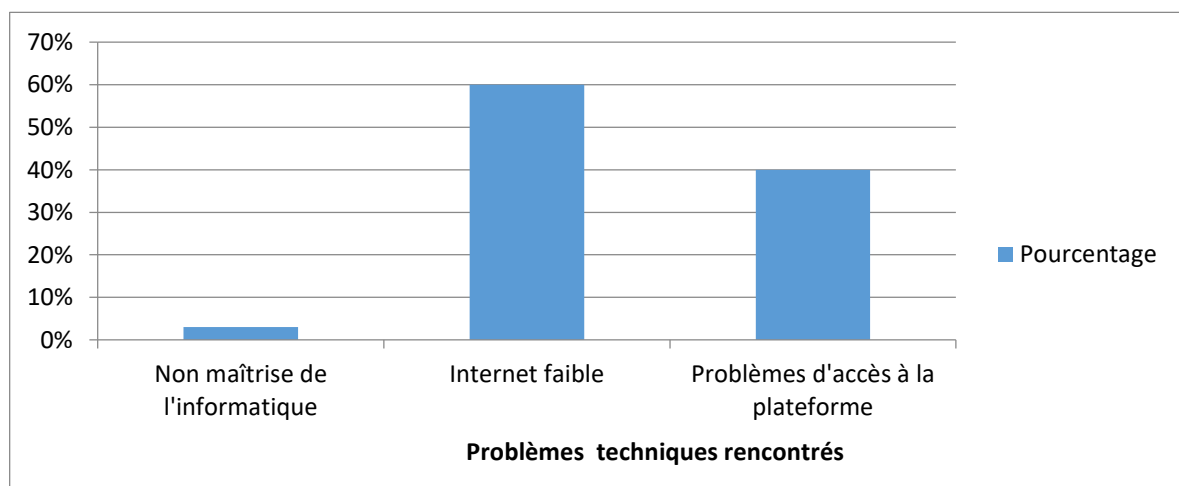


Commentaire :

Les avis des étudiants se varient d'une manière équitable, l'essentiel qu'ils partagent la tâche en classe et hors classe. En classe, les étudiants souffrent de la surcharge et le manque d'autonomie. Par conséquent, le partage de la tâche de rédaction entre la classe et la maison contribue à alléger la surcharge et à donner un espace de liberté à l'apprenant, ce qui va influencer positivement sur le rendement de l'apprenant et par conséquent sur la qualité des textes à rédiger.

15. Les problèmes techniques rencontrés lors du travail à distance

Réponse	Non maîtrise de l'informatique	Internet faible	Problèmes d'accès à la plateforme
Nombre	06	12	08
Pourcentage	03%	60%	40%



Commentaire :

Dès le début, les étudiants déclarent qu'ils souffrent d'une faible connexion internet, ce qui est prouvé par la difficulté d'accès aux documents pendant l'expérimentation, et ils l'affirment avec le taux de soixante pour cent (60%).

Quarante pour cent (40%) des étudiants déclarent qu'ils ont des problèmes d'accès à la plateforme en raison de leur méconnaissance de certaines procédures.

8. Résultats et interprétations

Les étudiants qui ont fait l'objet de notre enquête via questionnaire, déclarent qu'ils ont trouvé un plaisir à suivre les cours grâce aux nouvelles pratiques enseignantes que nous avons adopté. L'usage du téléphone mobile nous a permis de personnaliser l'enseignement et d'offrir la chance aux apprenants de travailler à un rythme approprié.

Nous avons opté pour cette pédagogie afin d'assurer un cours différent du cours traditionnel et attirait nos apprenants.

Conclusion

Ce chapitre se concentre sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus par le groupe témoin et le groupe expérimental en classe inversée.

Après la comparaison des résultats des deux groupes, nous avons constaté une évolution positive de la plupart des critères d'évaluation préalablement fixés, notamment en ce qui concerne les indicateurs de conformité au type de texte à rédiger et aux critères déterminés dans la consigne, tels que la cohérence textuelle et l'emploi des mots assurant l'enchaînement, ainsi que des changements positifs en termes d'expression d'idées d'une pertinence acceptable.

Cette amélioration explicite se rapporte à l'efficacité de cette méthode qui fait travailler les apprenants en collaboration et à distance avant qu'ils rédigent individuellement à partir d'une consigne. A travers les interprétations des résultats extraits de notre expérimentation, nous pouvons déduire que la mise en application de la classe inversée par le biais des TICE et à l'aide de la page facebook a donné plusieurs avantages, tels que la valorisation du travail collaboratif et la création de l'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant.

En exploitant les TICE, les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage du fait qu'ils réussissent à s'exprimer individuellement et à apprendre en autonomie. En fait, la motivation et la valorisation des apprenants constituent le noyau dur des TICE. Ainsi qu'au niveau de l'enseignement supérieur, l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage se considère comme un facteur décisif, car il s'agit de faciliter la tâche de l'enseignant et

3^{ème} Chapitre : Lecture et interprétations des résultats

d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. En plus, le travail en équipe des apprenants favorise l'interactivité.

Nous avons également constaté une progression dans l'acquisition de compétences que nous avons souhaité installer aux apprenants. Ils étaient dans leur majorité motivés et même ceux qui sont faibles ont montré qu'ils ont apprécié ce travail à distance, ces étudiants sont les plus marginalisés et n'attirent pas l'attention de l'enseignant par leur présence en classe.

En ce qui concerne les difficultés rencontrés lors de la réalisation de cette expérimentation, tant que la présence d'une connexion internet est impérative : les outils numériques mentionnés dans le travail ont tous besoin de l'internet pour être utilisés, ce qui fait de la classe inversée une classe toujours connectée à ce réseau. Pour faire les activités prévues en dehors de la classe, les apprenants ont besoin d'une connexion et des appareils technologiques pour se connecter, mais ils ont parfois une mauvaise couverture de l'internet. Cela nous explique pourquoi certains apprenants n'ont pas répondu à certains exercices.

Les TICE contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage, mais elles ne peuvent pas remplacer l'enseignant. Elles permettent de faciliter non seulement la tâche de l'enseignant mais aussi celle de l'apprenant en lui permettant d'apprendre à son rythme. Les apprenants du groupe expérimental bénéficient d'un laps de temps qui a leur permis de finaliser leurs productions écrites aisément, ce qui est explicité par le nombre de lignes que comportent leurs copies et la bonne organisation de leurs idées.

Conclusion

Générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Ce modeste travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence l'impact de l'utilisation de la méthode de la classe inversée par le biais des TICE sur l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants de FLE, en utilisant l'application Facebook comme plateforme de diffusion des ressources en ligne. L'effet du mode de classe inversée sur les résultats des étudiants dans un enseignement axé sur l'amélioration des compétences scripturales en français est remarqué. Nous avons également examiné les problèmes auxquels nos apprenants font face lors de leur écriture en français langue étrangère. Il est important de souligner que la moitié de nos élèves ne connaissent pas les différentes étapes du processus de rédaction et préfèrent s'engager dans la tâche d'écriture. Ils n'écrivent cependant pas souvent et estiment que la principale difficulté pour améliorer leur capacité rédactionnelle, en plus de la conjugaison et de l'absence de vocabulaire, réside dans la motivation et la méthode d'enseignement. Ce qui nous a poussés à examiner d'autres approches pédagogiques qui intègrent la nouvelle technologie afin de réviser les méthodes d'enseignement et de contribuer à renforcer la motivation des étudiants.

Étant donné que la classe inversée est l'une des méthodes pédagogiques qui impliquent les étudiants, encouragent l'esprit réflexif, nos analyses confirment les recherches, encore trop rares, sur l'effet de la pédagogie inversée.

Afin de mettre en place les TICE dans un processus d'enseignement, il a été primordial de définir les concepts fondamentaux sur lesquels repose notre recherche. Ainsi, nous avons établi une définition de la notion de multimédia, des logiciels d'aide à la rédaction, Internet et surtout son évolution majeure : La diffusion du Web 2.0 a favorisé la socialisation de l'écriture grâce aux Wikis, aux forums et aux réseaux sociaux (Facebook, Twitter,...).

Dans cette optique, nous avons opté pour l'utilisation d'un outil TICE qui combine les fonctionnalités du réseau social Facebook. L'objectif de notre étude était d'examiner les bénéfices et les limites de ce dispositif mis en œuvre dans la matière de la compréhension et de l'expression écrite chez un échantillon d'étudiants de 1ère année de licence de français à l'université de M'sila, afin d'améliorer leur compétence scripturale.

D'après notre analyse nous sommes arrivés à montrer que l'introduction de la classe inversée supportée par les TICE contribue à développer la compétence des apprenants à rédiger sans difficulté. En effet, nous avons remarqué une amélioration et un progrès observable et évaluable et important chez les étudiants du groupe expérimental. Les étudiants de ce groupe ont utilisé avec succès les indicateurs d'évaluation sélectionnés pour cette expérimentation. Cela s'explique par la performance des activités en ligne. Dès la première tâche, ces étudiants ont été motivés, ils ont pris leur temps et ont répondu correctement. La deuxième tâche est réussie avec

Conclusion générale

65% des réponses correctes. Cela s'explique par le fait qu'ils ont suivi les consignes données dans la troisième tâche. Ce changement bénéfique est dû aux avantages offerts par les outils des TICE et au rythme de l'apprentissage en classe inversée. Ils permettent à ces étudiants de réduire le nombre d'erreurs lors de leurs productions écrites. De plus, grâce au travail en groupe nous avons pu améliorer la qualité de rédaction d'un grand nombre des étudiants, en particulier en respectant les consignes de rédaction, en augmentant la longueur du texte, en segmentant les paragraphes, en assurant la cohérence et la cohésion de leurs productions écrites. En outre, les résultats des productions écrites faites sur support papier sont à l'opposé de celles qui ont été rédigées sur le support numérique.

Donc, les étudiants du groupe expérimental sont en voie d'amélioration vu qu'ils commettent encore un nombre d'erreurs, ils sont beaucoup mieux par rapport aux étudiants du groupe témoin. Ainsi, c'est cette nouvelle pédagogie qui nous a permis de réduire les carences de nos étudiants, et surmonter les difficultés. Et, c'est grâce à l'intégration des TICE que les apprenants se sont beaucoup motivés, en mettant en valeur leurs performances. L'accès au groupe Facebook en dehors des heures de cours et la publication ou le commentaire nous permettent de constater que notre expérimentation a pu accroître le volume horaire consacré aux études, favoriser l'autonomie de nos apprenants et personnaliser le rythme d'apprentissage.

De plus, l'utilisation des TICE nous semble essentielle. En réalité, il encourage l'idée de la création collective des connaissances. Il permet de partager les connaissances entre les étudiants, en particulier grâce aux espaces ouverts tels que les blogs, les wikis, etc., qui favorisent la participation et la collaboration. En utilisant ces outils simples, les connaissances partagées favorisent la construction collective des savoirs et facilitent l'échange entre l'enseignant et les étudiants. D'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif, on passe alors. Les étudiants prennent en charge leur propre apprentissage et ils élaboreront des stratégies pour profiter d'un apprentissage constructif en utilisant leurs connaissances antérieures. Ils acquièrent également une plus grande réflexion, car ils prennent conscience de leur propre existence.

A notre égard, la méthode de la classe inversée est considérée comme étant un excellent facteur de motivation servant à développer la production écrite des étudiants de 1^{ère} Année licence de français du département de français, à l'université de M'sila. La classe inversée apporte un véritable changement dans les méthodes d'enseignement, elle favorise la motivation en s'adaptant au contexte. Pour susciter la motivation, il est essentiel que la classe inversée permette aux étudiants de participer activement au processus de l'enseignement-apprentissage. La mise en place d'une activité collaborative peut susciter l'engagement chez les étudiants. Il est important de donner aux étudiants le temps de s'ajuster à la classe inversée et réaliser les

Conclusion générale

taches planifiées. La motivation peut se développer tout au long du dispositif, même si elle n'était pas initialement présente en raison des activités réalisées par le groupe.

Il s'agit donc d'une approche basée sur l'entraide, la coopération et la collaboration, qui permettent d'enrichir les uns les autres et d'harmoniser les connaissances en confrontant et validant les idées. C'est une approche dynamique, participative qui tient compte de la motivation, des besoins et des attentes des étudiants. L'une des formes de pédagogie active, elle met en mouvement l'étudiant par l'appropriation personnelle des contenus, souvent à l'aide de dispositifs numériques, puis par l'expérimentation, le partage et la création de projets en classe. Selon Lebrun, la classe inversée est souvent liée aux modèles d'apprentissage hybrides (« blended learning »). (Lebrun, (2014).)

Le premier chapitre théorique est consacré, d'une part, à la distinction entre écrit et écriture, en résumant les éléments qui définissent l'écrit, la compétence scripturale et de la production écrite. De l'autre part, il traite la production écrite, son processus, ses modèles et des difficultés qui entravent son apprentissage et son évaluation. Ce qui nous a amené à comprendre que cette activité est n'est pas facile, elle nécessite des connaissances et des compétences. Pour installer la compétence scripturale chez ses apprenants, l'enseignant est appelé à faire un double effort.

Le deuxième chapitre clarifie le rapport qui existe entre les TICE et l'écrit et examine les outils des TICE qui peuvent contribuer à la rédaction. Il définit tout d'abord les concepts de NTIC, TICE, TIC et explique l'histoire de l'intégration progressive des TIC à l'enseignement.

Le troisième chapitre théorique se focalise sur la classe inversée et examine la pédagogie inversée, y compris sa définition, son historique et sa mise en pratique. Cela nous a permis de saisir que cette pédagogie s'inscrit dans une perspective active où l'apprenant devient en activité permanente, ce qui aboutit à la motivation des apprenants, la favorisation du travail collaboratif et la réalisation des tâches en autonomie.

Dans les deux premiers chapitres relatifs à la partie pratique de notre travail de recherche, nous avons l'intention de mettre en lumière la mise en application de la classe inversée en classe de FLE. De ce fait, nous nous sommes focalisées sur l'expérimentation que nous avons menée avec les apprenants de première année licence de français afin de démontrer la contribution de l'enseignement en classe inversée à l'acquisition de la compétence scripturale, à travers la rédaction d'un texte argumentatif lors d'une séance de production écrite.

Au cours du troisième chapitre pratique et à partir des données extraites de notre timide expérimentation à savoir des captures d'écran et des productions écrites révélant la communication avec nos apprenants. Nous devons procéder à une analyse et à une interprétation à visée comparative, en nous référant aux histogrammes représentatifs des résultats en question, ce qui nous a permis de comprendre l'apport de la mise en application de

Conclusion générale

classe inversée et, plus particulièrement, la contribution de l'intégration des TIC et de la plateforme de diffusion facebook à la production écrite des apprenants en classe du FLE.

D'après les résultats obtenus, nous sommes arrivées à confirmer nos hypothèses, en disant que : la mise en application efficiente de la classe inversée par le biais des TICE en classe de FLE peut améliorer la compétence scripturale des apprenants de la première année licence de français en rédigeant un court texte argumentatif. Cette nouvelle approche rend les apprenants plus motivés en facilitant le travail collaboratif entre : apprenant-apprenant et apprenants-enseignant. Sans nul doute, nous reconnaissons que notre modeste travail de recherche n'est jamais parfait ou intégral, mais nous estimons qu'il sera notre point de départ pour d'autres travaux servant le domaine de la didactique du FLE.

En adaptant la classe inversée, les élèves pourraient acquérir de nouvelles compétences et gérer leur apprentissage. Les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse. L'intégration des TICE, en particulier le web blog, permet de réduire le nombre d'erreurs dans la rédaction, comme nous l'avons démontré lors de notre étude comparative. Les résultats auxquels nous avons parvenu confirment globalement nos hypothèses initiales qui se concentrent sur l'intégration des TICE. Les TICE ont été perçues comme un outil indispensable car elles permettent d'organiser les connaissances et de répondre aux exigences de la classe moderne.

Les TIC peuvent jouer un rôle de facilitateur de l'acquisition de la compétence scripturale et son développement ; elles offrent l'accès à un ensemble de ressources pédagogiques intéressantes pour la classe de langue et permettent d'instaurer cette compétence, grâce à des exercices en ligne qui identifient et corrigent des erreurs morphosyntaxiques liées à cette compétence (correcteurs, des moteurs de recherche, etc.). L'intégration des technologies de l'information et de communication ouvrira également des pistes didactiques pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, car elles facilitent le processus de planification, de textualisation et de révision.

Actuellement, l'usage de l'internet par les apprenants est en progrès. L'utilisation des réseaux sociaux, d'applications, de youtube, de google, montre que ces apprenants sont à l'écoute des technologies qui peuvent être utiles à leur apprentissage. Nous supposons, donc, que le rôle des TICE pourrait dépasser le facilitateur procédural à la création d'une situation de communication exolingue avec un natif. Les apprenants pourraient être motivés à publier leurs productions écrites en ligne via les réseaux sociaux s'ils reçoivent le soutien et les rétroactions de la part des internautes. En outre, on peut opter pour un système simple applicable à un contexte de production écrite et d'écriture multimédia dédié à une situation d'enseignement spécifique.

Conclusion générale

Il est nécessaire de fournir un effort considérable pour faire face à tous les obstacles qui empêchent l'intégration des technologies dans le système de l'enseignement. En effet, le progrès technologique permet aujourd'hui d'accéder quasiment gratuitement à l'essentiel de la production culturelle, sociale et linguistique francophone. Ces ressources sont perçues comme des outils attrayants pour l'enseignement et l'acquisition du français. En outre, « les outils de communication, de production et de publication de contenus présents sur le web facilitent le développement des projets pédagogiques en accord avec les perspectives pédagogiques contemporaines (pédagogie par projet, apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif...etc.) » (J.-M., (2012)). Les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle crucial dans l'évolution de ces méthodes pédagogiques, car elles facilitent la transition entre les différentes pratiques pédagogiques.

La classe inversée convient tout à fait à un cours de langue dans la mesure où l'enseignant se sent capable de présenter et de mener à bien une pratique innovante. Mais aussi dans la mesure où les apprenants sont disposés à comprendre leur rôle dans cette nouvelle formation. Même si cette approche est en plein essor, car elle peut répondre aux besoins de certains apprenants, elle peut également perturber ceux qui sont trop habitués à un enseignement plus traditionnel. Cependant, les réflexions concernant l'apprentissage des langues et en particulier les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants suggèrent qu'une approche visant à encourager l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage est en réalité pertinente. Dans ce but, nous avons opté pour la classe inversée. L'étudiant retrouve une participation active dans son processus d'apprentissage et contribue à la construction de son savoir, en collaboration avec l'enseignant qui joue le rôle de médiateur, et en travaillant en groupe avec les autres étudiants.

A la fin, nous souhaitons que cette étude contribue à l'utilisation des TICE dans la formation universitaire et contribue à l'analyse des méthodes hybrides qui combinent l'enseignement de l'écrit et les plateformes informatiques, en particulier le réseau social Facebook, qui est actuellement un domaine en plein essor.

Références
bibliographiques

Références bibliographiques

1. Ouvrages et livres

1. Adam, J-M.(1992).Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan.
2. Alamargot D & Chanquoy L.(2002).« Les modèles de rédaction de textes.» In FAYOL M. (Ed.), Production du langage – Traité des sciences cognitives, Paris: Hermès.
3. Audet, L. (2010). Wikis, blogues et Web 2.0. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD; www.refad.ca).
4. Barré-De Miniac, C.(2000). Le rapport à l'écriture. Aspect théoriques et didactiques, Ed. Presse Universitaire Du Septentrion, Paris,
5. Bertrand, Y. (1990). Théories contemporaines de l'éducation. Montréal: Agence d'Arc.
6. Bing, E. (1993). Et je nagerai jusqu'à la plage (vers un atelier d'écriture), Des femmes, Paris.
7. Bouchard, R. (mars 1989).Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-E français dans le monde, le français dans le monde, recherches et applications (numéro spécial).
8. Baudrit, A. (2005). L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Editions De Boeck Université.
9. Bourguignon, C. (1994). Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue. in Micro-savoir documents, CNDP.
10. Cailliez, J-C. (2014). La classe renversée, l'innovation par le changement de posture, éd. Ellipses .
11. Carter-TOMAS, S. (2000). La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris: L'Harmattan.
12. Chartrand. S. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants, Belgique.

Références bibliographiques

13. Cohen, E. (1994). Le travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Chenelière, Montréal.
14. Compte, C. (1993) .La vidéo en classe de langue, Paris, Hachette,
15. Cornaire, C. (1998). La Compréhension Orale, Paris, Clé International,
16. Cornaire, C et Raymond, P-M. (1994). Le point sur la production écrite en didactique des langues. Centre Educatif Culturel: CEC.
17. Cornaire, C et Raymond, P-M. (1999). La production écrite, CLE International, Paris.
18. Courtillon, J. (2003) Elaborer un cours de FLE. Paris :Hachette
19. Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire. Coll: pédagogie en développement, De Boeck Supérieur, Paris.
20. Crinon, J et Beckers, J .(2012). Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves: de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants. Pédagogie en développement. De boeck.
21. Cuq, J-P et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble.
22. Cuq, J-P et Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble.
23. Cuq J-P et Gruca I . (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Presse, universitaires de Grenoble, Paris.
24. Dabene, M. (1987). L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris : Éditions universitaires.
25. DeKetele, J.M. & all. (1989). Guide de formateur, pédagogie en développement. De Boek: Université.
26. Delacroix, J. (2005). Les wikis espaces d'intelligence collective. Paris: M2 Éditions.
27. DeLandsheere, V. (1992). L'éducation et la formation, Presses universitaires de France.
28. Demaiziere, F. (1987). Enseignement assisté par ordinateur et langues étrangères à l'université, In Le Bulletin De L'EPI.

Références bibliographiques

29. Demaiziere, F.(1996). Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques. Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, n 1-2, pp. 63-94.
30. Demaiziere, F. &Dubuisson,C.(1992). De l'EAO aux NTF-Utiliser l'ordinateur pour la formation. Paris: Ophrys.
31. Demaiziere, F. & Grosbois, M.(2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 17. URL: <http://alsic.revues.org/2691>
32. De Landsheere,G.(1984).Evaluation continue et examens, précis de docimologie, BRUXELLE, éditions LABON.
33. Desavoie,Bavec DE Mazenod, X et Moisant, X. (2005).Les blogs Nouveau média pour tous, M2 EDITIONS, Paris.
34. Desmarais, L et Bisailon, J. (1998). Apprentissage de l'écrit et ALAO. Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", études de linguistique appliquée (éla).
35. Duchiron, E.(2003). Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues :Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni.Le CERI. sous la direction de Mme Françoise DEMAIZIÈRE, Université de Paris, la Sorbonne nouvelle.
36. Dumont, A et Berthiaume, D.(2016).La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, de boeck supérieur, Louvain-la-Neuve. - EID Cynthia, ODDOU Marc et LIRIA Philippe. La classe inversée, CLE INTERNATIONAL: techniques et pratiques de classe, 2019.
37. Gadeau, J & Finet, C. (1991). Evaluer les écrits à l'école primaire. Paris: Armond Colin.
38. Gaonic'h, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Didier.
39. Germain, C (1993).Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire, Clé International, Paris.

Références bibliographiques

40. Grosbois, M.(2012).Didactique des langues et technologies: De l'EAO aux réseaux sociaux.Presses de l'Université Paris-Sorbonne
41. Groupe Eva (1990).Questions pour évaluer les écrits, INRP.
42. Groupe EVA.(1991).Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III. Paris : Hachette
43. Guichon, N.(2006). Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia. Paris:Ophrys.
44. Guichon, N. (2012).Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, langueset didactique, les éditions Didier, Paris
45. Henri, F. (2010). La formation à distance : Enseigner apprendre autrement. In apprendre . Paris; France: PressesUniversitaires de France.
46. Henri, F et Lunngren-Cayrol, K.(2001). Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Presses de l'Université du Québec :Puq.
47. Jolibert, J.(1994).Formé des apprenants producteurs de texte,Paris, Hachette.
48. Kharch, L.(2017). Didactique des langues étrangères et TIC : Apport pédagogique des didacticiels, Éditions Office des Publications Universitaires, Algérie .
49. Lancien, T. (1998).Le multimédia. Paris : CLE international.
50. Lebrun, M.(2016).La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. La pédagogie inversée, Enseignerautrement dans le supérieur avec la classe inversée, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
51. Lebrun, M. (2016). Un «cours», plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation. La pédagogieinversée, Enseignerautrementdans le supérieur avec la classe inversée. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
52. Lebrun, M. & LE COQ, J. (2015).Classes inversées, Enseigner et apprendre à l'endroit. Réseau Canopé.
53. Legros, D &Crinon, J.(Eds.) (2002). Psychologie des apprentissages et multimédia. Coll.

Références bibliographiques

- U. ARMAND COLIN. Paris.
54. Maigret, E et Mace E. (2005). Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde. ARMAND COLIN.
55. Mangenot, F.(1995).Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage). Université Paris X-Nanterre, Paris. France.
56. Mangenot, F. (1996a). Les Aides logicielles à l'écriture, PARIS:CNDP.
57. Mangenot, F. (2004).Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J. M. Salaün&Vandendorpe (Éd.), Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions, Villeurbanne : Presse de l'Enssib.
58. Martin,M.(1995). Jeux pour écrire, Hachette, Paris.
59. Martinez, P. (2008).La didactique des langues étrangères, Paris, presses universitaire de France.
60. Meirieu, P. (1989). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris: Éditions ESF.
61. Meirieu, P.(1991).Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie, Paris, ESF.
62. Meirieu, P. (2000). L'école, mode d'emploi. Des« méthodes actives» à la pédagogie différenciée. Paris: ESF Editeur, 13eme édition. Collection «Pédagogie Outils».
63. Mialaret, G.(1991) .Pédagogie générale. Paris, Puf.
64. Moirand, S.(1982). « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Coll., Paris.
65. Moirand, S. (1979). Situations d'écrit: Compréhension /production en français langue étrangère. Paris: CLE international.
66. Myers, D.G. (1998). Psychologie. Paris : Flammarion.
67. Narcy-Combes, J-P. (2005). Didactique des langues et TIC : vers une recherche-actionresponsable. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia. Editions OPHRYS.
68. Naymark, J. (1999).Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif. Paris : Retz. Collection « Comprendre pour agir »,éd. responsable. Paris : Ophrys.
69. Neumeyr, O&Neumeyr, M.(2003). Animer un atelier d'écriture: faire de l'écriture un bien

Références bibliographiques

- partagé, ESF, Issy-les-Moulineaux .
70. Pimet, O & Boniface, C. (1999). Les ateliers d'écriture, mode d'emploi: guide de l'animateur, ESP. Paris.
71. Pendax, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, HACHETTE.
72. PERY-WOODLEY Marie-Paule (1993). Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions d'apprenants. Paris : Hachette – Livre.
73. Peytard, J & Moirand, S. (1992). Discours et enseignement du français: les mieux d'une rencontre, Vanes: Hachette FLE, DL.
74. Piolat, A et Roussey, J-Y. (1995). Le traitement de texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter.
75. Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Paris: Ophrys.
76. Porcher, L. (2005). Les médias entre éducation et communication, Vuibert.
77. Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, CLE international.
78. Puren, C. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Paris, CLE international,
79. Raynal, F et Rieunier, A. (1998). Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, ESF.
80. Rebattet, C. (1997). Créer des ateliers d'écriture. Hatier, Paris. Collection: questions d'école.
81. Reutier, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, Paris.
82. Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de Mise en œuvre, disponible sur <http://www.meirieu.com>.
83. Romain, H. (1991). Évaluer les écrits à l'école primaire. Paris : Hachette-livres.
84. Rossignol, I. (1996). L'invention des ateliers d'écriture en France: analyse comparative de sept courants clés, L'Harmattan, Paris.
85. Simard, J. (2007). Études de quelques cas de rupture présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé. (Mémoire de Maîtrise, Université Laval,

Références bibliographiques

Canada).

86. Swiatly F, MAS, M , LECARME P. (1999), Ecrire au collègue: l'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques, CRDP de l'académie de Lyon.
87. Tagliante, C.(2006).L'évaluation et le cadre commun de référence. Le Français dans le monde. (Mars – avril, no 344). Paris : CLE International. En ligne:
<http://www.fdlm.org/file/article/344/344cadre.php>.
88. Tardieu, C. (2008). La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation,Paris, Ellipses.
89. Vernetto, G.(2008).Un blogue à la maternelle" in Le Français dans le Monde. Paris : FIPF-Clé Internationale.

2. Thèses et Mémoires :

1. Bedel, C &Falbo, E.(2012).L'écriture collaborative supportée par les TICEMaster Métiers de l'enseignement scolaire. Mémoire professionnel de deuxième année. Responsables du mémoire : Mme Villiot-Leclercq & Mme De Flaugergues. Education. Dumas. [En ligne], URL <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739436>.
2. Bishawi, W. (2014). 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.
3. Boulianne, M .(2008). Effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine, université du Québec à Montréal. [En ligne], URL :<https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>, consulté le 2/2/2021.
4. Kharchi, L. (2011). Apport Pédagogique des NTIC pour l'enseignement/apprentissage du FLE tentative de réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Université Mohamed KHEIDER Biskra.
5. Kharchi, L. (2006).Médiation pédagogique par le document authentique dans l'enseignement/apprentissage du FLE, Université Mohamed KHEIDER Biskra.
6. Koenig – Wisniewska, A. (2011).Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE

Références bibliographiques

dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs, Université de Provence et Université Adam Mickiewicz.

7. Veda, A-Y. (2008). Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Gülnihâl Gulmez & Jean-Claude REGNIER, université de Anadolu.

3. Dictionnaires

1. Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international.
2. Dubois et al (1998). Dictionnaire de linguistique des sciences du langage, Bordes ART, Paris.
3. Dictionnaire encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, Paris : Ed, ESF.
4. Dictionnaire Larousse (2008).
5. Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse : Paris-Montréal.
6. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin-Eska
7. Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^{ème} édition. Montréal : Guérin.
8. Le Petit Larousse Illustré (1987).
9. Le Robert, Dictionnaire de français, EDIF
10. Rey, A. (2009). Le Nouveau Petit Robert de la langue française. Paris: Le Robert.
11. Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique de « FLE », l'essentiel français 2^{ème} éd. Paris.
12. Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys.

4. Sitographie

1. Aoun, A et al. (2013). La classe inversée ou la réorganisation de l'espace-temps dans la dualité des paradigmes "Enseigner/apprendre". PédagoTICE. OATAO. URL: <http://oatao.univ-toulouse.fr/22344>.

Références bibliographiques

2. Benlahmidi, S. (2020). <https://docplayer.fr/7978791-Ch1-introduction-aux-tice-dr-benlahmidi-s.html>
3. Blitman, S. «La classe inversée, un véritable bouleversement pédagogique?» Publié le 12.12.2014 à 15H09 In EducProf. fr .En ligne URL:
<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/la-classe-inversee-une-veritablerevolution-pedagogique.htm> consulté le 15/01/2019..
4. <http://www.bienenseigner.com/approche-par-competence/> mémoire de fin d'étude(l'argumentation et l'écrit production écrite)
5. Lace, J-P. (2005). La classe inversée au service de l'innovation pédagogique, in les cahiers de l'innovation, n°06
[.https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique/.](https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique/)
6. L'apprentissage par tâches. (2013), Methods. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie.https://languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/fr_TBL.pdf.
7. Lozac'h A. (2013).). La classe inversée pour sauver l'école : l'école de demain <https://ecolededemain.wordpress.com/2013/09/17/la-classe-inversee-pour-sauver-lecole/>
8. Nizet, I & Meyer F. (2016). Inverser la classe : effets sur la formation de futurs enseignants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32 (1). URL : <https://doi.org/10.4000/ripes.1059>
9. Luc, Ch. (2014). <http://la-classe-inversee-une-veritable-revolution-pedagogique.html>.
10. Therer, J. (1999). Evaluer pour évoluer, élément de docimologie.
<http://www.lem.ulg.ac.be/documents/THERER1999EVALUER.pdf>
<http://www.classeinversee.com>

5. Articles de revues

1. Archambault, J.-P.(2000).Les TICE miroir des interdisciplinarités. Médialog, N° 37.
2. Barre-Deminiac, C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) ». Revue française de pédagogie n°33. pp. 93-113.
3. Barrier, I. (2006). NTIC et FLE, analyses- réflexions, disponible sur <http://isabellebarrier.eu.ntic-et-fle>.
4. Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement

Références bibliographiques

- universitaire, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 2, n° 1, p. 30-41.
5. Bensalem, D. L'évaluation de l'écrit dans le cadre du projet du monde normatif critérié. *Synergies Algérie*, N°12. 2011.
 6. Berrouchre, Z & Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*. n°7, Algérie, pp.114.
 7. Brodin, É. (2002), « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes ». *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2.
http://alsic.ustrasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm. pp149-181
 8. Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : Quelles perspectives? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2). En ligne <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005781ar.pdf>.
 9. Coen, P-F.(2011). L'impact réel des technologies de l'information et de la communication sur la forme scolaire. *Recherche en Education*, 10, pp 69-80.
 10. Coen, P.-F. (2011). Apport des technologies pour l'apprentissage: entre mirage et miracle. In. S. Boéchat-Heer & B. Wentzel (Eds.). *Génération connectée: quels enjeux pour l'école ?* pp. 91-108. Bienne: Actes de la recherche, Haute école pédagogique BEJUNE
 11. Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.
 12. Demaizière, F. & Zourou, K. (dir.). (2012). Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 15, n° 1. URL: <http://alsic.revues.org/2399>.
 13. Desoutter, C et Martin, J. (2018). « Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole », in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, N 34-2, Varia.
 14. Dessus, P. (2001). Aides informatisées à la production d'écrits, sciences et techniques éducatives, interactions homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain, volume 8 n 3-4.
 15. Develotte, C. et Paveau, M-A (2017). Pratiques discursives et interactionnelles en contexte numérique. Questionnements linguistiques, *Revue Langage et société*, Vol. 160-161, N° 2-3, pp. 199-215.
 16. Dufour, H.(2014). «La Classe Inversée», in *Technologie* n° 193/09,

Références bibliographiques

- Paris,Canopé<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>.
17. Eid, C., Liria, Ph. et Oddou, M. (2019). La classe inversée, Techniques et pratiques de Classe, Clé international, France, (ISBN : 978-2-09-038229-7), 150 pages [<https://www.cle-international.com/formation/la-classeinversee-techniques-et-pratiques-de-classe-livre-9782090382297.html>].
18. Faillet,V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée, STICEF, vol21.
19. Gruca, I. (1995). Pour une pédagogie de l'écriture créative, dans didactique au quotidien, numéro spécial, FDM, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet.
20. Henri, F,Peraya, D et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif: critères de qualité et qualité des pratiques, STLCEF.
21. Heshamee, R.O. (2022). Efficacité d'un weblog pour développer les compétences de l'expression écrite argumentative en français auprès des étudiants de la faculté de pédagogie. JRCIET: Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology Vol. 8, No.1
22. Hocine, N. (2011).Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. Synergies Algérie, n° 12, pp.219-226.
23. Holec, H. (1979). Autonomie et didactique des langues. Strasbourg: le Conseil de l'Europe et Les langues Etrangères.
24. Holec, H. (1981). À propos de l'autonomie: Quelques éléments de réflexion. Études de linguistique appliquée. Vol 41:7-23.
25. Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?. Mélanges pédagogiques. (87), 75-87. Disponible en ligne : <http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
26. Holec, H. (1999). De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. In Mélanges n24, CRAPEL, université de Nancy 2.
27. Imanaka,M. (2010). «Pourquoi contextualiser l'écriture collaborative dans la classe de FLE au Japon?», In revue japonaise de la didactique du français, n1, Vol
28. Kharchi, L. (2018, décembre). Les TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants à l'université. Tanwir for literary and humanitarian studies , Volume 2, Numéro 4, pp 255-263.
29. Kharchi, L et Rahal, A. (2022). L'apport du numérique dans le projet pédagogique: changement du paradigme de l'enseignement/apprentissage en classe inversée. Afkarwaaffak. V10, N°3.

Références bibliographiques

30. Kharchi, L et Rahal, A.(2022) La pédagogie inversée: une approche pour redéfinir les pratiques enseignantes de l'enseignement/apprentissage du FLE. Implantation de la classe inversée au lycée. *Al-jamie journal in psychological studies and sciences*, V7, N°1.
31. Kharchi,L&Slitane, K.(2011). L'approche par tâches : une application pour l'enseignement des langues étrangère ,V 1 ,N°1111.
32. Kharchi, L. (2019).La dimension culturelle et TIC dans une classe inversée. *Journal dirasat in Humanities and social sciences*, V2 , N°6.
33. Kharchi, L, (2017). les TIC à l'université ; nouvelles répartitions des rôles, *Mouqarabet*, N°30.
34. Kozanitis, A. (2005).Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: *un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique de l'école polytechnique de Montréal.
35. Kotula, K.(2016). « Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-crédation des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué », *Alsic*, Vol. 19, n° 2, URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2957>.
36. Khelladi, S-A. (2020).Entretien avec le professeur Lakhdar KHARCHI de l'université de m'sila, *Langues & Cultures*. Volume : 01 /Numéro 02. Pp -168-176
37. Lace, J-P. (2005). la classe inversée au service de l'innovation pédagogique ,in les cahiers de l'innovation,n°06.En ligne: <https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/12/classe-inversee-service-de-linnovation-pedagogique/>.
38. Lebrun, M & Lecoq, J. (2015). classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit,guide pratique pour débiter en classe inversée, in collection du LLL, Louvain-laNeuve, n1.
39. Lebrun, M et autres. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et formation*. N°e-301.
40. Lebrun, M et autres.(2017). Vers une typologie des classes inversées. *Education et formation*. N°e-306.
41. Mangenot, F. (1998) Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication*,
42. 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). pp. 187-202.
43. Mangenot, F. (2000b). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, n° 3. pp. 38-44.

Références bibliographiques

44. Mangenot, F. (2002). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux*, n°54.
45. Mangenot, F. (2002) Ecriture collective par forum sur le Web: un nouveau genre d'écrit, in Colloque Les défis du Web[en ligne], Lyon, 9-11 décembre 2002, P1-9, disponible sur https://archivesic.ccsd.cnrs/sic_00000268, consulté en février 2021.
46. Mangenot, F. (2012).Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social. *Le Français dans le monde, Recherches & applications* 51. Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. pp 107-117.
47. Mangenot, F &Phoungsub,M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitation et socialisation, *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV/2.
48. Mangenot, F&Soubirier, T. (2014). Le web social au service de taches d'écriture, *Recherches*, Numéro60, à partir de univ-grenoble-alpes.fr.
49. Mayaffre, D. (2010).Corpus et web-corpus. Réflexion sur la corporalité numérique.*Cahiers de praxématique*, 54-55 p.p 233-248. <https://doi.org/10.4000/praxematique.1170>
50. Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums Usenet, in : Document numérique [en ligne], vol. 5, p. 11-26, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2001-3-page-11.htm>.
51. Marcoccia, M. (2004) L'analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8.
52. Marcoccia, M. (2010) Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écriture en compétences communicatives. *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/2.Vol. XV.
53. Martel, A. (1998). L'apprentissage du français sur Internet. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, Multimédia et français langue étrangère*, n° 9. Pp. 125-149.
54. Masseron, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problème, objets, propositions, dans *Pratiques*, n° 96,96.
55. Nid, M-T et Dakhia M. (2021).Apport de la classe inversée à l'autonomisation des étudiants du FLE : le point sur l'enseignement apprentissage de la grammaire, Ex PROFESSO-Volume 06-Numéro Spécial.
56. Nizet, I, Gallano, O et Meyer,F. (2016).«Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée», la pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée, Lovain-la-NeuveDeBoeckSuperieur. PP 39-50.
57. Ollivier, C. (2007a). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. Actes du colloque EPAL. pp.1-15.
58. Ollivier, C. (2007b). Écriture, Internet et autonomie de l'apprenant : Aspects de la didactique développée par le projet DidacTIClang. pp.1-8.

Références bibliographiques

59. Orban, A-C. LA BLOG'ATTITUDE : RESTER DANS LE VENT ! De Boeck Supérieur | « Pensée plurielle » 2007. Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2007-1-page-45.htm>
60. Paldacci, M. LE BLOGUEUR À L'ÉPREUVE DE SON BLOG . Dans RESEAUX 2006/4 (N 138). PP 73-107.
61. Panitz, T.(1999). «Cooperative versus collaborative Learning: a comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive Learning», US Department of Education,(ERIC # ED 448443). Cité par, BAUDRIT Alain. (2007) «apprentissage coopérative/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique», dans la revue ADRESE/CIRNEFI. «Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle», 2007/1 Vol 40 .pp115-136.
62. Paveau, M-A . Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives. Du numérique au numérique. Formes de technoécriture. 2014-1/2015. <https://hal.science/hal-00990029>.
63. Petrina, S.(2004). Sidney Pressey and the automation of education (2004), 1924-1934. Technology and Culture, 45(2), 305-330
64. Piaget, J.(1967). La construction des connaissances du réel chez l'enfant. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé. pp.307- 339.
65. Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage, Éducation et Socialisation, 33, disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.174>.
66. Reogiers, X. (2006). L'approche par les compétences dans l'école algérienne, Alger: OPNS.
67. Richaudeau, F. (1983), « Le processus de lecture en six schémas », dans Communication et langages, n° 58, 4^{ème} trimestre, p.p.10-20.
68. Tardieu E et Nathalie V (2008). Les ateliers d'écriture créative, disponible sur : <http://elisabeth.tardieu.free.fr/articles-ecrit-creativeen-cl-fle.pdf>.
69. Tomé, M. (2009). Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère. Synergies Espagne, 2, pp 261-279.
70. Tomé, M.(2011). Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, Vol. 25, N°2. Disponible sur [<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>]
71. Vera Perez, C.(2009). Le Web 2.0 dans l'enseignement du français. *Synergies Espagne*, n° 2, pp. 251-260.
72. Vahed, S & Mehrabi, M.(2017). Mise en place de l'approche actionnelle dans une classe inversée du FLE: vers une évolution de la pédagogie universitaire. FRANCISOLA,2(1).

Références bibliographiques

PP 93- 108.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemples des activités de la tâche 1 du groupe expérimental

← Ateliers d'écriture 1ere ann... 🔍 ⚙️

Ateliers d'écriture ... ▼

📄 Aperçu 📢 Publicités 🗨️ Boîte de réception

🏠 Accueil 👥 Groupes 📅 Évènements 📄 Publications

Merci de faire passer le message !

👍❤️ 52 commentaires 🗨️

👍 J'aime 🗨️ Commenter ➦ Partager

270 personnes touchées > **Booster la publication**

 **Ateliers d'écriture 1ere année LMD
département de français 2022** ⋮
7 nov. 2021 · 🌐

<https://docs.google.com/document/d/1URfN8eSaAWaBDZph1hXCIHjcaJ33NsAg/edit?usp=drivesdk&oid=105358695872521...> Voir plus

docs.google.com
Loading Google Docs ⓘ

👍❤️ Vous et d'autres personnes 18 commentaires 🗨️

👍 J'aime 🗨️ Commenter ➦ Partager


151 personnes touchées > **Booster la publication**

← Ateliers d'écriture 1ere ann... 🔍 ⚙️

Ateliers d'écriture ... ▼

📄 Aperçu 📢 Publicités 🗨️ Boîte de réception

🏠 Accueil 👥 Groupes 📅 Évènements 📄 Publications

 **Ateliers d'écriture 1ere année LMD
département de français 2022** ⋮
10 nov. 2021 · 🌐

Bonsoir chers étudiants
Je vous est demandé de lire et de discuter les cours publiés (texte argumentatif /structure d'un texte argumentatif)
Je vous informe que le temps accordé à cette tâche vient de s'achever !
Alors dites moi ce vous avez compris à propos du texte argumentatif.
Je demande à tous les étudiants qui ont aimé la page (86 étudiants) de répondre et intervenir car nous devons passer à la deuxième tâche (exercice de préparation à l'écrit)
Merci de faire passer le message !

👍❤️ 52 commentaires 🗨️

👍 J'aime 🗨️ Commenter ➦ Partager

270 personnes touchées > **Booster la publication**



Anil DL

-Je comprends que le texte argumentatif est un type de texte qui défend un point de vue sur un sujet, que contient de : le thème , la thèse , les arguments et les exemples.

-Il s'agit trois types de texte argumentatif lequel :

- 1) Réquisitoire (Contre)
- 2) -Plaidoyer (Pour)
- 3) -Dialectique (Débat)

-On Utilise les arguments pour convaincre et persuader la thèse.

27 sem [J'aime](#) [Répondre](#)
[Masquer](#)

2



Houssam Ben Silette

Houssam ben silette groupe 2
 j'ai compris que le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend un point de vue et il est dans le but de convaincre, de faire réagir. L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle)

27 sem [J'aime](#) [Répondre](#)
[Masquer](#)

1



Auteur

**Ateliers d'écriture 1ere année LMD
 département de français 2022**

[Houssam Ben Silette](#) bien reçu



Mä Ssâl

Aya achour groupe 2
 Bonjour madame je suis
 désolé pour le retard 🙏

Le texte argumentatif s'appuie sur les arguments avancés par l'auteur pour défendre un problème posé et construit le texte argumentatif À partir d'un problème et d'arguments, et à la fin, pour trouver une solution au problème.

27 sem [J'aime](#) [Répondre](#) [Masquer](#)



Bélla Døññä

Bonjour Madame "Maroua Mili G1" désolé pour le retardé problème de connexion . J'ai compris que le texte Argumentatif:est un type de texte composé de plusieurs paragraphes , et se caractérise par la pose de la Thèse défensive ou réfute par l'auteur selon leur thème . Et expose les arguments plus les exemples pour convaincre ses lecteurs (soit étaient pour sa thèse ou contre son point de vue)... Voir plus

27 sem J'aime Répondre
Masquer

1



Fatima Benkheilil

Bonjour ❤️ (Fatima Benkheilil Groupe1) Le texte argumentatif est un type de texte qui s'intéresse à l'étude de l'efficacité argumentative, et c'est un moyen de persuasion à travers la structure des arguments, des exemples et la thèse souvent. Les arguments ne sont pas censés être nombreux, mais ils doivent être significatifs et persuasifs et ils doivent aussi être cohérents et attachés par des connec... Voir plus

27 sem J'aime Répondre
Masquer

1



Amal Versingétorix

J'ai compris que le texte argumentatif est un texte organisé de telle manière à défendre une thèse ou réfuter un autre par le biais d'arguments et d'illustrations, tout en respectant l'enchaînement logique pour arriver à la fin à une conclusion.

27 sem J'aime Répondre
Masquer

2



나다 nada

seraiche nada g 1
Un texte de argumentatif organisé qui défend un cas et ne parvient pas à convaincre le lecteur de cette idée

27 sem J'aime Répondre
Masquer

2



Div No

Bonjour
Le texte argumentatif est un type de texte composé par de arguments pour un sujet et l'auteur expose le thème et la thèse défensive
Les arguments forts et convaincre et composés des exemples

26 sem J'aime Répondre
Masquer

1

Tamani Herizi

Le texte argumentatif est un des types de textes qui concernent les arguments C'est un moyen de persuasion et un masque pour exprimer une opinion. Il contient un ensemble d'arguments Il peut être affirmé ou nié la thèse ... Voir plus

27 sem
J'aime
Répondre
1

Ikhlas Said

Bonjour;

J'ai compris qu' un texte argumentatif établit une défense d'un point de vue sur un question; il passer par des étapes spécifiques de confirmation à l'aide de certains outils et étapes.
L'argument est utilisé dans les ecrits de nombreux domaines

27 sem
J'aime
Répondre
1

Auteur
Ateliers d'écriture 1ere année LMD
département de français 2022
bien reçu إخلاص سعيد

27 sem
J'aime
Répondre

Annexe2 : Exemples des activités de la tache 2 du groupe témoin

3/Complète ce texte avec les connecteurs logiques suivants:
avant tout, d'une part, par conséquent, en particulier, notamment, enfin, d'autre part

Les devoirs à la maison.

Les devoirs à la maison sont jugés indispensables par un grand nombre de personnes. Pour certains parents ou enseignants, l'école est notamment un lieu d'effort et de discipline, le premier terrain où se prépare le dur combat de la vie professionnelle.

d'une part, ... les partisans du travail à la maison soutiennent que l'effort exigé n'a rien de difficile : avant tout entre l'heure du goûter et celle dîner, les petits peuvent sans problème , avaler un calcul de mathématiques, dévorer une rédaction ou grignoter quelques exercices de grammaire.

... D'autre part De nombreux enseignants affirment que les élèves soumis à un travail personnel obtiennent de meilleurs résultats que les autres

(3)

... notamment ... d'autres pensent que l'heure des devoirs rapproche parents et enfants
 : ... avant tout ... en donnant ainsi l'occasion aux adultes de prouver qu'ils
 s'intéressent au travail de leurs petits
 ... enfin ... on peut dire que les devoirs à la maison sont un moyen plus
 qu'efficace pour un meilleur rendement scolaire.

Les verbes et les indices d'opinion

Exercice 1 : De plus en plus d'enfants passent une grande partie de leur temps accrochés à leur portable. Cette situation ne fait pas l'unanimité. Pour retrouver les avis des uns et des autres, complétez les passages par les modalisateurs indiqués :

s'inquiètent - pensent- dangereusement- redoutent -accrochés- positifs-jugent- rétrograde- interminables- ne...que - reconnaissent- s'opposent -ne ...guère- interminables- considèrent- volontiers- indispensable- nécessaire- craignent- estiment - complètement.

1)- Point de vue des parents. « Les parents... pensent ... que le téléphone portable est... indispensable mais ils... craignent ... du fait que leurs enfants passent des heures... interminables ... à leur mobile. Les parents attent s'opposent ... de voir leurs enfants détacher... complètement ... de la vie familiale voire de la vie sociale. Ils... s'inquiètent ... aussi de les voir s'exposer... dangereusement aux ondes magnétiques dégagées par cet appareil. »

2)- Point de vue des enfants. « Les jeunes... estiment ... que le cellulaire... est présente... quelques ... des aspects... positifs ... et... ne s'accroche ... à s'en passer comme le désirent leurs parents... considèrent ... que c'est un outil... indispensable ... qui fait partie intégrante de la vie moderne. C'est pourquoi, ils... s'opposent ... avec force au point de vue des adultes qu'ils... rétrograde ... »

Exercice 2 : Relie chaque verbe à sa définition :

Verbes	Définitions
--------	-------------

... En particulier ... d'autres pensent que l'heure des devoirs rapproche parents et enfants
 : ... conséquences ... en donnant ainsi l'occasion aux adultes de prouver qu'ils
 s'intéressent au travail de leurs petits
 ... Enfin ... on peut dire que les devoirs à la maison sont un moyen plus
 qu'efficace pour un meilleur rendement scolaire.

Les verbes et les indices d'opinion

Exercice 1 : De plus en plus d'enfants passent une grande partie de leur temps accrochés à leur portable. Cette situation ne fait pas l'unanimité. Pour retrouver les avis des uns et des autres, complétez les passages par les modalisateurs indiqués :

s'inquiètent - pensent- dangereusement- redoutent -accrochés- positifs-jugent- rétrograde- interminables- ne...que - reconnaissent- s'opposent -ne ...guère- interminables- considèrent- volontiers- indispensable- nécessaire- craignent- estiment - complètement.

1)- Point de vue des parents. « Les parents... pensent ... que le téléphone portable est... dangereusement mais ils... du fait que leurs enfants passent des heures... accrochés ... à leur mobile. Les parents s'inquiètent ... de voir leurs enfants détacher... complètement ... de la vie familiale, voire de la vie sociale. Ils... aussi de les voir s'exposer... aux ondes magnétiques dégagées par cet appareil. »

2)- Point de vue des enfants. « Les jeunes... que le cellulaire... des aspects... et... à s'en passer comme le désirent leurs parents. Ils... que c'est un outil... nécessaire ... qui fait partie intégrante de la vie moderne. C'est pourquoi, ils... avec force au point de vue des adultes ... »

Annexe3. Exemples des activités de la tâche 2 du groupe expérimental

<  **Hala Baali**
+ ajouter des détails et des libellés

Exercice n1 : Emploie l'expression de cause ou de conséquence qui convient pour introduire tes arguments. (donc , parce que, comme, par conséquent, à cause de, grâce à, si bien que, , c'est pourquoi,)

1- grâce à . Face book est un espace gratuit, beaucoup de personnes s'inscrivent.
-
par conséquent..... au mur, on peut s'adresser à tous ses amis en même temps.

2- On se retrouve avec des centaines « d'amis » simplement parce que ... ils connaissent des amis de nos amis.

3- a cause de la publication d'informations confidentielles, des personnes ont eu des problèmes dans leur vie professionnelle et privée.

4- Des gens n'hésitent pas à mettre des informations privées donc il est très facile pour des pirates de voler leur identité.

5- Les amis de vos amis deviennent vos « amis » sur face book donc vous vous retrouvez avec des « amis » que vous n'avez jamais vus !

Exercice n2 Complète ce texte avec les connecteurs logiques suivants :

<  **Cheyma Ze Gh**
+ ajouter des détails et des libellés

Exercice n1 : Emploie l'expression de cause ou de conséquence qui convient pour introduire tes arguments. (donc , parce que, comme, par conséquent, à cause de, grâce à, si bien que, , c'est pourquoi,)

1- .par ce que Face book est un espace gratuit, beaucoup de personnes s'inscrivent.
- Grace à mur, on peut s'adresser à tous ses amis en même temps.

2- On se retrouve avec des centaines « d'amis » simplement ils connaissent des amis de nos amis.

3- C'est pourquoi la publication d'informations confidentielles, des personnes ont eu des problèmes dans leur vie professionnelle et privée.

4- Des gens n'hésitent pas à mettre des informations privées Donc il est très facile pour des pirates de voler leur identité.

5- Face book est un divertissement À cause de beaucoup de jeunes s'inscrivent.

6- Les amis de vos amis deviennent vos « amis » sur face book comme vous vous retrouvez avec des « amis » que vous n'avez jamais vus !

Exercice n2 Complète ce texte avec

← Fār Āh Exercice n1: Emploie l'expression de cause ou de conséquence qui convient pour introduire tes arguments. (donc, parce que, comme, par conséquent, à cause de, grâce à, si bien que,, c'est pourquoi,)

1• **si bien que**... Face book est un espace gratuit, beaucoup de personnes s'inscrivent.

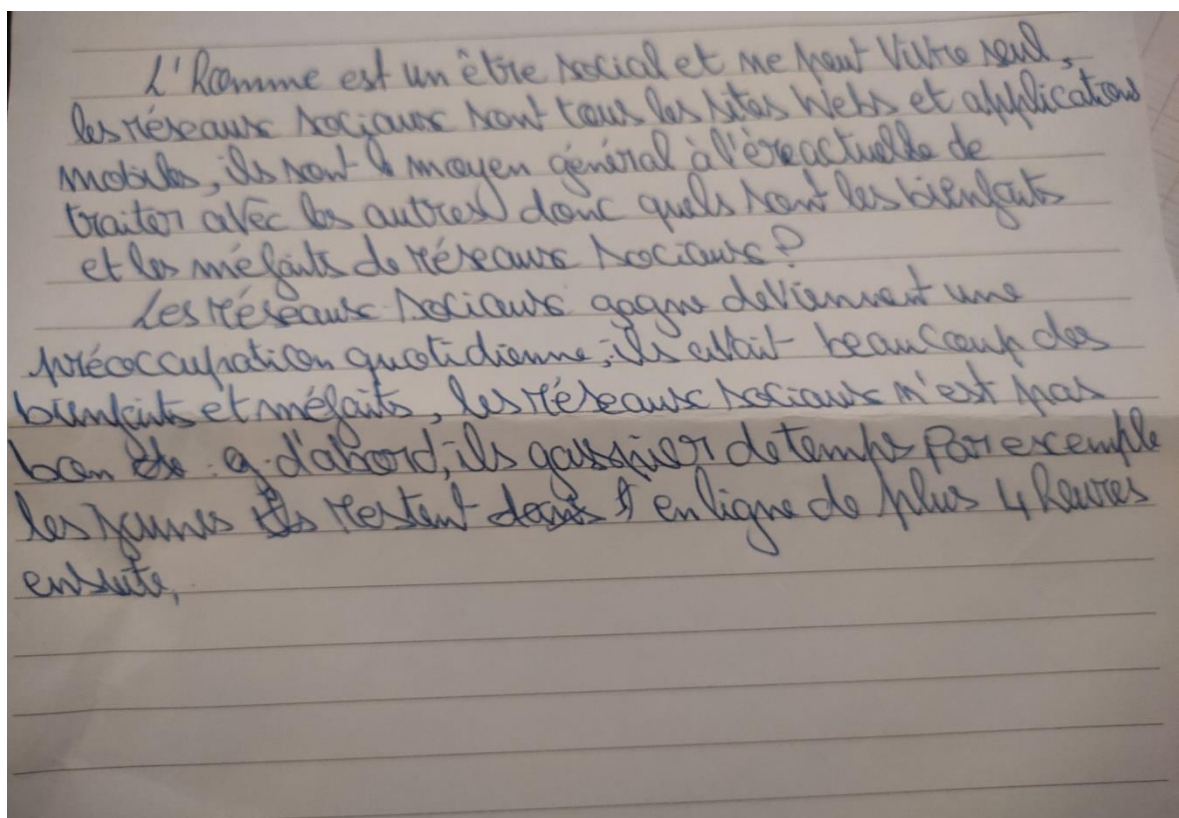
• **donc** au mur, on peut s'adresser à tous ses amis en même temps.

2• On se retrouve avec des centaines « d'amis » simplement

à cause de... ils connaissent des amis de nos amis.

3• **c'est pourquoi** la publication d'informations confidentielles, des personnes ont eu des

Annexe4 : Quelques productions écrites des étudiants du groupe témoin



Je suis avec les réseaux, parce que l'être humain est un être social et il ne peut pas vivre seul, et à ce sujet le succès des sites de réseaux sociaux a été un grand succès en raison du désir humain de communiquer avec les autres, et donc la définition des réseaux sociaux est d'une grande importance pour relier l'humain et le monde extérieur, et le processus de communication et le processus spécial. En les reliant, qui contribue à l'être humain sur une grande synergie et coopération, et c'est ce qui contribue à la personne ayant une facilité la vie pour tous.

Les réseaux sociaux


Les réseaux sociaux considérés une moyen très importants dans la vie humaine qui a rendu le monde comme un petit village, mais il ya des méfaits pour les gens utilisant cette nouvelle technologie.

D'abord, on trouve tout les gens dans le monde actuelle qui utilise cette nouvelle technologie, car elle exprime la dominance de la vie du gens.

Ensuite, les réseaux sociaux met la communication entre les personnes très facile.

Enfin, les réseaux sociaux sont bien mais il faut pas être accro.

Annexe 5: Quelques productions des étudiants du groupe expérimental

<  **Rā Nīā**
+ ajouter des détails et des libellés



Les réseaux sociaux sont un moyen moderne et présentent de nombreux avantages et inconvénient


D'abord, je pense qu'utiliser les réseaux sociaux pour transmettre des idées et des opinions sur un sujet spécifique de manière simple.

Ensuite, je supposé que les gens les utilisent dans leur vie quotidienne dans les entreprises ou les université..... Ect pour communiquer et faciliter travail.

Enfin, je affirmé qu'il est considéré comme un réseau pour augmenter les profits avec des coûts minimales.

En conclusion, je suis avec l'auteur dans son avis sur son utilisation, mais sur l'organisation du temps.

  Dites moi si vous avez accéder au lien ?

<  **Bëlla Døññä**
+ ajouter des détails et des libellés

De nos jours, la technologie prend une place importante dans nos vies. Parmi les technologies il ya les réseaux sociaux lesquels: Facebook . Twitter . WhatsApp ...ect qui considèrent comme un nouveau moyen bénéfique au profit de la société, ont apportent un certain nombre de bienfaits aux gens. Quels sont les avantages de réseaux sociaux?

D'abord, les réseaux sociaux ils favorisent les rapprochement entre les individus parcequ'ils permettent de communiquer entre nous et certaines personnes n'ont pas les moyens ou le temps de se déplacer par exemple: la capacité de faciliter la communication de lien entre des personnages très éloignées . Atel point que le monde devient un petite village. Ensuite, les réseaux sociaux nous donnent des informations dans les domaines culturelle et beaucoup plus le domaine éducatif par exemple: créer des différents pages pour apprendre, faire connaître, échanger des connaissances et des opinions, et tout ce dont l'individu a besoin dans sa vie soit personnel ou sociale . par exemple: les relations des prof avec les étudiants pour donner des informations ou des



Div No

+ ajouter des détails et des libellés



Personnellement, je crois que les réseaux sociaux est un moyen de convergence d'idées entre amis du monde entier et présente de nombreux avantages.

D'abord, les réseaux sociaux est développement personnel, grâce à l'acquisition de compétences et de mécanismes de communication actifs, et la réalisation de la créativité dans de multiples domaines de la vie, grâce à l'échange d'expériences, à travers la communication sociale.

Ensuite, il est renforcer les relations sociales, avec de nouveaux amis à travers cela. L'expression de soi, à travers des conversations individuelles ou de groupe.

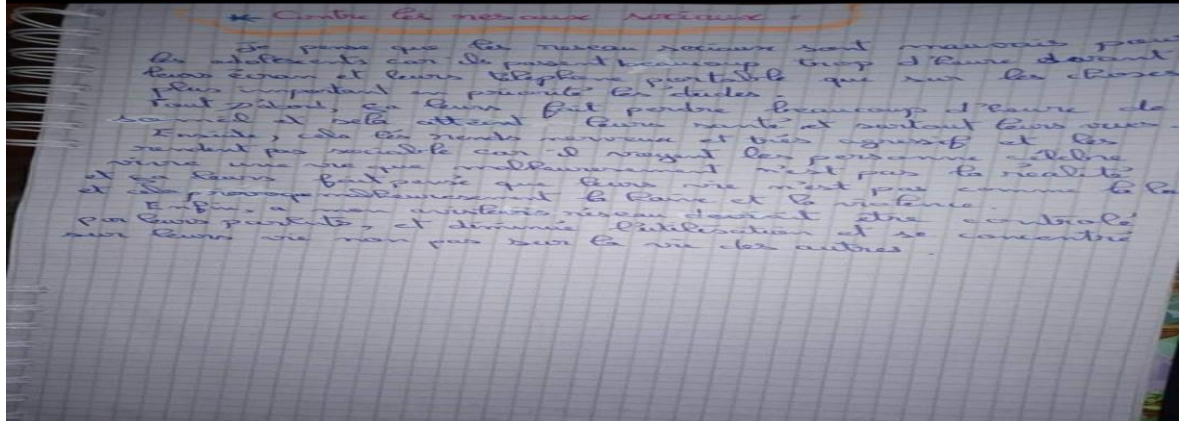
En plus, Il fait tomber les barrières culturelles et ethniques.

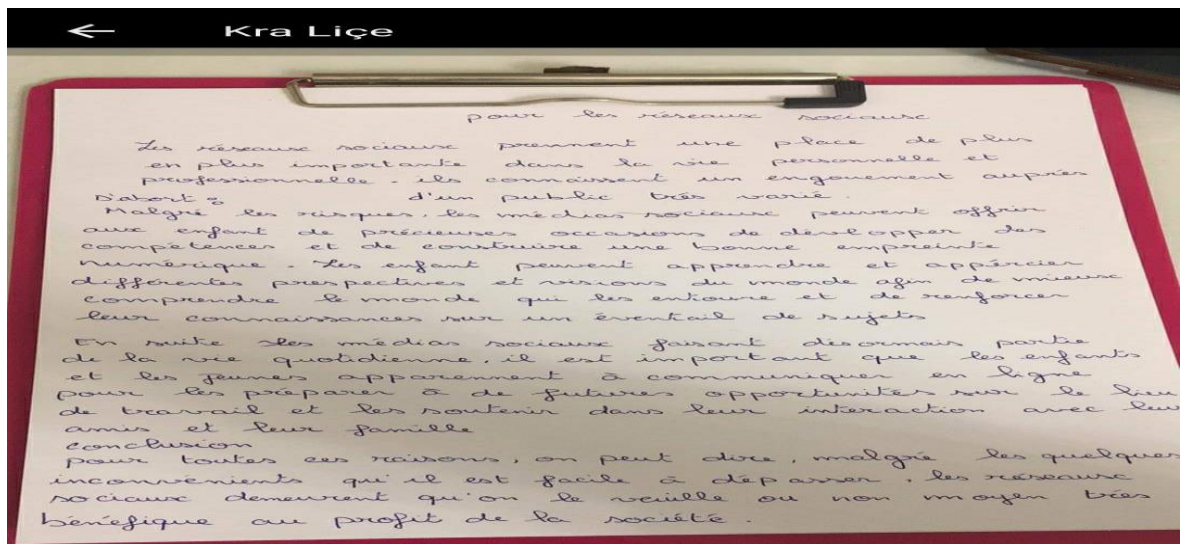
Enfin, il est Donner un aperçu pour être une plate-forme publicitaire.

En conclusion, Les réseaux sociaux sont une arme à double tranchant qui doit être bien utilisée pour récolter ses bénéfices.



Letudiante Knz





<  **Tedj Bis**
+ ajouter des détails et des libellés

Les réseaux sociaux sont un petit monde virtuel ,qui compose d'un groupe de site web sur l'internet, facilite quelque peu la communication entre les individus et aussi dans plusieurs domaines tels que les études et autres recherches.

Ces derniers temps, les réseaux sociaux ont connu un grand développement dans tous les domaines.

D'abord, il y'a beaucoup de demande sur les réseaux sociaux car la plupart des membres de la société en dépendent, ils permettent la communication et échange de la culture et des expériences, et aussi ils sont rapides, informatifs et précis.

En suit , L'utilisation erronée et excessive des réseaux sociaux découle de certain des aspects négatifs,notamment :ils sont une perte de temps,ont réduit la lecture des livres et les réunions des familles.....etc .

Ainsi, le bon usage de les réseaux sociaux être dans l'exploitation rationnelle et vice versa.

Les réseaux sociaux ont un monde de science et connaissances pour ceux qui savent l'exploiter.

<  **Dadi Derradj**
+ ajouter des détails et des libellés

Personne ne peut nier le service fourni par les médias sociaux, mais malgré cela, il y a ceux qui critiquent ses utilisateurs, et c'est ce que je considère comme une mauvaise opinion.

D'abord,les médias sociaux rassemblent la famille et les amis de tous les pays du monde à tout moment.

Deuxièmement, il est devenu très utilisé dans le domaine du commerce, car il facilite la présentation des marchandises Et l'acheteur pouvait commander ce qu'il voulait d'un simple clic sur un bouton.

Troisièmement, il est devenu un élément essentiel dans l'étude. L'étudiant peut obtenir des cours à distance, tels que YouTube et Zoom.

Pour conclure,le temps de son utilisation et les limites de son utilisation doivent être réglés de manière positive uniquement afin d'abandonner l'idée qu'il est négatif.



Annexe 6 : Questionnaire adressé aux membres du groupe expérimental

En vue de la réalisation d’un travail de recherche doctorale, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire et d’y apporter toute remarque pertinente. Votre contribution nous sera d’une aide considérable.

1-En tant qu’étudiant confronté souvent à la tâche d’écriture, vous écrivez?

- Quotidiennement.
- Quelquefois.
- Rarement.

2- Pour votre production écrite, élaborer-vous un plan ? Oui Non

Justifiez votre réponse?

.....

.....

.....

3-Vous avez trouvé de difficultés au niveau de:

La compréhension orale

L'expression orale

La compréhension écrite

L'expression écrite

4- Vous pensez avoir plus de difficultés à l'écrit au niveau de:

L'orthographe

La conjugaison

Le manque de vocabulaire

La construction correcte des phrases

L'absence des idées

L'enchaînement entre les phrases et les paragraphes.

Le temps accordé à l'écrit est insuffisant.

5- Lors de la séance d'écriture, menez-vous toute la tâche de rédaction :

- En classe

- Une partie en classe et une autre à la maison

6- Vous utilisez internet pour :

- Répondre aux exercices

- Faire des recherches et des exposés

-Réviser des leçons

-Echanger avec vos camarades de classe ou avec votre professeur

7- En classe, votre enseignant utilise ou pas l'internet ?

-Oui -Non

8-Que faites-vous sur Facebook ?

-S'amuser

-Participer à un forum, un blog

-Envoyer des messages

- Adhérer à des groupes et garder contact avec les amis

-Visualiser et partager des fichiers (document, vidéo)

- Demander l'aide des collègues de classe

9-.Avez-vous déjà utilisé Facebook pour?

Envoyer un courriel à un enseignant

Vérifier des informations et des activités de mes enseignants

Participer à des groupes dédiés aux travaux de la classe

Participer à des groupes du domaine de FLE

10-Le travail à distance vous aide à améliorer la production écrite parce que il vous permet de :

Etre autonome et plus motivé avec plus d'interaction entre les apprenants

Augmenter la productivité

Gagner plus du temps ce qui permet une meilleure organisation des idées

11. Le document envoyé en ligne, avant le cours, vous

Permet :

- de préparer des éléments que je poserai à l'enseignant

-de prépare aux travaux de groupe

-de discuter de notions de cours avec d'autres étudiants

-d'augmenter ma motivation

-d'être mieux organiser

12. combien du temps que tu dois passer pour comprendre le cours envoyé en ligne ?

10 minutes

Entre 15 et 20minutes

Plus d'une heure

13. Combien du temps que tu dois passer pour faire les activités envoyées en ligne ?

20 à 30 minutes

Une heure

Plus d'une heure

14. Préférez-vous :

Faire le cours en classe et les activités à la maison

Faire le cours et les activités à distance, la correction en classe

15. Quels sont les problèmes techniques que tu rencontres lors du travail à distance :

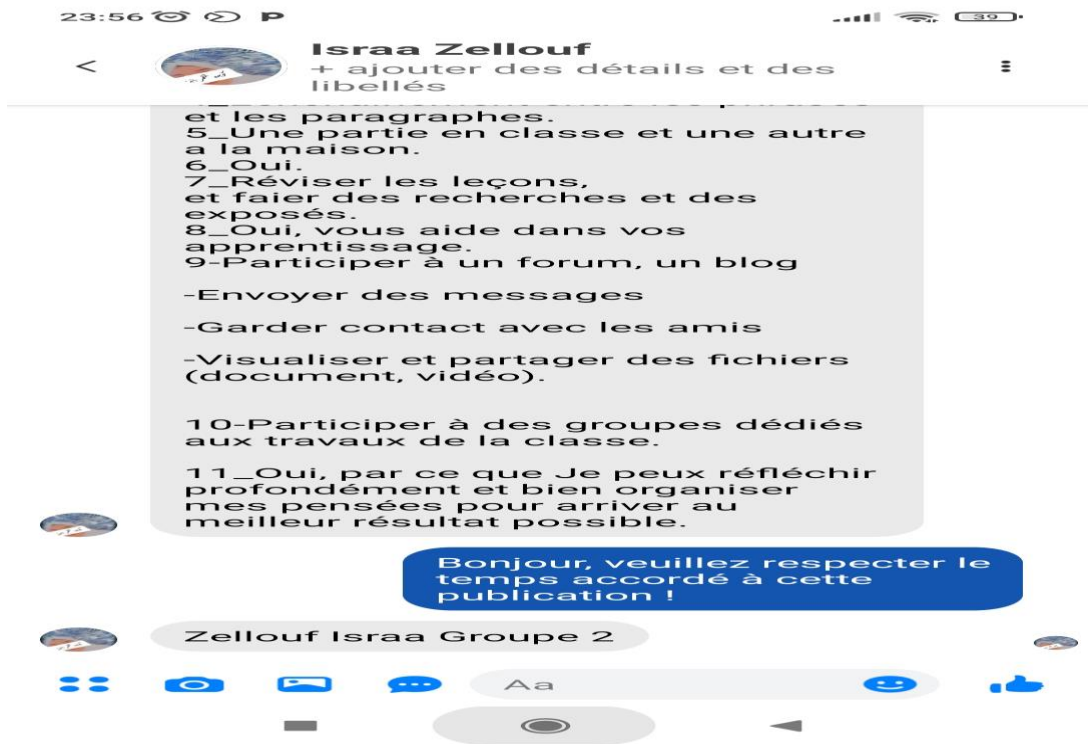
Non maîtrise de l'outil informatique

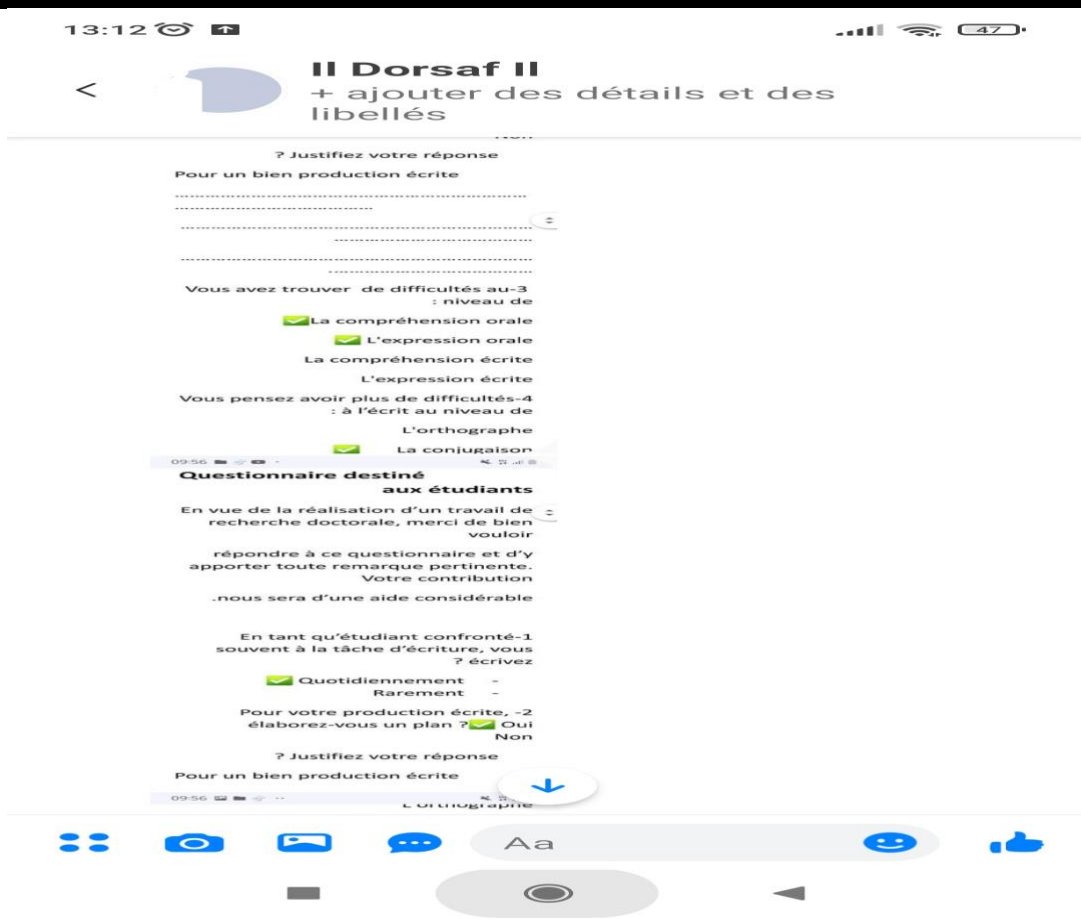
Internet faible

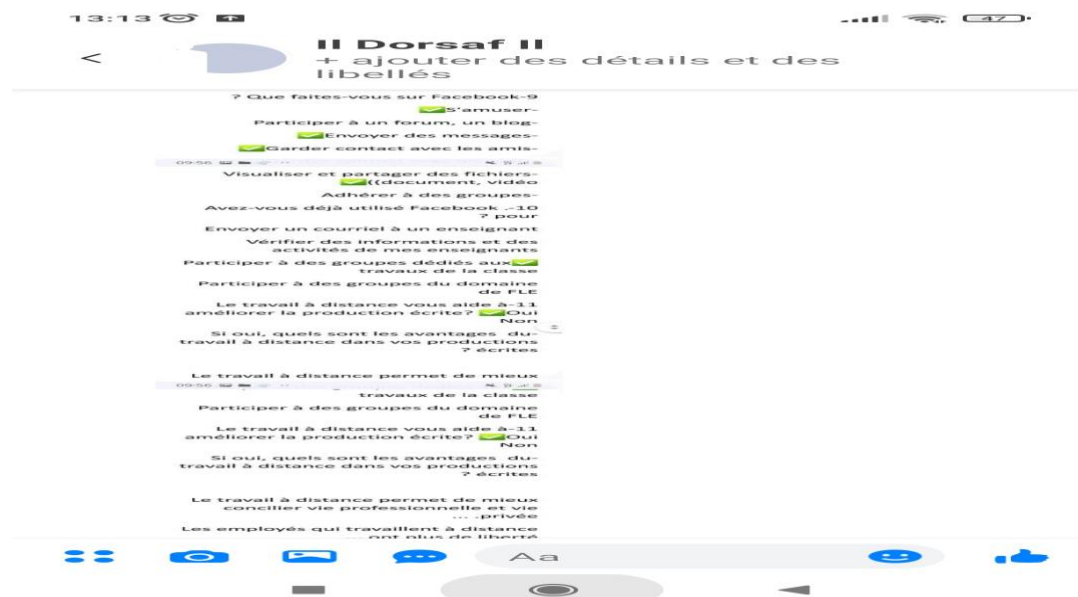
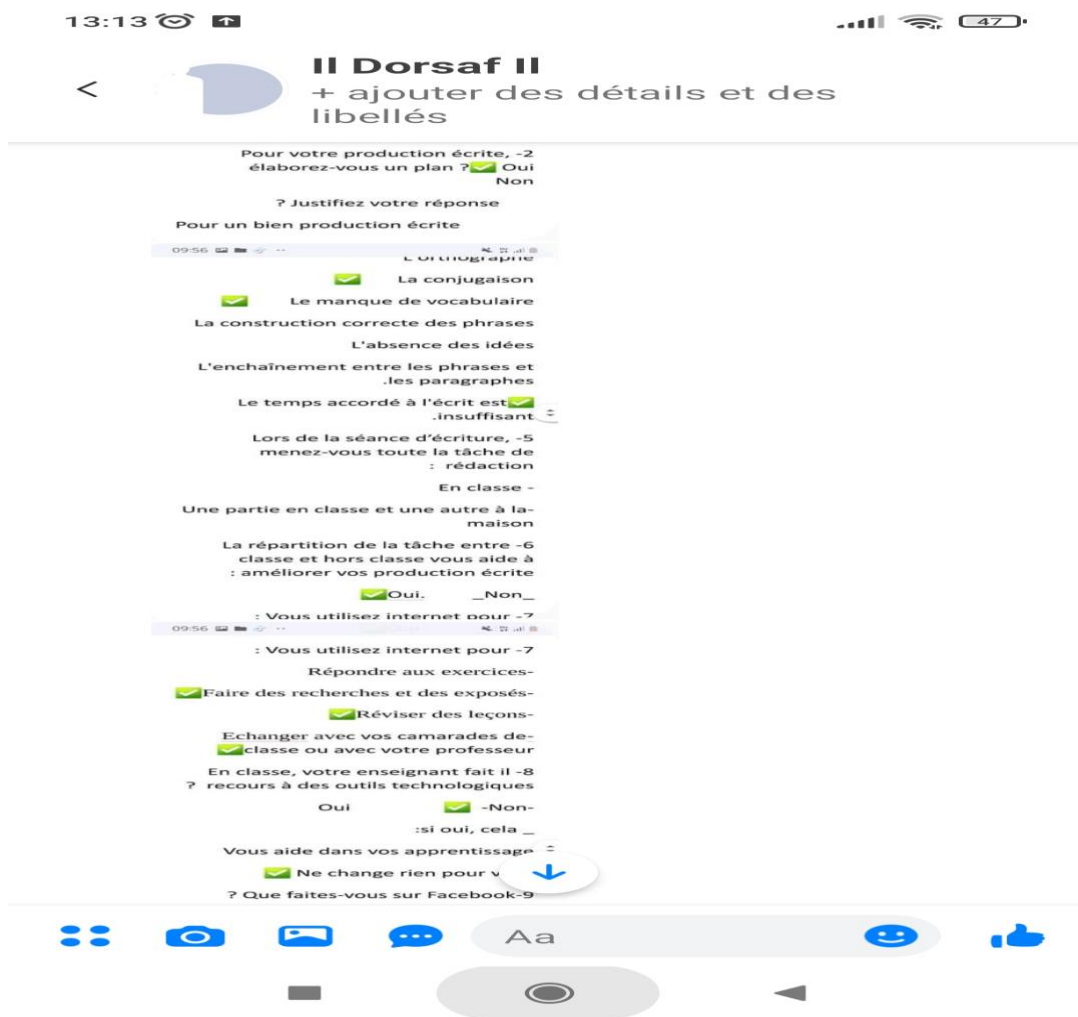
Problèmes d'accès au plateforme

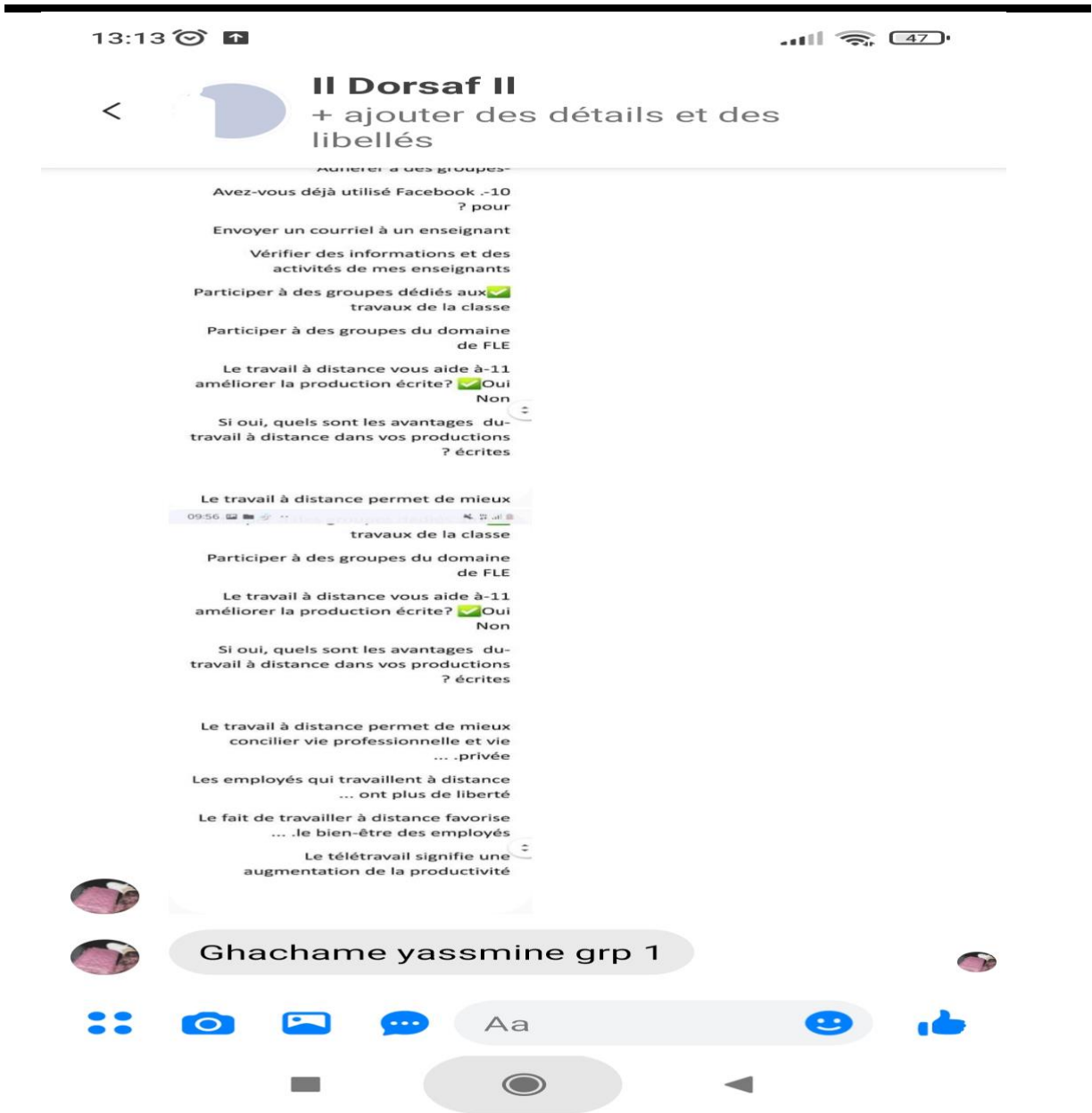
Annexe 7 : Quelques Captures d'écran des réponses au questionnaire destiné aux étudiants du groupe expérimental











Résumé

Avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le processus d'enseignement/apprentissage a connu un changement au niveau des principes de travail et aux objectifs à atteindre. En didactique des langues, l'activité scripturale est une tâche complexe et difficile à mener, vu les difficultés et les enjeux rencontrés par l'apprenant lors de l'installation de cette compétence en écriture en classe du FLE.

De ce fait, la classe inversée est apparue, pour résoudre les difficultés rencontrées dans le domaine d'enseignement /apprentissage. Cette approche a pour objectif d'améliorer la façon de faire améliorer les pratiques la classe et répondre aux besoins des apprenants ainsi que les enseignants.

Ce présent travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE, nous nous sommes intéressées à l'amélioration de l'enseignement de l'écrit en classe du FLE, en adoptant les principes inversés qui s'inscrivent dans un univers technologique pour développer la compétence scripturale chez les apprenants, nous adoptons la pédagogie inversée supportée par les TICE. Alors, nous visons de tester le taux d'efficacité des outils des TICE s'inscrivant dans le cadre de la classe inversée à savoir : les ressources numériques, le travail en groupe, le partage de l'espace -temps...etc.

En outre, nous estimons à travers cette étude que nous ouvrons la voie à l'utilisation des nouvelles pédagogies innovantes.

Mots clés : les TICE, les ressources numériques, les outils numériques, la production écrite, compétence scripturale, écriture, la classe inversée.

Abstract

With the advent of new approaches such as the competency-based approach and the communicative approach, the teaching / learning process has been disrupted in terms of working principles and goals. In language didactics, scriptural activity is a complex and difficult task , given the difficulties and challenges encountered by the student when installing this writing skill in the FLE classroom.

This is why the flipped classroom appeared, to solve the difficulties encountered in the field of teaching / learning, the objective of this approach is to improve the way of class making and meet the needs of learners as well as teachers.

This present work is part of the field of didactics of the FLE; we have been interested in the treatment of the teaching of grammar in FLE classroom, by adopting the inverse principles that are part of a technological universe to develop a grammar competence in the

learner: it is the reverse pedagogy through TICE. We aim to test the rate of efficiency of the means within the framework of the reversed class, digital resources, group work, space-time, the sharing...etc.

Moreover, through this study, we believe that we are paving the way for using new innovative pedagogies.

Key words: TICE (information and communication technology for education), digital resources, written work, writing, competence scriptural, flipped classroom.

ملخص

مع ظهور تكنولوجيا الإعلام والاتصال، عرفت العملية التعليمية تغييرا على مستوى مبادئ العمل والأهداف المرجوة في تعليمية اللغة يعد النشاط الكتابي مهمة معقدة وصعبة للطالب نظرا للتحديات التي يواجهها أثناء تثبيته لكفاءة الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. مما أدى إلى ظهور التعليم المقلوب لتخطي هذه الصعوبات الهدف من هذا المنهج تحسين الداء في القسم والاستجابة لمتطلبات الطالب والأستاذ على حد سواء. يندرج هذا العمل ضمن تعليمية اللغات ونهدف من خلاله لتحسين تعليم الكتابة في قسم اللغة الفرنسية وذلك من خلال تبني منهج القسم القلوب أو المعكوس المدعم بوسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال التربوية، وذلك لإثبات نجاعة هذه الوسائل في إطار التعليم بالمقلوب وهي الموارد الرقمية، العمل الجماعي، مشاركة الجهد والوقت.....

بالإضافة نتمنى من خلال هذا العمل فتح الطريق أمام استعمال مناهج وأساليب جديدة في التعليم.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الإعلام والاتصال، الموارد الرقمية، التعبير الكتابي، الكفاءة الكتابية، الكتابة، القسم المقلوب.