

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Larbi BEN M'HIDI –Oum El Bouaghi-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de littérature et langue françaises

**Implémentation d'un dispositif de l'E-Learning du Français
langue étrangère. Aspects positifs et négatifs sur la
formation des étudiants de la première année licence de
l'université Abbès LAGHROUR -Khenchela-
Volume 1 : Thèse**

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de doctorat LMD (3^{ème} cycle)
en didactique du FLE

Présentée et soutenue par :

Selma ABDERREZAG

Le2022

Devant le jury composé de :

Directrice de recherche :

Professeur Soumya CHEBLI

M. Salim OUAHAB	MCA	Président	Université OEB
Mme Soumya CHEBLI	Professeur	Rapporteur	Université Khenchela
Mme Dzair BOUZID	MCA	Examineur	Université OEB
Mme Hassina MEZDAOUT	MCA	Examineur	Université Khenchela
M. Khaled GUERID	MCA	Examineur	Université Biskra
Mme Zahia GHOUL	MCA	Examineur	Université OEB

Année universitaire : 2021/2022

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Larbi BEN M'HIDI –Oum El Bouaghi-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de littérature et langue françaises

**Implémentation d'un dispositif de l'E-Learning du Français
langue étrangère. Aspects positifs et négatifs sur la
formation des étudiants de la première année licence de
l'université Abbès LAGHROUR -Khenchela-**

Volume 1 : Thèse

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de doctorat LMD (3^{ème} cycle)

en didactique du FLE

Présentée et soutenue par :

Selma ABDERREZAG

Le2022

Directrice de recherche :

Professeur Soumya CHEBLI

Devant le jury d'examen composé de :

M. Salim OUAHAB	MCA	Président	Université OEB
Mme Soumya CHEBLI	Professeur	Rapporteur	Université Khenchela
Mme Dzair BOUZID	MCA	Examineur	Université OEB
Mme Hassina MEZDAOUT	MCA	Examineur	Université Khenchela
M. Khaled GUERID	MCA	Examineur	Université Biskra
Mme Zahia GHOUL	MCA	Examineur	Université OEB

Année universitaire 2021/2022

Résumé

Le présent travail s'inscrit dans le cadre de la didactique du Français langue étrangère. Cette recherche porte sur l'apport de l'intégration de l'enseignement en ligne sur la production écrite. Cette activité tant redoutée par nos apprenants. Cette thèse explicite les mécanismes rédactionnels et leurs problèmes récurrents.

Notre cadre théorique présente un bilan du cadre conceptuel de notre recherche. D'une part, nous mettons la lumière sur les notions de base des processus d'acquisition et de la didactique du FLE. De l'autre part, sur le côté technique de notre recherche, l'intégration de l'informatique éducative et l'E-Learning en classes de langues.

Cette recherche traite le volet descriptif analytique de la situation d'enseignement par le biais d'une enquête auprès des enseignants. Quant au volet empirique par une expérimentation des classes virtuelles.

Les résultats obtenus rendent compte des représentations mentales des enseignants quant aux nouvelles pratiques enseignantes et permettent de connaître les aspects de leur réelle intégration en contexte universitaire algérien.

Mots-clés : E-formation- E-Learning – production écrite – étudiants –FLE- didactique – enseignement / apprentissage – évaluation.

Abstract

This research is registered in the domain of didactics of French as foreign language. The present work treats the impact of introducing online teaching on written expression. This dreaded activity for our students. It explains editorial mechanisms and their recurrent problems.

Our theoretical part presents a conceptual statement of basic notions of acquisition process and FFL didactics on the hand. On the other, the technical aspect of our research. In other words, we talk about educational informatics and E-Learning integration's in language sessions.

This study contains a descriptive analytic framework of actual teaching situation achieved by a survey. And the practical side realized by an experience of virtual classes.

The obtained results report the mental representations of professors about the new classrooms teaching practices and the facts of their real integration in Algerian universities context.

Key words: E-formation- E-Learning – FFL- didactics – students – written expression – teaching-- evaluation.

المخلص

هذا العمل يندرج ضمن إطار أبحاث تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. البحث يتضمن فائدة إدماج التعليم الرقمي على التعبير الكتابي. ذلك النشاط المربك لطلبتنا. نحن بصدد شرح آليات التعبير والمشاكل الشائعة المرتبطة بذلك.

الجانب النظري يعرض حوصلة حول عمليات اكتساب المهارات اللغوية وتعليمات اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من جهة. من الجهة الأخرى، اهتمنا بالجانب التقني لموضوعنا كل ما يخص المعلوماتية التعليمية و التعليم الرقمي عن بعد في أقسام اللغات...

هذه الأطروحة في جزئها التطبيقي تطرقت إلى دراسة وصفية تحليلية للواقع التعليمي عن طريق تحقيق. وكذا دراسة تطبيقية بتجريب الأقسام الافتراضية.

النتائج المتحصل عليها تسرد التمثيلات النفسية وآراء الأساتذة بخصوص تقنيات التعليم الحديثة وتمكننا من معرفة حقيقة إدراجها الفعلي والفعال في الوسط الجامعي الجزائري.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الرقمي - التعبير الكتابي - الطلبة - فرنسية لغة أجنبية - تعليمية - تعليم

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements au Professeur Soumya CHEBLI qui m'a soutenue tout au long de ce travail, et à la direction avisée, fidèle et exigeante à laquelle cette thèse de recherche doit beaucoup. Mille mercis pour son acceptation de mes choix de recherche et pour ses encouragements précieux. Je souhaite tout particulièrement lui exprimer ma reconnaissance de m'avoir fait confiance et me faire participer dans des projets de recherche.

Mes remerciements et hommages sont dus aux membres de jury qui ont accepté de lire et évaluer mon travail de recherche.

J'exprime ma profonde gratitude ici à l'équipe de la faculté des lettres et langues, de l'Université Larbi BEN M'HIDI pour le magnifique parcours doctoral que j'ai passé au sein de cet établissement de haut niveau.

Je témoigne toute ma reconnaissance envers l'ensemble des enseignants du département de Français, d'avoir répondu au questionnaire de notre enquête.

Toute ma reconnaissance va à tout le personnel du service « réseau et télé-enseignement » de l'Université Abbès LAGHROUR pour leur accueil et disponibilité. Particulièrement, à ma sœur et ses collaboratrices qui n'ont ménagé aucun effort pour la création des comptes.

Je ne saurais oublier ici les étudiants qui ont participé à l'expérimentation et, plus généralement, à tous les étudiants du cours « compréhension et expression écrite ».

Aucun mot ne décrit l'infini amour et la reconnaissance que j'ai pour ma famille. Pour leur amour, leur chaleur, et leur inconditionnel soutien. Je veux leur dire ici à quel point je les en remercie.

Selma ABDERREZAG

Sommaire

Introduction générale	13
Cadre théorique	21
Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE	22
Chapitre II : Vers la numérisation de l'enseignement	61
Cadre empirique	96
Chapitre III : E-Formations et enseignants	97
Chapitre VI : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives	157
Conclusion générale	219
Bibliographie	226
Annexes	

Liste des tableaux

Tableau 1 : années d'expérience	109
Tableau 2 : zone de résidence	111
Tableau 3 : enseignement de la matière « compréhension et expression écrite »	112
Tableau 4 : année d'enseignement attribuée	114
Tableau 5: types de cours enseigné	115
Tableau 6 : supports utilisés pour la préparation	117
Tableau 7 : différence entre savoir livresque et informatisé	120
Tableau 8: points de divergence entre savoir livresque et informatisé	121
Tableau 9 : points forts du savoir informatisé	124
Tableau 10 : critères de sélection de l'information	126
Tableau 11 : moyens de diffusion des cours.	126
Tableau 12 : correspondance du module et des objectifs ministériels	130
Tableau 13: possibilité de suivre la progression au fil de l'année	132
Tableau 14 : variables de progression en « expression écrite »	133
Tableau 15 : stratégies exploitées pour les travaux dirigés	135
Tableau 16 : propositions d'activités pour motiver les apprenants	137
Tableau 17 : connaissance du concept « E-Learning »	141
Tableau 18 : exploitation des classes virtuelles	142
Tableau 19 : récapitulation des justifications fournies	143
Tableau 20 : existence d'une différence entre l'évaluation présentielle et virtuelle	145
Tableau 21 : préférence de l'évaluation	146
Tableau 22: avantages et inconvénients de l'évaluation en classe	147
Tableau 23: avantages et inconvénients de l'évaluation sur plateforme	148
Tableau 24 : Récapitulation des résultats obtenus de l'évaluation continue	177
Tableau 25 : rédaction ayant respectée la consigne	183
Tableau 26 : présentation de la feuille	184
Tableau 27: représentation des aspects de la cohésion textuelle	186
Tableau 28 : présence et absence des marques de progression textuelle	188
Tableau 29 : fréquence des erreurs grammaticales	191
Tableau 30: fréquence des erreurs de conjugaison	192
Tableau 31 : fréquence des erreurs orthographiques	194
Tableau 31 (1) : rapport récapitulatif des quelques erreurs récurrentes dans les productions	196

Tableau 32: critères de réussite d'une introduction	197
Tableau 33: critères de réussite du développement	198
Tableau 34: critères de réussite de la conclusion	199
Tableau 35 : pertinence des idées	200
Tableau 36: respect des particularités du type discursif	202
Tableau 37 : rédacteurs qui maîtrisent le vocabulaire ambitieux	204
Tableau 38: répartition des écrits selon la variable créativité	206

Liste des histogrammes

Histogramme 1 : proportion des enseignants selon la variable expérience	110
Histogramme 2 : proportion des enseignants selon la variable zone de résidence	111
Histogramme 3 : proportion des enseignants selon la variable enseignement du module « compréhension et expression écrite »	113
Histogramme 4 : proportion des enseignants selon le niveau assigné	114
Histogramme 5 : proportion des enseignants selon la variable type de cours enseigné	116
Histogramme 6 : proportion des supports utilisés pour la préparation des cours	118
Histogramme 7 : rapport de la différence entre savoir livresque et informatisé	120
Histogramme 8 : proportion des différences entre le savoir livresque et informatisé	122
Histogramme 9 : proportion des points positifs du savoir informatisé	124
Histogramme 10 : proportion des critères de sélection d'information	127
Histogramme 11 : proportion des moyens de diffusion	129
Histogramme 12 : proportion de l'avis sur la correspondance entre le contenu à enseigner et objectifs visés	131
Histogramme 13 : proportion de l'avis sur l'observation des signes de progression en cours d'apprentissage	132
Histogramme 14 : proportion des variables qui témoignent de la progression en « expression écrite »	134
Histogramme 15 : proportion des travaux proposés aux travaux dirigés	136
Histogramme 16 : propositions des enseignants pour motiver leurs apprenants	139
Histogramme 17 : proportion de la connaissance des enseignants du concept d' « E-Learning »	141
Histogramme 18 : proportion des réponses quant aux recours aux classes virtuelles	142
Histogramme 19 : proportion des justifications obtenues des enseignants	144

Histogramme 20 : proportion des réponses des enseignants	145
Histogramme 21 : proportion de la préférence d'évaluation	147
Histogramme 22 : présentation des avantages et inconvénients de l'évaluation en classe	148
Histogramme 23 : présentation des avantages et inconvénients de l'évaluation sur plateforme	149
Histogramme 24. Proportion des apprenants selon les variables des résultats obtenus	178
Histogramme 25 : proportion des rédactions selon la variable respect de la consigne	184
Histogramme 26 : taux des copies bien présentées	185
Histogramme 27 : présence et absence des aspects de cohésion textuelle	186
Histogramme 28 : présence et absence des marques de progression	189
Histogramme 29 : proportion de la fréquence des erreurs grammaticales	191
Histogramme 30 : proportion de la fréquence des erreurs liées à la conjugaison	193
Histogramme 31 : proportion de la fréquence des erreurs orthographiques	194
Histogramme 32 : proportion des critères de réussite d'une introduction	197
Histogramme 33 : proportion des critères de réussite du développement	198
Histogramme 34: proportion des critères de réussite de la conclusion	199
Histogramme 35: proportion des rédactions selon la pertinence des idées	200
Histogramme 36 : proportion des copies qui respectent le type discursif	203
Histogramme 37 : proportion de la maîtrise du vocabulaire ambitionné	204
Histogramme 38 : proportion des écrits selon la créativité	206

Liste des figures

Figure 1 : modèle systémique d'Altet	32
Figure 2 : modèle SOMA et Legendre	42
Figure 3 : triangle pédagogique d'Houssaye	43
Figure 4 : modèle d'Hayes 1996	70
Figure 5 : modèle de Zirmmeman 2000	76
Figure 6: modèle de Wang et Wen 2002	78

Introduction générale

Introduction générale

La situation linguistique en Algérie est complexe. Elle se caractérise par la présence de plusieurs langues. S. Abdelhamid confirme ce constat: « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme* ». (Abdelhamid, 2002, p.35). En effet, cette complexité du paysage linguistique en Algérie est due à son histoire coloniale et sa vaste géographie.

Les diverses invasions que l'Algérie a connues ont procréé la coexistence de plusieurs codes langagiers au sein de la même société. Entre autres, nous citons principalement: le Berbère, langue native des habitants d'origine de la région, l'Arabe installé avec les conquêtes arabo-musulmanes, la langue française introduite par le colonialisme ainsi que des traces de l'Espagnol et le Turc pas très répandus mais nous trouvons leurs traces dans le dialecte algérien. Ce qui nous mène à dire que le pays se dépeint par une situation de plurilinguisme réelle : les différentes variétés du Berbère (Chaoui, Kabyle, Targui...)/ Arabe standard (langue officielle)/ Arabe dialectal / Français.

En Algérie, la langue française s'est introduite avec l'arrivée du colonisateur français en 1830. Après 130 ans de coexistence et à l'aube de l'indépendance, le paysage linguistique en 1962 était amplement décrété par le Français. Quoique, après quelques années cette langue a perdu un peu du terrain dans certaines régions ; c'est dans les institutions de l'Etat et les administrations en général, que le champ de l'utilisation du Français a été manifestement réduit (l'école, les formations professionnelles, les palais de justice, etc.).

Tout de même, de nos jours l'usage de cette langue persiste. Elle est omniprésente dans notre quotidien et occupe une place de choix dans notre société. Désormais, elle revêt un statut de prestige où il est parlé principalement par l'élite intellectuelle de la société et tranche estudiantine car la majeure partie des formations universitaires se dispense en langue française.

Cependant, la langue de Molière n'est pas seulement considérée comme un élément d'ascension sociale, elle se définit dans ce contexte essentiellement comme un instrument d'ouverture sur la connaissance et un outil communicationnel comme n'importe quelle langue. En contrepartie, cette langue détient un statut ambigu en contexte officiel, considérée en étant «langue étrangère» au même titre que l'Anglais ! Tandis que, nous remarquons qu'une tranche considérable de la société l'utilise partout et cela dans différentes conditions.

Introduction générale

Conformément aux réformes éducatives de 2008, son apprentissage en Algérie commence dès la troisième année primaire et se poursuit jusqu'à l'année de la troisième année secondaire (Baccalauréat).

Après dix années d'apprentissage de FLE (3 années au primaire, 4 en enseignement moyen et 3 autres en secondaire), les acteurs de la situation éducative, entre autres : pédagogues, enseignants, concepteurs de programmes, chercheurs en didactique, parents et même partenaires sociaux ne louent pas du profil de sortie des apprenants (niveau acquis) et se plaignent des problèmes régressifs rencontrés en contexte éducatif. Donc, nous signalons que l'atteinte des objectifs escomptés de son enseignement ne soit pas aboutie.

Nous signalons que l'instruction des générations constitue la préoccupation numéro un des sociétés depuis la nuit des temps, surtout pour les répercussions néfastes de l'échec scolaire et universitaire sur la société. Ce dernier est considéré comme source majeure des fléaux sociaux. Pour combattre l'abandon et l'échec éducatif, les autorités concernées ont travaillé et travaillent encore inlassablement sur le développement de méthodes d'enseignement/apprentissage rigoureuses.

Depuis les recommandations de Jules Ferry, l'école a connu diverses époques. Une multitude de méthodes en allant de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle et par motivation. A chaque fois qu'une méthode est vérifiée en classe, les pédagogues décident de son efficacité. Si elle est remise à l'épreuve, les chercheurs s'adonnent à concevoir une nouvelle méthode qui tentera de combler ses défauts.

Les méthodes d'apprentissage se multiplient et se développent afin de contribuer à la lutte contre la régression et l'application des contenus des documents officiels.

Nous signalons que chaque méthode exploite les outils techniques et matériels didactiques de son époque. Des textes sacrés, aux tableaux blancs en passant par les magnétophones....etc. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca l'affirment dans l'énoncé suivant:

Contrairement à l'appropriation par acquisition hors d'un système guidé, l'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation de supports technologiques (...). De la tablette de cire et du calame aux ordinateurs en passant par le tableau noir et le livre, l'enseignement s'est toujours appuyé autant que possible sur les possibilités techniques de son époque. (Cuq & Gruca, 2005, p.123)*

Introduction générale

Dans ce même contexte, nous savons que l'enseignement prend un tournant de grande envergure quant aux contenus, programmes, objectifs et méthodes enseignantes à l'ère du vingt-et-unième siècle. De nos jours, nous vivons dans une communauté où la mondialisation en est un concept phare. Il s'agit de la mise en relation propagée des diverses nations du monde par les échanges puis par l'internationalisation de la production.

Cette globalisation crée donc un système de plus en plus ouvert où les réglementations s'effacent et la concurrence territoriale s'intensifie. Cette logique liée au libéralisme triomphe dans le monde entier. Et cela depuis, l'effondrement du bloc communiste à la fin des années 80 du siècle écoulé. Le progrès technologique favorise la globalisation des entreprises et modifie en profondeur les façons de vivre, penser, communiquer, commercer, d'échanger et même d'enseigner.

En réponse à ces changements socioéconomiques, nous vivons une période où une certaine technicité s'impose dans notre quotidien. Alors, pour pouvoir jouir des inventions de l'époque (machines/robotique...), la mondialisation exige l'intégration inévitable du progrès technologique dans l'enseignement. Désormais nous parlons d'informatique éducative et formation en ligne.

L'intérêt de notre travail de recherche est l'inscription de la formation de langue étrangère sous la nouvelle règne de l'information et télécommunication car ses conséquences sur l'évolution de nos sociétés sont là et inéluctables. La numérisation de l'information, sa diffusion instantanée et universelle, la disponibilité d'outils individuels de plus en plus intelligents de recherche et de traitement des données numérisées bouleversent nos habitudes enseignantes et sociales.

Dans le cadre des nouvelles approches, notamment l'approche actionnelle, l'apprentissage se mesure par le nombre de tâches accomplies. En considérant l'apprenant tel un acteur social, il faut qu'il soit capable de s'exprimer de manière correcte en langue étrangère et en réponse à une situation communicative précise. Autrement dit, l'enseignement des langues dès lors se veut situationnel. La langue ne se résume plus comme auparavant à la maîtrise linguistique. Comme c'était le cas en approche par compétences où l'acte de langue constitue la finalité de l'apprentissage. Désormais, ce dernier ne représente qu'un moyen mis à disposition aux services du processus d'acquisition de la compétence visée. Caroline le confirme « *l'écriture ne "s'apprend" que si elle se pratique, pour cela, il faut mettre en œuvre de situations et des échanges* » (Caroline, 2008, p.92)

Introduction générale

La finalité de l'enseignement des langues se synthétise en la formation d'un acteur social capable de comprendre /s'exprimer à l'écrit / oral sans difficulté. Cependant, les résultats des examens officiels témoignent des problèmes dont souffrent les apprenants. Nos expériences d'enseignement de la matière « compréhension et expression écrite » au sein de l'université nous le certifient également.

En enseignant les classes de 1^{ère} année licence spécialité « Français » à l'université Abbès LAGHROUR à la Wilaya de Khenchela en Algérie, nous étions confrontés à des situations de blocage total où l'apprenant ne produisait rien. Nous rapportons avoir rencontré de réelles difficultés quant à la réalisation des activités rédactionnelles dans le cadre des travaux dirigés de la matière enseignée. Grand est le nombre d'apprenants incapables de rédiger un court énoncé cohérent et qui réponde aux critères de correction linguistique et discursive. Pour récapituler, le souci didactique que vise notre recherche traite de l'incompétence enregistrée en matière de rédactions écrites aux rangs de nos apprenants d'une part. Yves REUTER avance :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par lesquelles un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socioinstitutionnel donné. (Reuter, 1996, p.58)

L'acte de « rédiger » est complexe. Sa difficulté réside dans le fait qu'il fait intervenir plusieurs processus cognitif à la fois (planification / mise en texte / révision). D'autant plus, son accomplissement exige la maîtrise des mécanismes du type discursif demandé ainsi que la connaissance du thème traité. Ces tâches demandent l'intervention des deux mémoires de travail à court et à long termes et nécessitent un coût cognitif élevé.

Ces constats nous conduisent à formuler les questions de recherches suivantes :

- Quelles sont les pratiques enseignantes privilégiées par chaque enseignant en classe de langue ?
- Comment enseignons-nous la production écrite efficacement ?
- Quelles sont les véritables causes de régression en matière de production écrite chez nos apprenants ?

Introduction générale

- Quelle place occupe l'évaluation en matière de production écrite et pour quelles fins ?
- Quels sont les critères d'évaluation de la production écrite ?
- Quel mode évaluatif adopte chaque enseignant ? pourquoi ?
- Quelles sont les solutions pour remédier contre ces problèmes rédactionnels ?
- Que serait la position des enseignants vis-à-vis une solution relevant des nouvelles ressources technologiques ?
- Comment transposons-nous didactiquement ces supports authentiques tirés d'internet pour qu'ils soient adaptés à un contexte éducatif universitaire ?
- Quel est l'apport des NTIC sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ?
- Quel est l'impact de la solution proposée aux problèmes relevés ?

A partir de ces questions de recherche, nous construisons les suivants objectifs de notre travail de recherche. D'abord, nous nous interrogeons sur les pratiques enseignantes mises en œuvre actuellement pour l'enseignement de la production écrite d'une part. De l'autre part, nous mettons la lumière sur la phase de préparation du cours vue son importance dans le processus d'acquisition des compétences. Ensuite, Nous tentons par cette étude empirique d'apporter des propositions didactiques aux problèmes soulevés relevant des champs des nouvelles technologies de l'information et des ressources disponibles sur la toile. Enfin, nous dressons un profil détaillé de la place de l'évaluation dans le processus d'apprentissage et ses fins. Nous visons en particulier son amélioration en lui attribuant son rôle formatif.

De là nous nous interrogeons sur l'efficacité du numérique en classe. Dans le cadre de cette thèse en didactique du FLE, nous formulons la problématique de recherche suivante : est-ce que l'implémentation d'un dispositif d'apprentissage en ligne aurait-t-elle un apport fructueux sur la résolution des problèmes rédactionnels de nos étudiants de la première année universitaire ?

Les hypothèses qui en découlent de cette interrogation sont diverses. Notre première hypothèse stipule que l'étude des représentations socioprofessionnelles des enseignants nous conduirait à comprendre le statut actuel et l'état des lieux de l'E-formation en contexte universitaire algérien. Ces informations rendent compte de la réalité du terrain donc elles nous aideraient prochainement pour une meilleure mise en place de notre expérimentation, afin qu'elle soit plus ciblée. Nous distinguerions ainsi la position du formateur et mesurerions

Introduction générale

sa réticence face à un tel bouleversement dans sa pratique enseignante. Nous pensons que le formateur ne se sentirait pas en sécurité.

Notre deuxième hypothèse porte sur l'apport de l'exploitation des formations en ligne et des ressources web qui pourrait constituer un levier à exploiter en classe de langue. Cependant, d'une manière prudente, régie par plusieurs directives d'ordre technique et didactique.

Notre troisième hypothèse précise que la production écrite est une manifestation langagière délicate par son processus de rédaction et encore plus par la complexité de son évaluation en classe de langue. D'un côté, Les difficultés linguistiques et la progression textuelle seraient à l'origine de ses difficultés. De l'autre côté, l'évaluation de la production écrite demeure complexe pour le correcteur car les annotations attribuées et critères d'évaluation ne sont pas fixes et totalement objectifs.

Concernant notre plan de travail, nous signalons que notre thèse comporte deux parties complémentaires: une partie théorique qui dresse l'état des lieux des recherches en relation avec notre thématique. Ainsi qu'une partie pratique, composée d'une enquête établie par un questionnaire, en plus d'une quasi expérience. Chaque partie se segmente en deux chapitres en raison des besoins spécifiques de notre recherche scientifique. Le premier chapitre de notre thèse intitulé : «Notions sur l'enseignement du FLE », est consacré aux fondements théoriques principaux relatifs à l'enseignement du Français langue étrangère en contexte plurilingue. Le deuxième chapitre appelé : « Vers la numérisation de l'enseignement », aborde l'aspect de l'E-formation et les théories phares de l'intégration des dispositifs de formation en ligne afin de les exploiter efficacement en espace éducatif.

La seconde partie forme le cadre empirique de notre recherche avec ces deux chapitres. Elle est dédiée à notre travail de terrain. Nous mettons à l'épreuve et testons nos hypothèses de départ afin d'apporter des réponses perspicaces à nos questions de recherche. Le troisième chapitre nommé : « E-Formations et enseignants », présente les différentes étapes de notre enquête la description des outils de recherches, la présentation de l'échantillon, collecte des données et leurs traitements afin de nous conduire vers les objectifs avérés de cette recherche et la vérification des hypothèses présentées. Le dernier chapitre : «E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives », traite notre expérience et tente de proposer une solution didactique à un problème fréquent en classe de FLE en contexte algérien. En effet, il étudie de la complexité de l'acte de rédaction en langue étrangère. Nous initierons rigoureusement les

Introduction générale

fondements et les méthodes de la didactique de l'écrit avec son aspect pluridisciplinaire. Par le biais d'une étude analytique des comportements des deux groupes de recherche en fonction des variables dépendantes définies de recherche.

Les réflexions menées au cours de cette étude préparent le terrain aux recherches à venir traitant de la même thématique pour les multiples aspects langagiers et d'autres publics afin de proposer de nouvelles orientations didacto-pédagogiques.

Cadre théorique

Chapitre I :

Notions sur l'enseignement du FLE

Le présent chapitre se présente comme une récapitulation des fondements de l'enseignement / apprentissage du Français langue étrangère. Il pointe la terminologie relative au contexte éducatif et met l'accent sur les processus d'apprentissage ainsi que les méthodologies d'enseignement des langues. Ce volet porte également sur la production écrite, ses processus et les modalités de son évaluation.

I.1. Considérations terminologiques

I.1.1. Enseignement

L'enseignement est primordial dans la vie de l'Homme car il est prédisposé à apprendre. Il constitue l'un des piliers de la société car autour de lui s'articule les nations. Pour Legendre l'enseignement se définit comme suit :

Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique. (Legendre, 1993, p. 507)

L'enseignement est l'action de la transmission des acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) par le biais d'un enseignant à des enseignés dans un cadre institutionnel éducatif (école ou autres).

I.1.2. Apprentissage

L'apprentissage présente l'action de s'instruire et d'apprendre. Selon Jean Pierre Cuq :

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou savoir-faire en langue étrangère. ((Cuq, 2003, p.22).

L'apprentissage se définit comme l'ensemble des formations professionnelles, l'initiation aux savoirs et également c'est l'ensemble des changements comportementaux qui suivent des situations d'enseignement. Berbaum (1984) dans la définition qu'il donne de l'apprentissage, parle d'un processus d'acquisition de comportements nouveaux et durables. Ainsi, La connaissance et la compétence ne sont plus les seules composantes mises en jeu.

Quant à Giordan, il va encore plus loin et le décrit comme: « *L'apprendre est d'abord une métamorphose [...] La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une*

transformation – souvent radicale – de la représentation mentale de l'apprenant [...]» (Giordan, 1998, p.16). En d'autres termes, l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances modifient le comportement et la perception chez les apprenants.

Nous considérons que l'acquisition est un acte naturel et inconscient de s'approprier une information tandis que l'apprentissage est un fait guidé et volontaire.

I.1.2.1. Principales théories d'apprentissage

Les premiers courants théoriques assuraient que l'individu est sculpté par son environnement via les stimuli. Ces théories se basent sur l'observation des conditions extérieures de l'expérimentation qui modifient les faits et le comportement des individus.

Pour les behavioristes, apprendre, c'est devenir capable de donner une réponse adéquate à une situation bien déterminée. Ce courant s'intéresse aux fruits de l'apprentissage. Skinner (1938, 1953) a développé une approche plus «scientifique» des processus d'apprentissage. En effet, il a introduit la notion d'«agent de renforcement» qui contribue à l'acquisition d'une nouvelle conduite.

Les théories d'apprentissage en général tentent d'étudier les processus mis en œuvre par l'homme en quête d'acquisition des savoirs. Selon Hill (1977), elles visent dans un premier temps, l'instauration d'un cadre conceptuel de ce qui se passe lors de l'opération de l'appropriation des connaissances. Dans un second temps, ces théories aident à trouver des solutions pour les problèmes rencontrés en situation d'enseignement/apprentissage.

Jonnaert (2002) voit que, ces dernières 50 années sont marquées par de grandes évolutions en matière de théories d'apprentissage. La transition la plus marquante est celle de la théorie behavioriste à l'approche constructiviste.

I.1.2.1.1. Théorie behavioriste

Cette théorie nommée également «comportementaliste» car elle étudie les comportements des individus soumis à des facteurs extérieurs. Elle est vue comme l'une des premières à s'intéresser au phénomène de l'acquisition de connaissances, tant chez l'animal que chez l'être humain.

L'origine de cette théorie est philosophique empiriste, développée par Descartes (1637) dans son « Discours de la méthode » puis, Locke (1693) dans ses « Pensées sur l'éducation ». Selon ces grands penseurs, nos pensées ne résultent pas seulement de nos expériences vécues. Scientifiquement, les premières mises en évidence de ce concept empiriste de l'apprentissage

Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE

sont les travaux d'Ebbinghaus (1885) sur la systématisation de la mémorisation mettant ainsi la lumière sur le fait que l'action de réapprendre ne dure pas plus que celle de l'apprentissage. C'est l'américain Watson (1913), qui lui a donné l'appellation de « behaviorisme », qui est devenue par la suite la science du comportement. Il s'agit principalement de la maîtrise de connaissance observable.

Skinner se définit comme un behavioriste radical. Il réclame que les processus internes sont conduits par des faits extérieurs. Autrement dit, les émotions, la pensée en jouent un rôle important. Dans la continuité du concept de « *feedback* », Thorndike a proposé une approche scientifique des processus d'apprentissage et a introduit le conditionnement « opérant » en poursuivant les principes du conditionnement pavlovien chez l'animal avant de les étendre à l'homme et, en particulier, à l'élève. Le conditionnement « opérant » s'oppose au conditionnement « répondant » car le sujet de l'expérimentation doit être actif.

Skinner s'intéresse au feedback et suggère entre le stimulus et la réponse, l'idée de « renforcement » en 1957. Un « agent de renforcement » est le résultat de l'action qui apporte, comme chez Thorndike, un enchantement à l'animal (par exemple l'atteinte de nourriture chez le rat affamé). Il permet, pour Skinner, l'acquisition d'une nouvelle conduite. Il est question de rendre le sujet autonome. Il ne s'agit donc plus d'une réaction réflexive mais d'une conduite acquise. Pour Skinner, seule la réponse juste installe une nouvelle conduite. En revanche, pour Thorndike, l'erreur est un moyen influent et participe tout autant à l'apprentissage.

Les travaux sur le conditionnement dans diverses formes d'apprentissage insistent tous sur le poids du rôle de l'environnement. Néanmoins, cette approche met la lumière sur l'influence de l'environnement extérieur à l'individu. Watson (1913) a réagi contre le courant scientifique de son époque en affirmant que l'introspection est à exclure. De ce fait, il en découle de nouveaux procédés didactiques : l'enseignement programmé avec une machine, la pédagogie par objectifs et l'enseignement assisté par ordinateur.

Dans ce sens, la pédagogie de la maîtrise est survenue avec son principe fondamental « *Etre capable de ...* ». Ce modèle est efficace en matière de formation professionnelle, stage...etc. Elle a fait ses preuves surtout dans les formations de courte durée. Les théories behavioristes portent sur la modification du comportement par l'association stimulus-réponse et le renforcement sélectif. Autrement dit, les opérations que le sujet peut exécuter.

Plusieurs limites ont été enregistrées, la première vient de l'observation de distorsions entre l'espoir et la réalité, à ce qu'aspire l'enseignement (objectifs visés) et les résultats obtenus sur le terrain. La seconde est relative au fait que le behaviorisme réduit un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples. Cette approche demeure très discutée et critiquée dans l'enseignement car, même si les apprenants adoptent les conduites souhaitées, le conditionnement n'installe pas totalement l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier n'est pas en mesure de comprendre, porter un avis critique ou prendre position vis-à-vis un sujet.

I.1.2.1.2. Gestaltisme

L'étymologie du mot « gestalt » vient de l'Allemand et qui signifie « forme ». Le gestaltisme est donc la théorie de la forme. Les aptitudes de l'être humain à reconnaître les formes pour résoudre des situations problèmes.

Les chercheurs de ce courant entre autres (Köhler, 1929) partent du principe que la conduite et la stimulation ne sont pas seulement conditionnées par les facteurs externes. Elles dépendent aussi de divers facteurs internes propres à chaque individu, ses émotions, sa motivation, ses attentes (Deci et Rayan, 2000). Wertheimer (1987), Koffka (1935) et Köhler (1929) sont les fondateurs du gestaltisme dans les années 1920. Leurs travaux et réflexions montrent que la perception n'est pas objective complètement. Elle s'avère aussi subjective, prenant comme exemple divers domaines tels que l'optique et l'acoustique. Précisément, ils conçoivent qu'elle dépend à la fois du conditionnement de l'environnement et des attentes du sujet. Afin de bien comprendre un phénomène, il faut analyser les représentations personnelles de ce qu'il est avec ses connaissances antérieures. L'« insight » désigne le moment où le sujet perçoit la réalité d'une manière différente qui le fait prendre conscience d'une nouvelle « forme » de réalité (Köhler, 1929). Pour les chercheurs de ce courant, nos perceptions sont déterminantes et agissent globalement sur nos faits.

Les gestaltistes postulent que notre compréhension et nos apprentissages s'effectuent de la même manière et dépendent de l'environnement dans le quel ils s'inscrivent. C'est-à-dire un fait dans un environnement signifie autre choses dans un autre contexte. Selon Wertheimer (1987), il est question de la « bonne forme ».

Toutefois, la gestalt s'est heurtée aux difficultés épistémologiques dues au fait qu'il est nécessaire d'y voir à l'œuvre des lois innées. Piaget (1974, 1979, 1991) a mis l'accent sur ces difficultés. Selon Piaget, il s'agissait d'une construction graduelle des connaissances. Il s'est

objecté à ces hypothèses de prédéterminations de l'« innéité » (Piaget, 1979). Cette opposition a introduit les premiers jalons du modèle « cognitiviste » qui s'est développé à partir de la fin des années 1960.

I.1.2.1.3. Constructivisme

Il existe des relations entre apprentissage et développement humain. Pour Piaget (1974), le principe fondamental de ce courant va du fait que l'apprentissage soit le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le sujet construit et acquiert des connaissances à travers l'interaction avec son milieu.

D'après Piaget (1974), les capacités cognitives sont la fusion entre ce qui est inné chez une personne avec les savoirs acquis de ses expériences. Chez l'enfant, le développement génétique est le ressort essentiel des acquisitions. La connaissance s'enracine dans l'action. Les deux grands concepts développés par Piaget sont le développement du sujet et les schèmes.

L'« épistémologie génétique » est l'étude du développement des « schèmes opératoires » qui sont responsables de la structuration de la pensée, le raisonnement. Piaget distingue plusieurs niveaux de développement correspondant aux capacités cognitives que le sujet met en excusion en fonction de son âge :

- Le stade sensori-moteur (0-18 mois) ;
- Le stade préopératoire (2-7 ans) ;
- Le stade des opérations concrètes (7-12 ans) ;
- Le stade des opérations formelles (après 12 ans).

Dans ce contexte, nous parlons d'épistémologie structuraliste de la pensée. Pour Piaget (1974), la construction s'opère avec l'âge par l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités. Apprendre est un processus permanent.

Le second point traité par Piaget est le « schème ». La différence entre le constructivisme du gestaltisme réside dans le fait qu'un schème représente : « *une gestalt qui a une histoire* ». Pour Piaget, Les schèmes sont des structures cognitives au fil du temps acquises et non innées. L'apprentissage est alors le déploiement de schèmes opératoires, qui permettent de résoudre les problèmes.

La théorie piagétienne décrit le développement cognitif comme une structuration progressive commandée par des mécanismes d'équilibration qui se font en deux temps : assimilation puis accommodation. Dans cette optique Piaget déclare :

L'assimilation correspond à un amalgame d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet, sans modifier sa structure. Pourtant, elle concorde aussi à une mutation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. L'accommodation a lieu lorsque l'objet freine l'apprentissage à cause de connaissances antérieures. Il est question alors de conflit cognitif. Suite à sa résolution, nous parlons d'un sujet est transformé par son environnement. (Piaget, 1936, p.309).

I.1.2.1.4. Rôle de la relation sociale dans l'apprentissage : Vygotski et

Wallon

En 1931, Vygotski, Luria et Leontiev ont fondé l'école historico-culturelle à Moscou en Russie. Ces chercheurs considèrent que l'homme est une entité indissociable d'une culture et d'une histoire qui le marque profondément. Vygotski est un spécialiste des enfants déficients. Il s'est intéressé à une part oubliée des travaux de Pavlov portant sur l'importance accordée aux « signaux ». Il souligne que l'homme conçoit constamment de nouveaux liens dans le cerveau (Vygotski, 1930, 1934).

Les signes oraux, écrits, gestuels, vestimentaires sont des « médiateurs ». Dans le sens, où ils sont indispensables à la bonne transmission du message entre plusieurs personnes. Ils ont une importance capitale dans les processus de compréhension. Ils sont à la fois produits par les individus et porteurs de sens. Le langage et les interactions occupent une place de choix dans cette approche. Vygotski considère que les deux éléments sont indissociables. Nous ne pouvons pas exposer nos pensées sans langage et sans langage il n'y a pas de pensée. L'auteur Vygotski, (1930, 1934) a parlé alors de « médiation sémiotique » pour souligner le rôle des signes dans « la vie mentale ».

Par ailleurs, pour Vygotski (1934), le langage est un instrument. C'est-à-dire un système qui assure la production et le véhicule du message à autrui. C'est aussi un ensemble symbolique qui permet à l'individu de penser par lui-même, d'évoluer, de se transformer. D'autre part, pour le même auteur, nous apprenons constamment en interagissant avec nos semblables. Il trouve que l'aide apportée lors de l'effectuation de tâches est fondamentale dans tout apprentissage. Suite à ses études, la notion « zone proximale de développement » est apparue et sera reprise par de nombreux chercheurs tels que (Bruner, 1983).

«Pour Vygotski (1978), la zone proximale du développement constitue la distance entre le niveau de développement actuel et développement potentiel. Il signale que :

Tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (Vygotski, 1978, p.86)

Donc, nous revenons sur le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, ainsi il rend l'opération de l'apprentissage assisté possible par le biais de l'interaction entre enfants ou avec adultes.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur l'étayage que doit mettre en œuvre l'adulte pour la zone proximale pour aider l'enfant à pouvoir résoudre une situation problème par lui-même. Il est question de l'assister pour organiser ses pensées et faits. Le concept d'étayage en pédagogie renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner visant l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Ce dernier renvoie à : « *L'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.* » (Bruner, 1983, p.148)

Wallon (1941) a traité plus particulièrement la psychologie de l'enfant. Pour cet auteur, afin d'apprendre l'enfant se sert principalement de l'imitation de ses aînés. Cependant cette action de développement est marquée par des périodes de crises (l'adolescence) et des régressions inévitables. L'affectif, l'émotion et la personnalité ont une influence sur la conduite de l'apprenant et son apprentissage. Ainsi, Vygotski et Wallon ont introduit l'importance de la relation sociale dans l'apprentissage. Chez Piaget (1991), l'apprentissage se mesure essentiellement en termes de développement cognitif. Il s'agit de concevoir la réalité ou du moins l'interpréter par les expériences passées. Donc, la pensée humaine passe inlassablement par un travail de construction et de reconstruction. Autrement dit, il n'est pas question d'un simple empilement de connaissances mais plutôt une réorganisation constante entre les conceptions mentales. Pour Vygotski (1930, 1934) et Wallon (1941), l'enseignant, l'adulte, et les pairs participent aux processus de développement et d'apprentissage. C'est-à-dire, ils mettent en relief l'apport des échanges sociaux entre enseignant/ apprenant et apprenant / apprenants. L'apprenant n'apprend pas seulement grâce à la transition des savoirs mais aussi par les interactions sociales avec son environnement.

I.1.3. Enseignement /apprentissage

C'est la situation éducative qui assure la transmission des savoirs d'un enseignant à des enseignés en usant de différentes méthodes et approches organisées par des démarches scientifiques. Pour se faire comprendre et dans le but de faciliter la mémorisation et l'assimilation des contenus dispensés. Elle est régie par une institution, soumise à des modalités et répond à des objectifs de formation prédéfinis.

I.1.3.1. Différence entre enseignement et apprentissage

En se référant aux définitions du dictionnaire et à la conception traditionnelle qui considère l'apprentissage comme une acquisition d'un savoir préétabli, tandis que l'enseignement comme transmission des savoir. De ce fait, nous pouvons dire que l'apprentissage s'opère toujours et partout car c'est un processus libre. C'est la relation entre le sujet (l'apprenant) et son monde extérieur. En revanche, le staff éducatif et les programmes régissent les processus d'acquisition des savoirs (contenu, progression...etc.). Selon P.Meirieu, la fonction de l'école serait :

De faire échapper cette opération, autant que faire se peut, au hasard de fugaces rencontres ou de médiateurs improvisés ; elle est d'introduire un peu de rigueur dans ce qui se joue entre les partenaires de l'apprentissage afin qu'il survienne de l'apprendre avec un peu plus de justice et d'efficacité partagée. (Meirieu, 1987, p.80).

En analysant cette citation, nous retenons que le rôle de l'école est l'instauration du sérieux et la précision. L'enseignant se doit d'être ferme pour transmettre son message efficacement. Il doit suivre une méthodologie de travail bien déterminée et ne pas laisser les choses se faire au hasard ou au ressenti personnel intuitif.

I.1.4. Pédagogie

Selon Mialaret (1976), la pédagogie : « *c'est la pensée qui guide l'action éducative en ce sens qu'elle est vue comme l'élément rationnel, le fil conducteur, la théorie selon laquelle l'action d'éducation ou d'enseignement se déploie.* » (Mialaret, 1976, p.133)

Du point de vue de la classe, elle renvoie donc au domaine pragmatique du processus enseignement / apprentissage : les activités, l'organisation/gestion de la séance de cours, les conditions de l'acte éducatif et également les agents facilitateurs d'apprentissage. Elle représente la raison de l'acte pédagogique. En d'autres mots, c'est la réflexion de l'enseignant sur son enseignement. Ce qu'il met en œuvre pour mener à bon escient son cours. Les

dispositifs didactiques, relationnels, matériels qu'il met en place pour que ces apprenants puissent assimiler aisément le savoir dispensé.

Legendre considère la situation pédagogique comme : « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique* » (Legendre, 1988, p. 49). D'après cette définition, la pédagogie s'intéresse aux rapports entre les deux acteurs de la situation d'enseignement /apprentissage (enseignant et apprenant) en outre de leurs composantes inter-reliées en matière d'éducation. Ces relations sont au cœur de la situation d'enseignement / apprentissage. Son étude englobe les relations entre l'apprenant et l'enseignant d'un part. De l'autre part, elle met la lumière sur le processus binaire entre apprenant /contenu à apprendre, enseignant /contenu à enseigner.

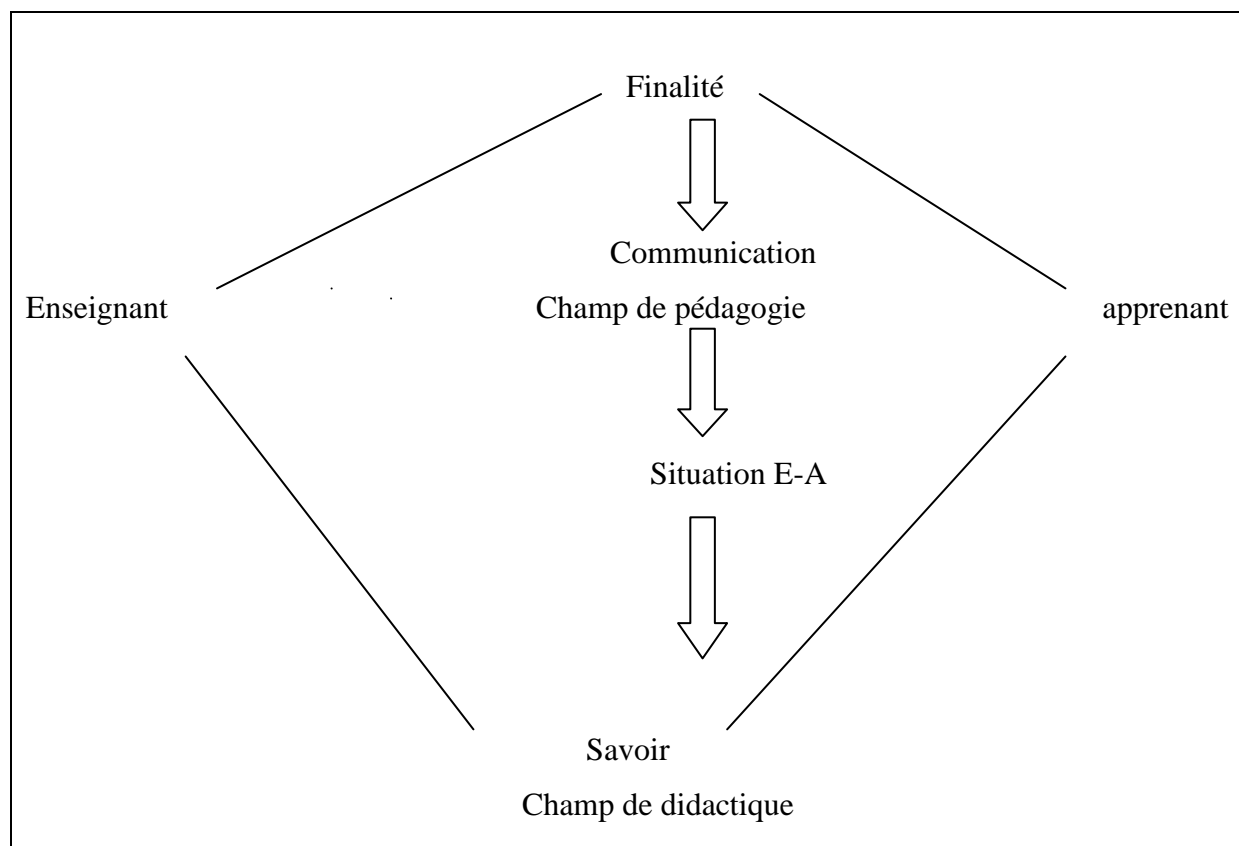
I.1.5. Didactique

Comenius (1638) dans son ouvrage « la grande didactique » définit la didactique comme l'art et les moyens utilisés pour enseigner un savoir. L'étymologie de ce mot vient du grec « didaktatos » qui signifie doué en enseignement. Cette discipline s'intéresse aux contenus et leurs transmissions, les méthodes appropriées à la situation éducative et leurs évolutions pour réussir cette tâche difficile. Parlebas, (1992) la définit comme :

L'organisation des contenus et des procédures d'enseignement qui prend corps dans des situations d'apprentissage, éventuellement hiérarchisées, organisation qui dépend des objectifs et des stratégies pédagogiques adoptés dans la discipline considérée. Elle se traduira par des programmes, des programmations, des réseaux de séquences d'enseignement et de "progressions" variées. (Parlebas, 1992, p.228)

Donc c'est l'ensemble des techniques qu'emploie l'enseignant pour organiser un contenu à enseigner. Elle vise l'organisation des contenus en séquences d'apprentissage qui traduisent les objectifs opérationnels de la formation. Elle s'intéresse particulièrement au savoir à enseigner.

I.1.5.1. Différence pédagogie / didactique



➤ **Figure 1 : modèle systémique d'Altet (Altet, 1997, p.17)**

Ce modèle systémique complète celui du triangle pédagogique d'Houssaye. Il délimite le champ de la pédagogie et celui de la didactique. Le premier comprend la communication, les interactions et les relations établies entre l'enseignant et son apprenant dans une situation d'enseignement / apprentissage. Le second englobe les mécanismes et méthodologies de la transmission du savoir, les matériels didactiques et le processus suivi pour atteindre les finalités tracées de la formation.

Selon Altet (1994), la pédagogie concerne l'articulation du processus d'enseignement / apprentissage, tant dans sa dimension de relation fonctionnelle enseignant-élèves que dans celle relative à l'action de l'enseignant en situation. Par contre, même si la didactique renvoie également à l'articulation du processus d'enseignement / apprentissage, celle-ci se préoccupe plutôt du côté savoir, et la manière de l'apprenant dans son acquisition. Develay (1998) dans son approche distinctive de la didactique et de la pédagogie partage le même avis. Ce dernier pense que, pédagogie et didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (l'élève) et de transmission (l'enseignant) des connaissances.

En revanche, la didactique met l'accent sur le savoir à enseigner et son appropriation. Tandis que la pédagogie s'intéresse à l'environnement et l'ambiance qui règnent entre les acteurs de la situation d'apprentissage ou comme le chercheur la nomme « loi en classe ». Parlebas a illustré cette distinction de la manière suivante : « *entre didactique et pédagogie est actuellement opérée une sorte de permutation, de renversement de signification* » (Parlebas, 1992, p.10)

Alors que la didactique était habituellement considérée comme incluse dans la pédagogie, le spécialiste nous pousse désormais à inverser le schéma. La didactique accéderait au statut de science, spéciale ou générale, au statut de théorie englobant la pédagogie. Elle deviendrait ainsi une science qui étudie l'acte d'enseignement et le processus d'appropriation des savoirs. Et il a poursuivi : « *dans ces acceptions, la didactique devient un corps de connaissances qui traite de tous les processus s'accomplissant au cours des situations d'enseignement* ». (Parlebas, 1992, p.10)

E-Cortes et d'autres chercheurs la qualifient de « diadaxologie » car elle dispose d'un statut ambigu. Ce qui retient l'attention dans cette conception de Pierre Parlebas à propos de la didactique et de la pédagogie, c'est que la première se subordonne à la seconde, elle lui confère l'orientation pour lui permettre d'atteindre son but, celui d'amener efficacement l'apprenant à des apprentissages solides.

I.2. Méthodes d'enseignement

I.2.1. Définition de la méthode

Selon Christian Puren la méthode se définit comme suit : « *l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement / apprentissage à un ensemble de manière de faire mettant en œuvre un principe unique.* ». (Puren, 1998, pp.81-82)

Il s'agit donc en didactiques des langues de l'ensemble des pratiques et du savoir-faire utilisés pour transmettre un contenu intellectuel relatif à la langue étrangère. En addition des procédés mobilisés pour faciliter cet apprentissage et solliciter l'intérêt intellectuel des apprenants. Elle intéresse la disposition de la gestion de l'espace classe afin de mener à bon escient et dans les conditions les plus favorables le cours. Guy Avanzini ajoute à propos :

Ainsi une méthode est-elle une manière- générale ou appropriée à une discipline déterminée- d'organiser la vie de la classe en fonction de la fin qu'on poursuit, de la structure de ce qu'on enseigne et de l'idée que l'on nourrit des écoliers. Selon des

modalités complexes d'équilibre, elle intègre et articule toutes ces variables dont aucune ne peut être omise sans déstructurer l'ensemble ; qu'elle émane d'une élaboration théorique ordonnée à les harmoniser et à préconiser à partir d'elles des conduites didactiques. Elle est nécessairement constituée de cette triangulation et subsume l'ensemble des démarches concrètes qui satisfont simultanément. (Avanzini, 1975, p.27

Autrement dit, c'est le processus qui suit des étapes rationnelles et un raisonnement logique pour exécuter une tâche éducative et transmettre un savoir dans un contexte bien structuré

I.2.2. Histoire des méthodes d'enseignement

Afin de subvenir à ses besoins communicatifs, l'être humain procédait à l'apprentissage des langues pour comprendre, se faire comprendre et faire passer son message à autrui. L'histoire de l'apprentissage des langues remonte à très longtemps plus précisément bien avant 16^{ème} siècle où la méthode naturelle a vu le jour. En partant de l'exemple de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle naturellement ou encore celui de l'immigré qui doit communiquer en la langue du pays hôte pour l'apprendre. La familiarisation se fait par le biais de l'écoute de la L2. Cette méthode ne s'intéresse ni à la grammaire ni à la traduction dans la langue maternelle. Il s'agit principalement de se familiariser avec le bain linguistique authentique de la langue étrangère. D'après les spécialistes, communiquer et écouter en langue cible conduit automatiquement à son apprentissage et cette démarche demeure la pratique la plus utilisée en dehors des sphères éducatives.

Ensuite, la méthode traditionnelle ou appelée (grammaire – traduction) est survenue au 16^{ème} siècle et a tenu jusqu'au début du 20^{ème} siècle. Il s'agissait essentiellement d'une procédure de traduction où le formateur est appelé à traduire les règles grammaticales de la langue cible vers la langue maternelle des formés. Il propose pour l'illustration des exemples dans les deux langues qui seront traduits littéralement mot à mot. Donc, elle exige un certain bilinguisme de la part de l'enseignant, comme H. Besse l'a souligné « *être natif ne suffit plus* ». Elle était contestée puisque nous ne pouvons pas obtenir des notions totalement limpides dans les deux langues ; il y a toujours des approximations mais pas les mêmes formules exactes. Elle assure seulement la compréhension des textes mais le problème de l'expression demeure irrésolu dès que le besoin de la pratique de la langue se manifeste. Puis,

Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE

réduire toute une langue à seulement un aspect grammatical donnait à réfléchir. L'évaluation se faisait par des exercices thème version.

Avec la révolution industrielle et la propagation du commerce à la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, méthode directe introduite officiellement en 1901 en France et en Allemagne. L'être humain éprouvait une grande nécessité d'apprendre et de parler des langues étrangères pour gérer ses affaires et ses industries. Désormais, il voulait apprendre les langues dans leur aspect vivant, autrement dit dans l'objectif d'apprendre à communiquer et à s'exprimer avec aisance. Avec la méthode directe, l'enseignement se base sur un échange verbal entre les deux axes de l'acte pédagogique (enseignant/ enseigné). Un jeu de questions / réponses en commençant par émettre des mots existants dans l'espace classe, pour se faire comprendre. Le formateur faisait majoritairement recours à la traduction visuelle et au non-verbal (gestes, mimiques ... etc.) car la traduction en L1 est bannie. Puis, les enseignés répètent ce qu'il ont vu. Au fur et à mesure de l'apprentissage nous introduirons des termes plus abstraits. Cette progression prend en considération ce que l'apprenant a acquis tout au long de la formation, ses besoins et attentes.

Nous soulevons que la grammaire se faisait implicitement. Après la répétition d'une particularité assez régulière dans divers exemples situationnels l'apprenant pouvait déduire la règle mais cette dernière reste sans explication. La graduation du concret vers l'abstrait et la répétition, la réutilisation des situations étudiées ainsi que la bonne prononciation sont les points forts et rénovateurs de cette méthodologie. En dépit de ces avantages, cette méthode a négligé le texte littéraire car il était inefficace en communication ainsi que le volet écrit globalement avec la prédominance accordée à l'oral. Ces aspects l'ont remise violemment à l'épreuve.

Puis au milieu du 20^{ème} siècle et suite à l'expérience victorieuse de l'armée américaine après la seconde guerre mondiale, les didacticiens se sont inspirés de l'ATSP (the Army Specialized Training Program) des Etas Unis. Ces chercheurs ont conçu une nouvelle méthode baptisée audio-orale en 1940. En partant des principes du structuralisme, jumelés à ceux du béhaviorisme. D'un côté, les apprenants apprennent les répliques enregistrées des dialogues en exploitant les nouvelles inventions de l'époque (magnétophone / laboratoire de langues) de l'autre. Les dialogues sont établis après une analyse stricte des deux langues (langue maternelle et langue cible) pour éviter les formules qui introduisent des inférences linguistiques. Ils utilisaient que des situations langagières limpides sans ambiguïté.

Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE

Elle a pour objectif majeur le développement des quatre habiletés du langage (comprendre / parler / lire / écrire) en mettant l'accent sur les aspects oraux de la langue. La traduction est permise si toutefois si l'enseignant partage la langue maternelle de ses enseignés.

A partir d'une formule standard appelée "*structure de base*", l'apprenant arrive à reproduire des énoncés en fonction du contexte. Cette méthode se base sur des exercices structuraux et de substitution et sa grammaire se faisait d'une manière implicite. Elle a mis le document écrit en position secondaire car le statut du lecteur a changé. Ce dernier voulait acquérir des langues de spécialité. Par conséquent, cette époque est marquée par un rejet du texte littéraire modèle en classe de langue étrangère.

En Europe, une nouvelle méthode s'est épanouie à partir de 1960 portant l'acronyme SGAV (structuro-globale audiovisuelle). Cette méthode s'appuie sur le principe selon lequel la langue est avant tout un moyen de communication joignant entre le volet verbal (paroles/ énoncés/ ton et débit) d'une part et le non verbal (gestuel / mimiques) de l'autre part. C'est à ceci que renvoie l'adjectif "global" car pour réussir une communication et faire passer un message convenablement il faut tenir compte de ces deux facettes du langage. Comme l'affirme J .P Cuq : « *la structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent.* ». (Cuq & Gruca, 2003, p.241)

A partir des enquêtes exploratrices, les concepteurs de programme proposèrent des dialogues sous forme de films fixes contenant la majorité des expressions fréquentes dans la langue des natifs. Donc il ne s'agit plus d'une progression contrastive vu leur rentabilité en matière d'apprentissage. La traduction verbale n'est pas permise puisque l'utilisation de l'image sert à resituer et montrer le contexte adéquat des structures données donc un support d'aide à la compréhension. Quant aux règles grammaticales, selon Besse : « *..., il s'agit toujours de dissocier le moins possible la pratique méthodique des régularités grammaticales étrangères des conditions dans lesquelles on peut en faire usage, on parle quelques fois de grammaire en situation.* » (Besse, 1985, p.41)

Comme la méthode audio-orale, la grammaire se faisait implicitement sauf que les exercices structuraux jugés ennuyeux étaient remplacés par des exercices de réemploi afin de réutiliser les structures acquises par les étudiants dans des contextes variés afin d'appliquer la transposition de ces régularités grammaticales. Le texte littéraire certes ne correspondait pas aux objectifs de formation, néanmoins il est utilisé en niveau avancé pour maintenir la motivation et s'ouvrir sur autrui (aspect interculturel des langues étrangères).

I.3. Approches et pédagogies

I.3.1. Pédagogie par projet

I.3.1.1. Définition

Le projet pédagogique a vu le jour aux Etats Unis à l'aube du siècle écoulé à travers les travaux de recherche de Dewey et son collaborateur Kilpatrick. Il est défini comme l'ensemble des activités dans lesquelles le formé s'investit sans réserve.

Le projet pédagogique est un ensemble d'activités bien agencées. Il commence par la compréhension de l'oral et s'achève avec la production écrite. Ces activités d'apprentissage servent la même intention communicative et ont pour but l'étude d'un type discursif à part entière que l'apprenant doit maîtriser à la fin du projet. Ces séquences d'apprentissage sont couronnées par la remise d'un travail collectif dit « projet didactique » qui s'inscrit dans le cadre de la socialisation du travail collaboratif en classe de langue.

I.3.1.2. Définition de la pédagogie par projet

Jean Proulx a avancé dans son livre intitulé « apprentissage par projet », cette définition de la pédagogie de projet :

L'apprentissage par projet est donc un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. (Proulx, 2004, p.44).

La pédagogie de projet autonomise l'apprenant (acteur et auteur de la situation d'apprentissage). Elle le met au centre du processus de l'acquisition du savoir. En plaçant l'expérience au cœur des apprentissages. Ce qui a changé le statut traditionnel de l'enseignant seul maître du savoir vers celui d'un guide et tuteur. Il est question de mettre le travail collaboratif et coopératif à la page et motiver les apprenants pour améliorer leurs acquis.

Les principes généraux de la pédagogie par projet se résument en ces quatre verbes :

- Finaliser : avec la réalisation du projet didactique qu'ils doivent remettre à la fin du projet pédagogique. Ainsi les apprenants se fixent un objectif final qu'ils doivent atteindre.

- Problématiser : comme l'enseignement se veut situationnel l'apprentissage se fait à travers des situations problèmes inspirées de la vie quotidienne de l'apprenant. Cet agent social doit les résoudre en usant de ses prérequis.

- Organiser : afin d'accomplir les tâches requises et dans le cadre de la socialisation des produits éducatifs, les apprenants se trouvent dans l'obligation de s'organiser et prendre la responsabilité. Ceci les initie à l'univers professionnel des adultes.

- Contextualiser: le savoir enseigné s'acquiert dans l'action en fonction des situations du projet. Cela leur permet de négocier une vision pratique aux savoirs théoriques enseignés. Autrement dit, cela offre la chance à l'enseigné d'osciller entre savoir, savoir-être et savoir-faire.

I.3.2. Approche communicative

En employant le terme « approche », nous faisons surtout référence à la souplesse de ce processus par rapport aux méthodologies précédentes plus dogmatiques. Cette souplesse se distingue par le large choix des documents proposés et des contextes d'apprentissage. Les cours sont organisés à partir d'actes de paroles à visée communicative. Selon Jean Pierre Cuq : « *la désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.* » (Cuq, 2003, p.24)

En 1972, plus précisément dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, des formateurs experts ont travaillé sur le processus de l'acquisition des langues étrangères. C'est là que l'approche communicative a surgi pour accommoder le discours aux circonstances de l'époque (changements des besoins socioéconomiques engendrés par l'élargissement de l'Europe ainsi que l'apparition de nouvelles sciences linguistiques telles que la pragmatique et la psychologie cognitive). En 1976, ils ont établi un niveau minimum de connaissances indispensables en L2 sans lequel l'interlocuteur ne pouvait nullement communiquer en langue étrangère. Baptisé « niveau seuil » et qui sera adapté aux contextes scolaires dès 1979.

Cuq et Gruca dans leur manuscrit « méthodologies et méthodes » ont décrit ce livre didactique comme suit :

Dresse pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communications (...). La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics

potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise ainsi faisant jaillir la notion des besoins qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation 'à la carte' des matériaux d'apprentissage. (Cuq & Gruca, 2005, p.245)

Nous rappelons que cet ouvrage de référence offre aux novices un mode d'emploi de la langue cible. Cette dernière est fragmentée en contextes proposés. Cette approche met l'accent sur l'apprenant comme étant un acteur principal de l'acte pédagogique responsable du cheminement de l'appropriation de son savoir. Contrairement aux méthodes précédentes qui le considèrent comme un simple participant à l'activité éducative. Cet intérêt se traduit sur le terrain par la concentration sur ses attentes, ses besoins, la culture d'où il est issu ainsi que son rythme d'apprentissage qui est étroitement lié avec son niveau d'assimilation. L'élaboration des programmes se veut communicationnelle selon les besoins du public cible (les apprenants). Ils exploitent des séquences audio-visuelles relevées de la culture d'origine de l'apprenant, vus comme des documents authentiques qui ne suivent ni progression contrastive ni fréquentielle. D.Hymes a affirmé :

...savoir quand parler, quand se taire, de quoi parler, avec qui, quand, où et de manière. Bref il (l'apprenant) devient capable d'accomplir un répertoire d'actes de langage pour participer à des événements de langage et évaluer leur réalisation par les autres. Cette compétence de plus, forme un tout avec les attitudes, valeurs et motivations concernant le langage, ses caractéristiques et ses usages. (Hymes, 1984, p.277)

A ce stade, l'introduction des structures se fait selon les besoins de l'apprenant. Venant aux notions grammaticales qui cette fois ci s'enseignent explicitement. Par conséquent, l'enseignant est appelé à amener l'enseigné à la découverte des notions morphosyntaxiques qui régissent le fonctionnement de la langue cible comme l'a annoncé Berard :

Les entrées permettant d'organiser le matériel didactique vont s'appuyer sur les actes de parole et les notions, les éléments grammaticaux vont être considérés comme des supports pour réaliser telle ou telle fonction, et c'est donc la conception de la progression qui se trouve totalement modifiée. (Berard, 1991, p.46)

Le tout est consolidé par des exercices de conceptualisation où l'apprenant observe un corpus contenant le microsystème que nous voulons enseigner, le faire ressortir et en

formuler les hypothèses explicites sur ce point linguistique. Puis l'enseignant les invite à produire d'autres exemples contenant cette particularité grammaticale.

I.3.3. Approche par compétences

En s'inscrivant dans la même optique, il s'agit principalement d'une continuité de l'approche communicative. Désormais, il n'est plus question de la constitution d'un savoir (langue) mais d'une installation de compétences sectorielles multiples. Elle se base sur le traitement différencié pour la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives. Elle désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter son discours à la communication et les facteurs externes.

I.3.4. Approche actionnelle

C'est une approche sous forme de tâches à réaliser et d'actions. Nous soulignons que la tâche est propre à l'apprenant en classe et l'action est relative à l'utilisateur dans la société. Selon le Cadre Européen Commun de Référence :

la perspective privilégiée(...)est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches(...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Cadre Européen Commun de Référence, 2000, p.15)

L'apprenant est considéré désormais tel un acteur social. Et l'acte de paroles n'est plus une finalité en soi mais un moyen pour parvenir à l'interaction sociale qui définit le discours, agir sur l'autre et surtout agir avec l'autre. Autrement dit, l'apprentissage se mesure par l'usage. L'apprentissage performant permet la réussite de la réalisation du plus grand nombre de tâches. Elle favorise l'autonomie et la centration sur le groupe dans une visée pratique de langue.

I.4. Enseignement à distance

Il s'agit de l'industrialisation de l'enseignement en utilisant les technologies de l'information de l'ère vécue (du timbre à internet). Cet enseignement s'effectue grâce aux développements pratiques didactiques qui assurent la bonne assimilation des cours et l'appropriation d'une langue étrangère.

I.4.1. Générations de l'enseignement à distance

I.4.1.1. Première génération

C'est en 1840 que le premier cours à distance fut donné en Angleterre. Puis cela c'est répandu en Europe et un peu partout dans le monde. Il s'agissait donc d'un enseignement de deuxième chance offert aux adultes qui n'ont pas pu poursuivre leurs études à l'école.

Les cours sont envoyés par voie postale et parfois les enseignés sont appelés au téléphone par les tuteurs. Cette méthode manquait de motivation. De plus, il n'y avait pas d'interaction entre les acteurs de la situation d'enseignement. En conséquence, les abandons furent nombreux au bout de quelques temps.

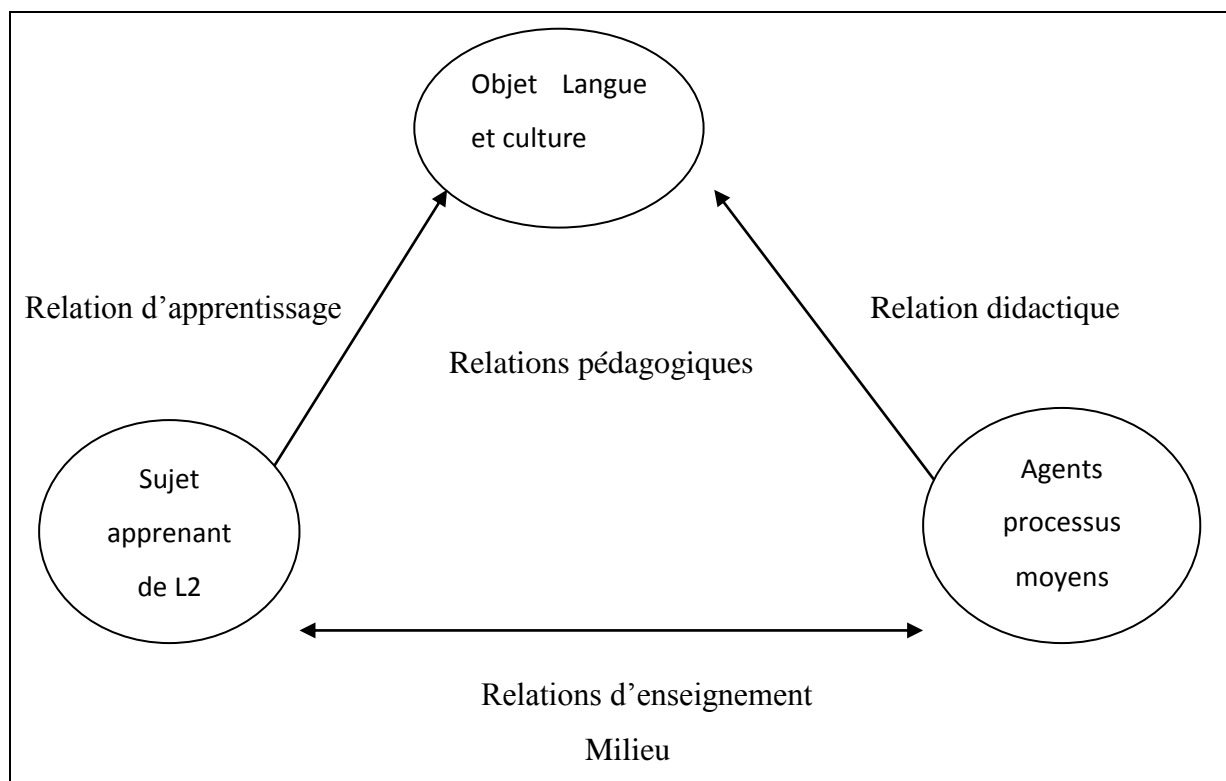
I.4.1.2. Deuxième génération

En 1970, le gouvernement Espagnol créa « *l'universidad nacional de educación* » et « *open university* ». Cette initiative intéressait la tranche universitaire par un tutorat personnalisé en utilisant la télévision et les séquences vidéos. C'étaient les experts académiques qui concevaient les canevas et contenus des cours et les agents techniques qui les réalisaient. Cette génération est caractérisée par la rationalisation et la planification. C'était la continuité du béhaviorisme. En dépit de toutes ces qualités, l'interaction demeure faible et se résume à la correction des travaux par voie postale ou les brèves conversations téléphoniques entre les acteurs de l'acte pédagogique.

I.4.1.3. Troisième génération

Avec l'avènement technologique et le développement de la micro-informatique à la fin des années 80 ainsi que l'insistance sur les fonctions d'interaction entre les pôles de la situation d'apprentissage, absentes dans les générations écoulées. Désormais, interagir à distance est réalisable grâce aux services d'internet tels que la visioconférence et les courriels électroniques. Ces éléments ont offert à ce type d'enseignement un nouveau souffle. L'apprenant est devenu davantage autonome car il possède désormais la chance de s'auto évaluer. Cette méthode tenait ses principes du constructivisme. Elle utilise les nouvelles technologies dans un but éducatif en valorisant le travail collaboratif et l'autoévaluation.

I.5. Situation pédagogique en classe de langues étrangères



➤ **Figure 2 : modèle SOMA de Legendre (Legendre, 1983, p.1240)**

La situation pédagogique, est définie par Legendre comme : « *l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné* » (Legendre, 1988, p.515). Ce schéma est composé de 4 éléments appropriés à n'importe quelle situation pédagogique.

D'après Germain :

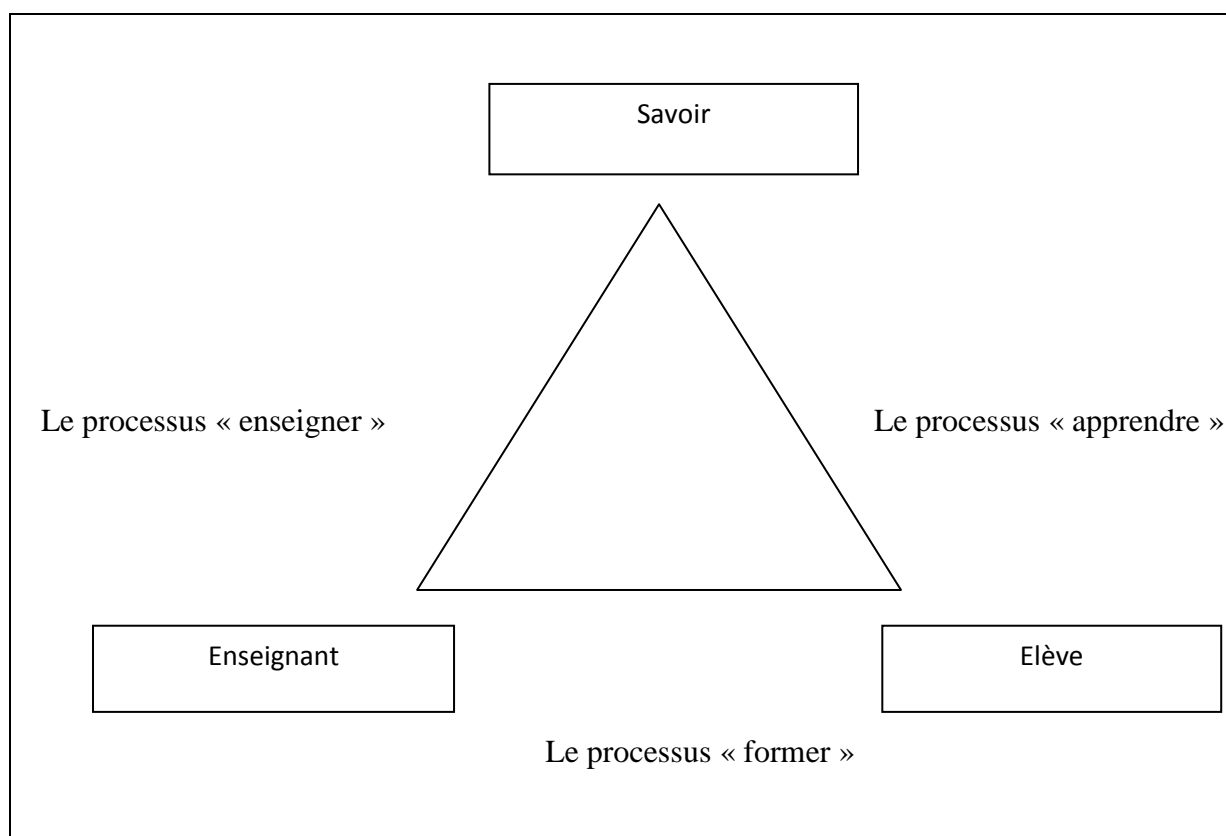
Le sujet (S) l'être humain en situation d'apprentissage. L'objet (O) les objectifs à atteindre. Le milieu (M) l'environnement éducatif humain (enseignants, orienteurs, appariteurs, conseillers pédagogiques, les opérations (inscription, évaluation...), et les moyens (locaux, équipement matériel didactique, temps, finance..., l'agent (A) les ressources d'assistance (enseignant, autres élèves), les moyens (volumes, appareils, films, micro-ordinateurs...), et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.). (Germain, 1988, p.491)

Suivant cette optique, nous apercevons qu'en réalité la relation pédagogique se trouve au centre et domine le fonctionnement de la situation d'enseignement / apprentissage. Cette définition montre d'abord, une relation didactique entre objet (savoir) dans notre cas c'est la langue et culture étrangère et agent (les ressources humaines et matériels mis à disposition

pour l'action d'enseignement tels que : enseignants, moyens, méthodologies...). Ensuite, elle établit une relation d'enseignement qui relie l'agent de la formation avec le sujet qui n'est autre que l'apprenant de la langue étrangère (L2). Enfin, une relation d'apprentissage qui unit le sujet de la formation (apprenant de la L2) avec l'objet qui est le contenu à enseigner et le savoir (langue et culture étrangère). Legendre a attesté qu'elle : « *inclut trois types de relations pédagogiques à savoir : la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique* » (Legendre, 1988, p.12)

Ce modèle ne fait pas de l'environnement de la tâche un pôle de la situation d'apprentissage mais plutôt un milieu qui englobe les trois autres composantes et leurs accorde une importance capitale. C'est pour cela que ce modèle a été approuvé puis adapté par Germain en domaine de didactique des langues étrangères.

I.6. Triangle pédagogique



➤ **Figure 3: triangle pédagogique d'Houssaye**
(Houssaye, 1988, p267)

Le triangle pédagogique se compose de trois éléments essentiels à savoir enseignant, enseigné et savoir. Ce schéma résume l'opération didactique en trois processus :

- Le processus « enseigner » : désigne la transposition didactique qu'effectue l'enseignant qui transforme un savoir savant à un savoir à enseigner.
- Le processus « apprendre » : indique la situation de l'apprenant en quête du savoir dans un cadre pédagogique.
- Le processus « former » : c'est la situation de l'enseignant qui transmet un savoir à apprendre et un contenu de formation à un apprenant.

I.7. Contrat didactique / contrat pédagogique

I.7.1. Contrat didactique

C'est un règlement tissé entre l'enseignant, ses étudiants et le savoir implicitement. Cet accord permet de répartir les tâches et les rôles attendus de chaque sujet de la situation éducative. Il trace principalement les règles de travail mises en vigueur en classe pour négocier le sens et la transmission du savoir à enseigner, les modalités d'évaluation. Il conduit à l'acquisition d'un savoir constitué ou en voie de constitution.

Ce contrat se modifie lors du passage d'un palier à un autre. Autrement dit, chaque niveau dispose de son propre règlement. Il dirige les relations et le bon fonctionnement de la classe. Nous signalons qu'il y a divers effets négatifs du dit contrat sur la formation qui conduisent à sa rupture. Nous citons à titre d'exemple le cas des apprenants désirant faire plaisir à leur enseignant pour avoir une bonne notation surtout. Alors, ils n'apprennent pas par amour. A ce propos, G. Brousseau a développé cette réflexion : « *si le maître dit ce qu'il veut il ne peut plus l'obtenir.* » (Brousseau, 1984, p.3)

Cette réflexion est issue de son expérience menée en 1986 quand il a proposé une équation mathématique erronée à ses apprenants. Il a constaté que tous les apprenants l'ont résolue même si c'était irrationnel souhaitant seulement avoir une bonne note. Cette expérience a confirmé son hypothèse de départ.

I.7.2. Contrat pédagogique

C'est l'ensemble des règles habituelles ponctuelles en classe. C'est un pacte entre l'enseignant et son apprenant. Il n'a pas de relation avec le savoir ou le domaine enseigné.

Il s'agit essentiellement de la manière de travail en classe. Il définit les libertés individuelles ainsi que les limites à ne pas franchir dans la classe. Le règlement intérieur des établissements et les exigences scolaires auxquels l'apprenant doit se soumettre.

I.8. Transposition didactique

Nous devons ce concept au sociologue Michel Verret (1975) et au mathématicien Yves Chevallard qui l'a repris en 1985. Selon Cuq la transposition didactique est :

Les transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation) puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement un objet d'apprentissage. Les notions considérées sont classiquement des savoirs savants (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et sciences de la nature, mais ils peuvent être aussi des savoirs sociaux dans le cas des langues (par exemple les actes de langage. (Cuq, 2003, p.240)

Il s'agit de passer d'un savoir savant brut à un savoir enseigné. Comme le savoir savant à l'état non transformé ne peut pas être assimilé par les jeunes apprenants, l'enseignant se trouve dans l'obligation de simplifier les théories à enseigner et ôter l'accumulation du flux des termes savants et de spécialité. Afin qu'il soit compréhensible et plus simple à assimiler par eux. Pour se faire, nous devons passer par deux niveaux de transpositions : externe et interne. La première touche la conversion du savoir savant en un savoir à enseigner. C'est le travail des pédagogues et concepteurs qui définissent les programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire. La seconde modifie ce savoir à enseigner en un savoir enseigné. C'est ce qui fait chaque enseignant dans sa classe en fonction du niveau de ses apprenants, débit d'assimilation et des contraintes du terrain (temps, examens, conformité à des canons scolaires établis ...etc.).

I.9. Dispositif de formation / dispositif de formation hybride

Le dispositif didactique est le système formel mis en place pour soutenir les processus d'apprentissage. Selon Pothier (2003), ce dispositif désigne : «... *un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une situation), d'objectifs et de conditions de travail particulier* » (Pothier, 2003, p.81)

En termes simples, le dispositif de formation constitue l'ensemble de facteurs d'assistance et facilitation mis à disposition pour simplifier les processus d'enseignement / apprentissage dans l'espace classe. Il permet à l'enseignant de prévoir le déroulement de son cours et anticiper les potentiels soucis. Cela relève du domaine de l'ingénierie pédagogique de formation. Carré et Jean Montecler (2004) soulignent que :

l'ingénierie pédagogique a pour mission de créer et améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des objectifs de formation du public et des contraintes des ressources du projet. (Carré & Montecler, 2004, p.424).

En dépit de cette scénarisation du synopsis de l'apprentissage, nous ne pouvons pas contrôler complètement son déroulement. Comme notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre des formes de l'enseignement à distance, nous tenons à définir le dispositif de formation conçu spécialement à cet effet nommé «dispositif de formation hybride ». Ce dernier est défini par Peraya (2016) comme étant :

un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique qui s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de la mise à distance influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiation. (Peraya et al., 2016, p.84)

Cette citation détaille les caractéristiques propres à ce genre de dispositif. D'abord, il se dépeint de ses semblables par l'introduction innovante du matériel techno-pédagogique car la formation oscille entre en présence et à distance. Et puis, l'interaction entre formateur et formés à caractère synchrone et asynchrone. Il montre également comment s'articule la combinaison entre les deux.

I.10. Document authentique

La définition savante d'un document authentique renvoie à un document qui n'était pas conçu à la base pour remplir un but d'enseignement. Cependant, avec l'avènement de l'approche communicative nous y faisons recours de plus en plus dans notre pratique enseignante quand celui-ci répond aux objectifs opérationnels. Ce dernier devrait être actuel et véhiculer un objectif communicatif quotidien.

En dépit du fait que le texte littéraire ne correspond pas aux fondements de l'approche communicative car sa langue est éloignée de la langue utilisée en situation communicationnelle réelle (facteur de rejet prégnant), il est considéré comme tel parce qu'au fil du temps nous l'utilisons comme référence pour améliorer la rédaction de l'apprenant et parfois c'est le seul lien réel avec la culture hôte de la langue cible. D'après Bérard (1991) :

« un apprenant du niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels. » (Bérard, 1991, p.50).

Donc, il peut contribuer efficacement à la motivation de l'apprenant. Cette authenticité lui procure un sentiment d'implication dans un processus langagier thématique pratique qui le concerne et l'éloigne de l'aspect théorique de la langue étrangère. La plus part du temps, l'apprenant ne se rend pas dans un pays francophone. Par conséquent, le texte littéraire constitue son unique lien avec le contexte étranger. De nos jours, avec l'émergence d'internet, se procurer un document authentique textuel, audio, vidéo est devenu chose aisée.

I.11. Savoir

I.11.1.Définition

Toute communication repose sur une connaissance partagée du monde. Le savoir est l'ensemble des connaissances ou d'aptitudes reproductibles acquises par l'étude ou l'expérience. Il regroupe aussi les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information) et cela s'applique aux domaines publics et / ou personnels

I.11.2. Savoir-être

L'apprenant est invité à construire et bâtir un système d'attitudes dans ses rapports relationnels avec d'autres individus. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre, entreprendre et agir.

I.12. Définition et constituants du FLE

Le Français est une langue étrangère pour les non natifs sur un espace géographique non francophone. Pour Jean Pierre Cuq :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. [...] Le Français est donc langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlours non natifs. (Cuq, 2003, p.150)

Cette prise de différenciation donnait naissance dans les années 60 aux champs du Français langue maternelle et Français langue étrangère. Le FLE est devenu en 1983 une filière de

l'enseignement supérieur français ayant ses théories, ses méthodes et ses propres orientations pédagogiques. Son enseignement s'opère pour des fins professionnelles, éducatives, touristiques ... etc. L'enseignement du FLE est une discipline multiforme, donc nous sommes obligés de prendre en considération l'enjeu à la fois culturel, politique, économique...etc.

I.13.Dimension linguistique et/ou langagière du FLE

À l'aube du 21^{ème} siècle, l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie se réalise à travers l'aspect concret de la langue autrement dit; l'aspect linguistique et/ou langagier. Avec les anciennes méthodes dogmatiques de l'enseignement des langues étrangères (la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle...). Elles insistaient beaucoup plus sur la syntaxe, la sémantique et la morphologie. Elles relevaient uniquement le fait linguistique de la langue et rendaient tout ce qui est social, abstrait et implicite.

Désormais, l'objectif premier de l'enseignement / apprentissage du FLE est la communication. Cela requiert son apprentissage dans une situation de communication qui se déroule entre l'enseignant et les apprenants dans l'espace classe. Une bonne communication implique la maîtrise des composantes linguistiques (sémiotique et sémio-linguistique) et impose l'intégration des savoirs et savoir-faire (règles phonologiques, phonétiques, lexico sémantiques et grammaticales.)

Cependant la didactique du FLE des années 50 / 60 a pris en considération seulement la compétence linguistique. Cette dimension se manifeste par le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, et l'orthographe. G .Gusdorf a confirmé que: « *Le contrat linguistique est un des aspects fondamentaux du contrat social. La volonté de vivre ensemble, constitutive d'une nation s'affirme dans le maintien d'un patrimoine commun de compréhension.*» (Gusdorf, 1968, p.61)

Le renouveau méthodologique des dernières décennies a rendu l'enseigné plus responsable et l'a mis au cœur de ses apprentissages. Cela veut dire, qu'il apprend premièrement par l'interaction en son milieu social (l'acquisition) puis en école (l'apprentissage). R .Galisson a considéré que l'apprenant est « *un individu social à part entière*». (Galisson, 1968, p.35).

En classe de FLE, nous prenons en considération le fait que l'apprenant ne soit pas une page vierge car il dispose au préalable de pré-requis. Donc il est judicieux de s'intéresser aux langues maternelles et aux compétences plurilingues acquises dans le contexte social car l'enseigné a tendance à les réinvestir en contexte de langues étrangères surtout au début de la formation. Puis, il développe au fur et à mesure de sa formation d'autres contenus

linguistiques cognitifs qui améliorent davantage ses habilités et ses compétences communicatives. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie développe chez l'apprenant des compétences communicationnelles avec des interactions orales et écrites inscrites dans des situations scolaires adaptées à sa cognition. Progressivement, l'apprenant utilise la langue fraîchement apprise pour communiquer en respectant les règles grammaticales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques.

Avec l'intronisation du principe d'authenticité de l'approche communicative qui en a fait un soubassement des processus d'apprentissage. Les documents authentiques utilisés incitent l'apprenant à la prise de parole et contribuent efficacement dans la construction de son assurance et sa sécurité linguistique ce qui lui permettra de devenir un agent social actif.

I.14. Didactique des cultures

L'avènement de l'approche communicative a marqué le début d'une nouvelle réflexion sur les langues. Christian Puren a souligné qu' :

Il existe actuellement en didactique du Français langue étrangère(FLE) un modèle "d'enseignement /apprentissage" sur lequel se base tout le discours moderniste des communications, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (« objectif /sujet ») en posant comme principe didactique de base "la centration sur l'apprenant " contre "la centration sur l'enseignant 'et la 'centration sur la méthode. (Puren, 1998, pp. 9-10)

A la différence des méthodes structuro-béhavioristes, la didactique des cultures envisage la complexité de la communication (aspect situationnel, psychologique, social, pragmatique et culturel.) Apprendre à communiquer en langue étrangère signifie par conséquent, être capable de s'exprimer efficacement dans de différents contextes. « Parler, c'est agir » ; « la parole est action », ces expressions marquent le changement profond dans le raisonnement anglo-saxon, préparent le terrain à l'approche actionnelle et indiquent la corrélation existante entre acte langagier et société.

Dans cette perspective, Puren et Galisson ont témoigné l'apport fructueux en enseignement de la « didactologie des langues-cultures » qui étudie l'apport entre langue et culture, deux notions étroitement liées :

En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à

la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre. Donc que la culture, en tant qu'au delà de la langue, est la fin recherchée. (Galisson & Puren, 1999, p.96)

La didactique des langues-cultures n'est pas une discipline théorique mais empirique où l'acte pratique prime. Elle espère l'amélioration des processus de l'acquisition des langues en tenant compte du contexte contemporain. Elle vise l'adaptation des objectifs et contenus des programmes officiels aux circonstances spatiotemporelles afin qu'ils répondent aux besoins et attentes du public cible. Les auteurs ont assuré également qu' : « *elle n'a pas pour finalité la théorie, mais l'action : optimisation du processus de transmission des connaissances relatives à l'éducation aux langues (et aux cultures)* » (Galisson & Puren, 1999, p.82)

Nous indiquons qu'en 21^{ème} siècle, les exigences des individus et des sociétés ont profondément changé ce qui a causé des modifications sur les méthodes, les matériels didactiques, les compétences requises et la formation du formateur, les attitudes et implications des formés dans l'acte de l'apprentissage...etc. De la sorte la didactique qui se veut efficace doit tenir compte des paramètres sociaux, culturels et psychologiques de l'enseigné.

I.14.1. Culture

Taylor, Kroeber et Kluckohn voient que la culture est l'ensemble de manières de penser, de voir et d'agir conventionnelles partagées par un groupe d'individus, ce qui fait d'eux une collectivité singulière distincte. Cette définition rejoint celle de Rocher (1969) pour qui cette dernière est :

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir, d'agir plus ou moins formalisés qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. (Rocher, 1969, p.88)

La culture présente le recueil des comportements différents d'une communauté bien définie qu'elle reproduit, conserve et transmet de génération en génération. Nous signalons que la notion de la culture est en perpétuelle mutation car elle est continuellement influencée par les autres contextes culturels et les progrès technologiques. Ce contact entre les cultures encouragé essentiellement par la mondialisation et internet nous conduit à une fusion culturelle. Par ailleurs, la «culture pure» demeure une illusion, toute culture constitue

l'ensemble où plusieurs subcultures qui s'unissent et s'interpénètrent. Elle est donc inévitablement multiple.

1.14.2. Aspect culturel de la langue (FLE)

La langue n'est pas exclusivement un instrument de communication et de partage : elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle de l'individu et de la société. Les anciennes méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères ne tiennent pas compte de l'aspect culturel des langues voire le Français. Mais avec l'arrivée des approches communicative et interactionniste, qui ont mis l'accent sur la communication en tant que finalité primordiale de tous processus d'enseignement/apprentissage des langues. Elles ont pris en considération les notions et habitudes sociales et culturelles véhiculées par la langue enseignée. Jeanine Courtyllon dans son livre « la notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation » a noté qu' :

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissance et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. (Courtyllon, 1984, p.52)

En d'autres termes, la culture est indissociable de la langue c'est pourquoi une bonne compréhension des situations communicationnelles dépend de la perception du cadre culturel des interlocuteurs sinon nous risquons des inférences ce qui conduit aux malentendus. Pour les auteurs Chaves, Favier et Pélissier :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. (Chaves et al, 2013, p.9)

Ces propos montrent clairement le rôle de la culture dans l'enseignement / apprentissage des langues car la familiarisation avec le contexte culturel assure une meilleure compréhension des situations communicatives. Par exemple, en culture arabo-musulmane le mot « frère » ne désigne pas exclusivement le frère biologique mais le prochain cependant en culture occidentale il y a que le lien fraternel familial. Pour maîtriser une langue nous devons associer compétences linguistiques et culturelles car il existe une complémentarité entre la structure grammaticale, la compréhension d'une part et la culture de l'autre. W. Mackey voit

que : « *La force d'une langue ne réside pas seulement dans sa structure grammaticale mais dans le culturel* » (Mackey, 1976, p.201)

Une véritable installation de la compétence communicative requiert non seulement le volet linguistique, cependant également d'autres composantes sociolinguistiques et socioculturelles. L'apprentissage de la langue et de la culture vont de pair si le but est l'acquisition d'une compétence communicative.

I.14.3. Compétence interculturelle

I.14.3.1. Interculturel en évolution

Le concept de l'interculturel a vu le jour au sein de l'école française en 1970 aux sujets des migrants. Mais de nos jours, nous l'évoquons en classe de langue étrangère plus fréquemment. Louis Porcher a précisé que :

L'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant ainsi chacune des cultures considérées » (Porcher, 1986, p.128)

L'interculturel relève du champ de la didactique des langues-cultures car d'une part l'enseignant est appelé à être vigilant quant à sa façon de transmission du savoir à enseigner. D'une part, il ne doit pas mettre la lumière que sur la linguistique mais également sur les contextes socioculturels d'origines et cibles car il s'agit de la coexistence de deux langues/cultures en classe. De l'autre part, par soucis d'efficacité de communication et d'assimilation de la langue cible l'apprenant doit adapter une double stratégie didactico-culturelle pour raccorder culture d'origine et culture cible.

Nous ajoutons dans la même optique, que les nouvelles approches d'enseignement / apprentissage notamment l'approche actionnelle considèrent l'enseigné comme un acteur social ayant à accomplir des tâches et produire des énoncés communicatifs dans un environnement contextuel bien déterminé. Par conséquent, la compétence interculturelle n'a jamais été isolée du champ social. Elle subit continuellement un processus de socialisation afin de participer à la construction de l'identité et rendre le message communicatif plus limpide. Autrement dit, il faut initier l'apprenant à agir en tant qu'acteur et agent social conscient qui ne dénigre pas sa culture d'origine en apprenant une deuxième langue. Toutefois il développera un certain bilinguisme et une interculturalité qui contribuera

efficacement dans la formation de sa personnalité en acceptant d'autres perceptions et réalités que la sienne. L. Porcher a avancé :

La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture interculturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais disponible au partage interculturel. (Porcher, 1995, p.59)

1.14.4. Eduquer à l'interculturel

L'apprentissage d'une nouvelle langue met l'apprenant inévitablement en contact avec la culture hôte. Selon Myriam Denis :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. (Denis, 2003, p.62)

Le but principal d'apprendre des langues étrangères est communicatif, cela veut dire : comprendre et se faire comprendre. Or la compétence linguistique seule ne suffit pas. Nous devons interpréter la culture hôte à la lumière de la culture d'origine. Si l'apprenant suit ce processus il aura une culture originale résultante de la synthèse des deux. Pour ceci il faut didactiser l'offre et accompagner le formé dans ce cheminement culturel. Eduquer à l'interculturel c'est essentiellement promouvoir le substrat binaire identité / altérité versus attitude / comportement. En d'autres termes, commencer par amener l'apprenant à respecter les différences endogènes puis accepter les différences exogènes.

Nous signalons que l'acceptation de l'autre n'est point un déni identitaire, pour M. Serres : « les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leurs fonctions ne se limitent pas au contact et la communication, elle constitue d'une part des facteurs fondamentaux de l'identité elles sont structurantes de nos perspectives ». (Serres, 1996, p.212)

Est-ce que l'école algérienne espère le développement d'une notion de double indissociabilité entre langues et cultures étrangères ? Suite à nos analyses de divers manuels scolaires algériens de deuxième génération, l'apprenant pierre angulaire du système éducatif ne s'est jamais coupé de ses racines identitaires par (choix des prénoms : Massinissa, Madjid

en 3^{ème} AP/ occasions religieuses et nationales : Mouloud, Yennayer en 4^{ème} AP/ patrimoine culturel national : Tassili Najjer en 3^{ème} AM et Le tapis en fête à Ghardaïa, l'Imzad en 4^{ème} AM/ récit de voyage : De Djelfa à Laghouat en 2^{ème} AS langues étrangères). En outre, en cycle secondaire les concepteurs nous proposent des textes de vulgarisation scientifique, interview, lettre ouverte, faits divers locaux, plaidoyer, textes historiques de la guerre d'Algérie...etc. Donc, nous ne comptons que quelques séquences d'apprentissage étayant de véritable centration sur la culture étrangère (texte d'auteurs étrangers avec des noms occidentaux pour les personnages : récits d'anticipation en 2^{ème} année secondaire langue étrangère, inscrits sous la visée communicative de prédire le futur en imaginant l'avenir). Par conséquent, nous pourrions dire que ces contenus ne forment pas bien l'apprenant en interculturalité et cela se manifeste par leurs jugements négatifs et stéréotypes à l'égard de l'autre. L'enseignant de langues joue le rôle d'un médiateur interculturel qui doit transmettre des valeurs du respect pour surpasser les stéréotypes.

1.15. Français en Algérie

La langue française s'est introduite en Algérie avec l'arrivée du colonisateur français en 1830. Au lendemain de l'indépendance du pays, cette langue dominait le paysage linguistique algérien. Néanmoins, elle a perdu sa dominance dans les institutions de l'Etat en général (l'enseignement, les formations professionnelles, les palais de justice, les administrations, etc.). De nos jours, l'usage du Français est omniprésent et occupe une place de choix dans notre société et ce, dans tous les secteurs (universitaire, social...). Nous pouvons presque dire, qu'il y a un fil invisible qui le lie à l'Algérie. De nos jours, cette langue revêt un statut de prestige où elle est parlée par une grande partie des Algériens mais surtout par l'élite intellectuelle de la société.

Le Français connaît un élargissement car il représente d'une part un outil de travail important, de l'autre part un outil d'accès à la technologie et au savoir. Cette extension s'est faite ces dernières années grâce aux paraboles et réseaux sociaux. Cette affluence est due à l'apparition d'internet qui a engendré l'éclatement des frontières. Nous rappelons que ces mêmes circonstances font de la place à l'Anglais au détriment du Français surtout chez les plus jeunes. En dépit de sa place, l'Algérie est le seul pays qui ne fait pas partie de la Francophonie. Ceci soulève un questionnement quand à la place de la langue et la culture française dans la société algérienne. Elle a un statut ambigu de langue étrangère au même titre que l'Anglais. D. Caubet a confirmé que :

Le Français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu, d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre de l'anglais), mais d'autre part il est synonyme de réussite social et d'accès à la culture et au modernisme. (Caubet, 1988, p.122)

La langue française est un moyen d'ouverture vers la connaissance et un outil de communication. Il fait partie du patrimoine algérien, c'est pour cette raison qu'il faut la considérer comme un acquis et commencer à voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel et permettre ainsi de s'ouvrir sur le monde extérieur. Le Ministère de l'éducation nationale (trois paliers : primaire, moyen et secondaire) utilise l'Arabe tandis qu'au supérieur les cours sont dispensés en langue française pour les filières médicales, techniques... sauf pour les sciences juridiques, sociales et politiques.

Cette langue est le butin de l'époque coloniale qui a duré 132 ans. Elle est très vivante et utilisée en parallèle avec l'Arabe langue officielle. Kateb Yacine a déclaré que: « *tôt ou tard, le peuple s'empare de cette langue, de cette culture et il en fait des armes à long portée de sa libération* » (Kateb, 1970, p.77)

I.15.1. Acquisition et apprentissage du Français

Le français en Algérie est fortement présent dans la société depuis des décennies, c'est pourquoi son appropriation commence généralement dès la tendre enfance de l'individu. L'enfant apprend des termes, et ce grâce à sa communauté environnante qui pratique partiellement cette langue dans son dialecte. Le domaine des didactiques des langues étrangères est marqué par la dimension communicative et l'aspect pratique des langues. Le succès des approches communicatives dans l'acquisition et l'apprentissage du FLE renvoie au fait de vouloir pratiquer la langue dans des situations de communication reproduites presque réelles où l'apprenant possède l'opportunité d'agir et d'interagir avec son interlocuteur car autrefois nous formions des traducteurs qui ne pouvaient pas comprendre les natifs. En ce sens, l'équipe de recherche du conseil a constaté que : « *les approches communicatives tentent de reconstruire dans la classe les conditions naturelles de l'apprentissage* » (conseil de l'Europe, 2001, p.11).

Afin de distinguer le processus de l'acquisition de celui de l'apprentissage nous devons évoquer les termes qui déterminent le milieu et le déroulement de chacun. Les adjectifs « endolingue » et « exolingue » font partie de la didactique du Français depuis quelques années. Toutefois, il nous paraît impératif d'utiliser cette paire d'adjectifs pour différencier

deux types de situations d'enseignement du FLE. En effet, quand l'enseignement / apprentissage du Français est dispensé en Algérie où les individus le parlent quotidiennement et simultanément avec l'Arabe surtout au nord, nous sommes face à un public issu d'un milieu endolingue. De la sorte, il s'agit d'un processus d'acquisition où l'individu est en contact permanent avec la L2 dans son environnement parallèlement à sa formation.

Cette familiarisation appelée par certains chercheurs : « exposition informelle » est véhiculée par des canaux diversifiés (medias, dialogues de tous les jours...etc.). Elle agit considérablement sur la cadence d'acquisition. Nous précisons que le processus d'acquisition est réservé à la langue maternelle tandis que l'apprentissage à la langue étrangère.

I.16. Expression écrite

I.16.1. Définition de l'expression

L'expression est tous type de productions langagières orales ou écrites mises en œuvre par un destinataire (émetteur) en se servant des signes sonores, gestuels ou graphiques pour véhiculer un message ou exprimer et communiquer des idées, des émotions à un destinataire. Selon J. P. Cuq :

L'expression, sous sa forme écrite ou orale, constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ses quatre aptitudes ainsi que les moyens pour y parvenir aient varié selon les courants méthodologiques. (Cuq, 2003, p.99)

I.16.2. Définition de l'expression écrite

L'expression écrite est un acte signifiant où l'apprenant est appelé à mettre ses idées et ses émotions sur papier Bouchard a défini l'expression écrite comme suit :

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. (Bouchard, 1993, p.120).

. Autrement dit, c'est du processus de concrétisation des pensées en des mots cohérents grammaticalement justes et qui respectent les règles de cohérence et cohésion textuelles. En mettant en œuvre ses habiletés rédactionnelles. Donc il ne s'agit pas seulement de mettre en application ses savoirs langagiers mais surtout développer un savoir faire communicationnel,

l'employer en s'inscrivant dans le sujet de la consigne ou la particularité discursive de la situation communicative.

I.16.2.1. Compétences nécessaires pour une bonne production

Selon Moirand (1982), l'activité rédactionnelle fait intervenir cinq niveaux de compétences ou composantes) à des degrés divers mais complémentaires:

- Une compétence linguistique qui comprend la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), ainsi que lexicale.
- Une compétence référentielle qui concerne les connaissances thématiques des domaines d'expériences personnelles et des objets du monde.
- Une compétence socioculturelle qui désigne l'appropriation des comportements relationnels sociaux et des règles d'interaction entre les personnes et les institutions.
- Une compétence cognitive qui met la lumière sur les processus mentaux responsables de la constitution et appropriation du savoir en général et ceux d'acquisition de la langue étrangère en particulier.
- Une compétence discursive qui renvoie à la capacité de produire un texte correspondant à la situation communicative donnée.

Pour rédiger un énoncé sans failles qui répond aux critères de réussite le scripteur doit combiner et maîtriser plusieurs compétences linguistiques et métalinguistiques à la fois. Le processus d'écriture est complexe du point de vue cognitif et procédural car il s'agit principalement de coopérer entre connaissances thématiques et les mécanismes structuraux de la rédaction d'un côté. De l'autre côté, le scripteur interfère entre les deux mémoires (à long et à court terme) pour retrouver ces connaissances et procédures scripturales. Il fait aussi appel à la mémoire de travail qui est responsable du maintien des informations et leur traitement en temps réel tout au long de la réalisation du travail demandé. La tâche de rédaction se subdivise en trois phases récursives : phase de planification des idées, mise en texte et révision.

D'abord, le rédacteur doit avoir le bagage linguistique nécessaire de la compétence lexicale jusqu'aux compétences morphosyntaxiques. Ensuite, la maîtrise du thème dont il a affaire. Il ne peut pas rédiger s'il ne possède pas d'idées pour le développement et l'élaboration de son énoncé. De plus, il lui faut une composante socioculturelle qui est d'une importance capitale

pour le lecteur ainsi que pour le scripteur lui-même pour éviter les inférences sémantiques. En outre, l'apprenant scripteur doit avoir la capacité cognitive nécessaire pour rédiger, pouvoir effectuer plusieurs opérations logiques en un temps minime (planification / mise en texte et révision) pour réaliser sa tâche convenablement. Finalement, une compétence discursive ; pouvoir produire et utiliser de la grammaire textuelle en respectant les règles de cohésion, cohérence et progression textuelles et surtout développer dans le vif du sujet sans s'égarer.

I.16.2.2. Critères d'évaluation de l'expression écrite

En partant des travaux d'Albert (1988) sur les cinq niveaux de compétences pour une bonne production, nous tenons compte des éléments listés ci-dessous pour l'évaluation des écrits :

- Le contenu : le scripteur est dans l'obligation de rédiger un énoncé qui répond à la consigne demandée pour éviter le hors-sujet en choisissant des idées pertinentes et bien les agencées en évitant la répétition.

- Le style : marquer son empreinte sur la feuille. Il doit conserver son style de rédaction qui le caractérise en choisissant un lexique soigné et un plan de développement intéressant qui captive l'intérêt du lecteur.

- Les attentes du lectorat (ou correcteur) : les éléments traités doivent s'inscrire dans l'intention communicative du sujet.

- L'organisation du texte : il est impératif que le rédacteur s'inscrive dans le type discursif demandé. Le corps du texte doit comporter les trois parties essentielles (introduction / développement / conclusion)

- Les règles de langue : il est question de pouvoir transcrire ses idées correctement en respectant la morphosyntaxe et l'orthographe.

- La ponctuation : le texte doit contenir les signes de ponctuation pour séparer les idées, marquer les pauses et régler le débit de la lecture.

- Cohérence /cohésion et progression textuelle : l'énoncé rédigé doit respecter les règles de cohésion et cohérence textuelle.

I.17. Cartes heuristiques

La carte heuristique tient ses origines du concept de « la pensée irradiante » développé par Tony Buzan dans les années 70. A ce propos, le chercheur a annoncé que la : « *pensée irradiante, du verbe « irradier », qui signifie « se propager à partir d'un centre » désigne des*

processus associatifs qui partent de, ou se greffent à partir d'un point central » (Buzan, 1995, p.25)

La pensée irradiante ou rayonnante désigne l'idée directrice d'où nous pouvons extraire ou y accorder des idées secondaires relatives. C'est grâce aux travaux du psychologue britannique Tony Buzan sur le cerveau humain, que le mindmapping a vu le jour. D'après ce psychologue: « *Le schéma heuristique (Mindmap) est une manifestation de la pensée irradiante et par conséquent une fonction naturelle de l'esprit, c'est une technique graphique qui fournit un moyen universel de libérer le potentiel du cerveau.* » (Buzan 1995, p.32)

Il est question d'articuler les informations autour d'un concept clé ou idée directrice et d'y combiner d'autres secondaires avec des images en se basant sur les principes d'hierarchie et en utilisant des branches. C'est-à-dire, la carte mentale organise les idées en arborescence. Elle retient l'attention particulière des professionnels des secteurs créatifs tels que le marketing, gestionnaire de projet ainsi que celle des didacticiens et pédagogues. Il s'agit de convertir de longues données textuelles rébarbatives et monotones en un schéma graphique bien agencé qui associe et organise des pensées et concepts clés autour d'un thème central (idée directrice), d'une manière brève, claire, concise, colorée et surtout attractive. Afin de faciliter les mécanismes d'extraction compréhension et mémorisation des informations et dans notre cas en cours de langue étrangère.

Le concept imite le fonctionnement interne du cerveau humain dans le traitement des données. En exploitant l'espace de la feuille, couleurs et images nous sollicitons l'intérêt du lecteur et aménageons l'association et la perception des idées développées. Cette carte est une réalité multidimensionnelle (espace, temps, couleur...) qui assure l'accès à la vaste usine qu'est notre cerveau.

I.18. Evaluation

L'évaluation est une étape primordiale dans la formation car elle vise divers buts et détermine par la suite les stratégies des acteurs de la situation d'apprentissage. Selon Cuq : « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation du départ.* » (Cuq, 2003, p.90)

Selon l'intention de l'évaluateur nous reconnaissons quatre types d'évaluation :

Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE

- Normative : cherchant exclusivement l'écart entre les résultats des formés et une norme. Cela s'oppose aux bénéfices pédagogiques reconnus de l'erreur et son traitement. Elle a pour but de contrôler et assigner une notation.
- Formative : comme l'évaluation est reconnue comme instrument nécessaire à l'accompagnement de l'enseignement. Celle ci guide l'apprenant dans son travail. Elle permet à l'enseignant de rassembler des informations relatives aux difficultés et ainsi il pourra établir des objectifs de remédiassions et d'aides nécessaires. Egalement, son objectif est de fixer et mesurer le progrès.
- Diagnostique : afin d'avoir une idée sur les acquis des années antérieures de chaque apprenant. Cette collecte de données est essentielle pour définir son profil d'entrée et la programmation des activités cohérentes durant le parcours d'apprentissage avec les capacités et le niveau du groupe d'étude.

Nous avons fourni à travers ce chapitre quelques explications concernant les constituants principaux de la situation d'enseignement / apprentissage du FLE. Nous avons mis la lumière sur l'activité de production écrite, ses composantes et son évaluation. A présent, nous abordons dans le deuxième chapitre l'aspect technique relatif aux plateformes et dispositifs d'apprentissage

Chapitre II:

Vers la numérisation de l'enseignement

Le deuxième chapitre du cadre théorique de notre travail met la lumière sur les notions de l'E-formation, arguments en faveur, obstacles et comment l'introduire dans les espaces éducatifs. Nous abordons les notions de base dont nous aurons besoin dans notre partie pratique. L'objectif de notre chapitre est de faire une synthèse récapitulative sur l'état des lieux des recherches qui se rapportent à l'introduction de l'informatique éducative, la machine et l'exploitation des formations en ligne au service de l'enseignement universitaire.

II.1. Technologies de l'information et de communication éducative

Les TICE sont utilisées en classe depuis plusieurs années, et pourtant leur utilisation dans les contextes pédagogiques demeure peu répandue. Selon Carole Raby :

L'utilisation ce n'est pas seulement placer les équipements dans les classes, aller au laboratoire 40 minutes par semaine, utiliser les ordinateurs comme une feuille d'exercice électronique [...], utiliser des logiciels sans but précis ou enseigner comment utiliser les TICE, les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs. (Raby, 2004, p.21).

Il ne s'agit pas d'utiliser des ordinateurs en classe ou aller simplement aux laboratoires équipés sans objectifs visés. Elles sont véritablement intégrées lorsqu'elles sont manipulées de manière pointue et continue pour soutenir et pousser plus loin et relever les défis du programme souligné. Autrement dit, les engager efficacement aux services d'apprentissages significatifs. Donc il n'est nullement question d'une intégration physique du matériel seulement. Cependant, l'informatique éducative vise particulièrement l'exploitation didactique. Cette intégration nécessite le changement de la pédagogie et l'art de transmettre le savoir qui s'insère dans un projet social.

Nous entendons par nouvelles technologies de l'information et communication : l'informatique et ses applications, robotique, intelligence artificielle aux services de l'enseignement / apprentissage. Aussi la numérisation de l'information comme l'optoélectronique (CD-ROM). En outre, des télécommunications à base numérique telles que la communication éducative interactive entre apprenants / apprenants ou enseignants / apprenants par fibre-optique et la transmission par satellite. Cet acronyme a été créé par le Ministère Français de l'éducation et a été repris un peu partout dans le monde.

II.1.1. Intelligence collective au service de l'acquisition des connaissances

D'après les recherches de Zara (2008), la réflexion sur l'intelligence collective n'est pas récente. Elle remonte à l'Antiquité chez Aristote qui s'interrogeait sur la capacité réflexive du groupe humain. Cette pensée s'est répandue à plusieurs domaines scientifiques tels que : sciences de l'ingénieur, économies, informatique et même à l'enseignement. Chaque domaine l'a approché selon ses objectifs et particularités. Dans la même vision, Penalva (2006) a affirmé que la performance d'un groupe est supérieure à la somme des performances individuelles. La coopération entre les membres conduit à une intelligence supérieure à celle de l'individu seul.

Dans cette perspective, le rendement du travail collaboratif a tendance à être meilleur que l'individuel. De même, pour l'intelligence, si plusieurs personnes réfléchissent au même problème ils obtiennent plus d'idées distinctes les unes des autres. Nous citons à titre d'exemple le brainstorming, pratique qui met en valeur ce principe où les participants produisent plein d'idées en un temps limité. Dans ce cadre, nous notons que les échanges sont constructifs pour tous les éléments mobilisés. Ils apprennent beaucoup de l'échange sur le sujet et des expériences d'autrui. Cependant, l'élément doit être motivé, partagé l'intérêt et valorisé les idées. Dans le sens, où nous devons accepter toutes les propositions et les discuter. Cette technique collaborative constitue un outil de co-construction du savoir par excellence. Afin d'analyser l'impact de l'intelligence collective dans le milieu de l'enseignement nous devons nous baser sur deux axes : dimension cognitive et dimension relationnelle.

II.1.1.1. Dimension cognitive

Cette dimension se manifeste dans plusieurs aspects. Nous citons : compréhension et décision collective. Nous désignons par compréhension collective, le fait que les membres de l'équipe aient des objectifs communs, en discuter le plus souvent possible, accepter les choix d'autrui et sa différence et en faire une richesse. Ils doivent prendre également des décisions communes avec l'approbation de tous les participants par le biais d'un dialogue persuasif et convaincant.

Krishnamurti a assuré que : « *coopérer c'est faire des choses ensemble, les construire ensemble, les ressentir ensemble, c'est avoir un objectif commun de manière de pouvoir travailler ensemble librement.* » (Krishnamurti, 2014, p.320). En ces conditions, respect, responsabilité, intégrité sont d'ordre afin d'aboutir aux objectifs visés. Le but de ses ateliers

est le partage des visions et ressources sur un thème donné en usant de l'écoute comme pratique phare. Un autre aspect qui s'intéresse à la collectivité sociale a été abordé par Daele dans : « *toutes les activités humaines sont "situées", c'est à dire que les connaissances et les compétences qu'elles mobilisent pour être accomplies se situent dans un contexte social et culturel qui les encadre.* » (Daele, 2009, p.721).

Cette dimension cognitive s'étend davantage dans le domaine de l'apprentissage car en réfléchissant ensemble nous construisons une mémoire collective d'apprentissage par le biais de l'échange des idées et compétences, conseils entre les membres d'une même communauté. Ce contexte social contribue dans la co-construction d'un savoir collectif par la contribution efficace de chaque élément en étant un porteur de connaissances issues de sa propre expérience personnelle.

II.1.1.2. Dimension relationnelle

La dimension relationnelle constitue la seconde particularité de l'intelligence collective. Elle met la lumière sur quatre axes essentiels : la collaboration, cohésion d'équipe, autonomie et confiance. D'abord, la collaboration est à l'honneur car pour résoudre les problèmes thématiques proposés les membres s'entraident. Chacun met du sien, la complémentarité entre les diverses idées proposées. Le croisement de regards divergents sur une situation donnée aide à voir plus clair. Ensuite, la cohésion de l'équipe qu'offrent les activités d'apprentissage inscrites dans le cadre de l'intelligence collective. Cette cohésion se concrétise par plusieurs étapes telles que : la négociation du sens, validation des idées, gestion du temps de réalisation des tâches...etc. Tous ces exemples font que les éléments du groupe se responsabilisent sur le sort de l'équipe au lieu de se focaliser seulement sur leurs propres intérêts personnels. Ils agissent telle qu'une seule personne. Ainsi ils doivent adopter une dynamique managériale collective pour s'organiser. En addition, cette pratique développe la confiance en soi les membres participants. Vu le caractère confidentiel des échanges du même groupe, l'individu ne craint pas d'exprimer lucidement son point de vue. Car en travaillant ensemble pour atteindre une seule finalité, une certaine bienveillance et un non-jugement se construisent entre les membres de l'équipe. Nous abordons aussi la confiance mutuelle dans le respect les délais de remise des travaux et la participation persévérante de tous les participants. Enfin, l'autonomie personnelle du participant se cultive et se développe car en lui confiant une tâche bien déterminée dans la réalisation de l'activité assignée, il s'adonne à fond dans son accomplissement. Egalement, l'intelligence collective éradique l'hierarchie.

Ainsi chaque élément acquière son statut autonome, il peut discuter librement et même mener la réunion s'il le souhaite. Il n'y a pas de chef de projet, tous les éléments sont égaux.

II.1.2. TICE en Afrique

La modernité n'est pas l'apanage des pays développés. Tous pays, comme toute institution aspire au progrès et au développement. Cependant, tout changement demeure le fruit d'un travail assidu, réfléchi et planifié. Le développement et la modernité sont aussi possibles à tout pays et à tout organisme s'engageant résolument dans la réforme et la restructuration. Les pays africains ont compris les méfaits de leur retard économique et des difficultés de gestion de leurs services publics. D'importants efforts sont déployés et des moyens énormes sont mobilisés pour sortir ce grand continent du désordre économique, des conflits sociaux et de l'inefficacité administrative.

Le recours des administrations publiques aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est le chemin des autorités dans de nombreux pays. Notamment, en Algérie le lancement du programme d'action gouvernementale E-Algérie 2013 apparaît comme l'élément déclencheur d'une politique nationale de développement de l'administration électronique, précédemment la loi 2000-03 du 5 août 2000. Le Gouvernement a mis en œuvre par cette loi, un calendrier de réformes se fixant pour objectif d'introduire la concurrence dans ce secteur et mettre au standard international son secteur public de télécommunications tant sur la qualité et la diversité de l'offre que sur l'amélioration du service universel cela a touché par conséquent inévitablement le secteur de l'éducation et enseignement supérieur.

Dans son classement 2017 portant sur l'indice de développement des Technologies de l'Information et de la Communication (ICT Development Index). L'Union Internationale des Télécommunications, une agence spécialisée des Nations Unies, classe l'Algérie à la 102^{ème} place sur 176 pays étudiés. En notant une amélioration de 4^{ème} place par rapport à l'année 2016. Sur le plan africain, notre pays détient la 7^{ème} place, précédé par le Maroc 6^{ème} et la Tunisie en 5^{ème} position. (Union internationale des télécommunications, 2017).

Au sujet des TICE et en se référant au rapport de la conférence internationale « E-Learning Africa » qui s'est tenue du 20 au 22 mai 2015, à Addis Abeba (dixième édition), les communicants ont signalé que le développement des infrastructures Internet en Afrique demeure encore très insuffisant mais offre tout de même la chance aux apprenants d'utiliser de plus en plus cet outil comme ressource d'apprentissage. En revanche, cette manifestation

scientifique a démontré pareillement que la place des TICE dans le développement des réformes et sa promotion au sein de l'éducation africaine reste très faible.

Les rédacteurs enregistrent en effet une infime considération des potentialités des TICE dans le domaine de l'apprentissage / enseignement et de la construction des connaissances autant chez les enseignants, mais aussi chez les représentants de nombreuses institutions scolaires et décideurs. Ils s'interrogent sur l'existence une relation corrélative entre l'insuffisance du matériel numérique remarquée en Afrique et une non conviction pour reconnaître les incroyables capacités des technologies. Les nombreuses participations des pays africains démontrent le vif intérêt éprouvé envers les TICES dans le continent noir.

II.1.3. TICE et production écrite

Pour rédiger un texte, le scripteur fournit un coût cognitif qui dépend de l'habilité et l'installation du processus ou le mécanisme rédactionnel (compétences linguistiques et métalinguistiques) dont il dispose d'une part et de la maîtrise du thème traité de l'autre part.

Selon le modèle fondateur de Hayes et Flower 1980, en didactique de l'écrit, nous voyons que ce processus agit en trois phases complémentaires : phase de planification, mise en texte et révision. Lors de son travail, le rédacteur fait appel à ces deux mémoires (à long et à court termes) pour effectuer sa tâche qui parfois se révèle ardue en plus de la mémoire du travail.

En se basant sur les processus cognitifs d'apprentissage et si nous considérons les modèles relatifs au fonctionnement cognitif du sujet en situation d'apprentissage ou de production, notamment le modèle de mémoire de travail de Baddeley (2000), et le modèle construction-intégration de Kintsch (1988), nous constatons qu'un rôle primordial est accordé à la mémoire de travail (MT) qui met en œuvre des processus d'activation de 94 connaissances situées en mémoire à long terme nécessaires à l'exécution d'une activité (planification / révision). Dans le but de faciliter l'accomplissement de l'activité rédactionnelle, les nouvelles technologies peuvent s'avérer utile. Afin de démontrer cette aide nous devons d'abord revenir sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley (2000).

Pour son analyse Baddeley a proposé 4 éléments :

- Boucle articulatoire (phonologique) : avec deux composants :
 - Une unité de stockage phonologique. Ces traces ne durent qu'une seconde et demie à deux secondes.

- Un processus de contrôle articulatoire. Il renvoie des traces dans l'unité de stockage (autorépétition subvocale).
- Le calepin visio-spatial avec également deux' composants responsables du stockage à court terme de l'information visio-spatiale et de la manipulation des images mentales.
- L'administrateur central qui a pour rôle de coordonner les traitements, notamment la suite des opérations nécessaires à la réalisation d'une tâche que la gestion de deux tâches faites simultanément.
- Le buffer épisodique ou mémoire tampon qui permettra l'activation temporaire des informations nécessaires à la réalisation d'une tâche.

C'est un système de stockage avec une durée relativement importante qui permet la sauvegarde de l'information pendant la réalisation de la tâche en entier. Elle est dite épisodique, car elle enregistre les informations dans le cadre de la réalisation de la tâche. Les TICE offrent un renfort et un appui des aptitudes du sujet-rédacteur. A titre d'exemple, l'installation des logiciels d'orthographe et un dictionnaire aide le rédacteur pendant la phase de révision. Quand les programmes détectent des erreurs, ils envoient un feedback immédiat qui lui permet de se ressaisir et se corriger. Avec la proposition de liens hypertextes, le rédacteur peut s'informer sur un thème méconnu et réinvestir les informations cueillies sur la mémoire externe de la toile en les réintégrant pour la phase de la planification des idées. Par conséquent, celle-ci devient moins coûteuse cognitivement parlant.

D'ailleurs dans le cadre du travail collaboratif sur un réseau de travail, les apprenants avec niveaux hétérogènes peuvent échanger des idées et s'entraider pour résoudre la situation problème proposée. Dans un cadre motivant, attractif et intégratif car leur exploitation met en exergue les principes fondamentaux de la co-construction des savoirs et des nouvelles approches de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Casalegno a avancé:

L'apprentissage classique (objectivisme) se base sur un modèle linéaire de transmission des informations qui circulent du plus compétent vers le moins compétent [...]Le modèle du déterminisme structural, en revanche, suppose qu'un élève doit apprendre mais ce sera la structure de l'élève qui déterminera le déroulement de la leçon du professeur. Dans ce sens, une information n'existe pas en tant que telle, mais dans l'interaction entre celui qui écoute et celui qui parle. Construction, échange et négociation sont donc trois mots clés pour comprendre les dynamiques d'apprentissage entendues non au sens linéaire, mais selon une vision circulaire qui

se base sur le concept du déterminisme structural et de réalité construite de façon relationnelle. (Casalegno, 2001, p.355).

En définitive, les TICE sont cognitivement riches et apportent un soutien de compréhension aux apprenants en les renforçant avec des ressources supplémentaires qui ont un effet facilitateur sur les efforts cognitifs mis en œuvre pour réaliser une tâche.

II.1.3.1. Architecture cognitive

L'architecture cognitive s'intéresse principalement à la complexité de la « production écrite » et étudie le rôle de la mémoire de travail dans la réalisation de cette tâche. Parmi les rôles de la psychologie cognitive la régulation et la diminution de l'effort cognitif fourni en situation de production verbale écrite. Par le biais, de la mobilisation efficace de la mémoire de travail.

II.1.3.1.1. Modèle fondateur Hayes et Flower 1980

Le modèle de Hayes et Flower fut l'un des premiers travaux qui ont clairement identifié les phases de l'activité de production écrite. Ce processus est constitué de trois étapes, planification, mise en texte et révision dans un environnement de tâche qui présente tous les facteurs qui peuvent influencer le déroulement de la tâche. Cet environnement est conduit principalement par les facteurs sociaux (thème, destinataire). La réalisation de la tâche n'est pas la même si nous nous adressons à un correcteur ou juste un ami, si le rédacteur maîtrise le thème proposé ou pas.

Premièrement, la phase de « planification » représente un travail préverbal où le rédacteur est appelé à penser et organiser ses idées pour répondre à la consigne. Deuxièmement, c'est le tour de la phase de « mise en texte », il s'agit en fait de la transcription graphique des idées sélectionnées en des phrases concrètes. Troisièmement, c'est la phase de « révision » qui constitue l'étape du contrôle, le rédacteur vérifie si son travail ne comprend pas d'erreurs par rapport aux standards linguistiques, le compare à son idéal (texte souhaité) et si il répond à la consigne.

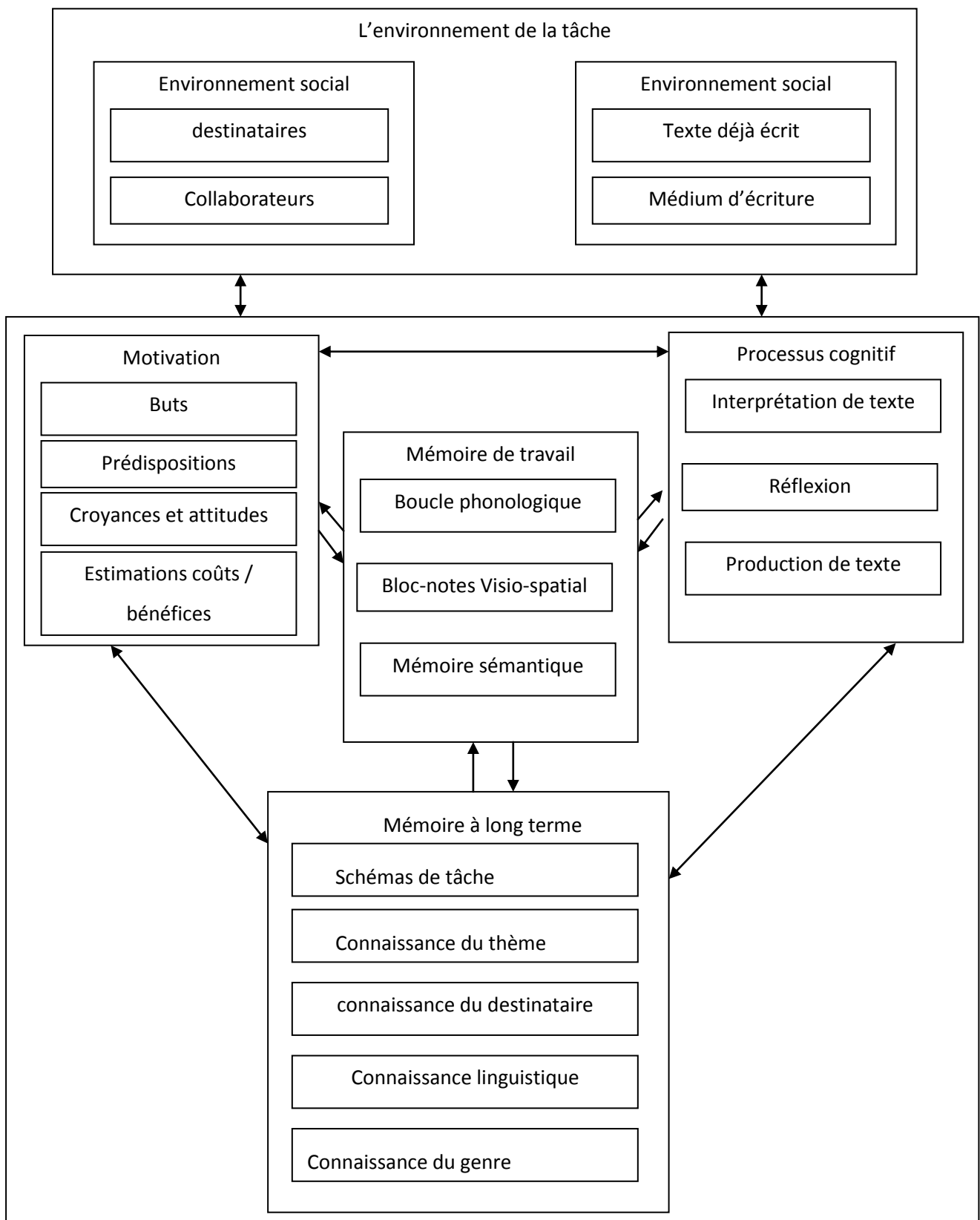
Tout ceci s'effectue grâce à la mobilisation de la mémoire avec ses trois variantes. Cette mémoire est la réserve des informations relatives au thème traité ainsi qu'au type discursif de l'énoncé. Nous distinguons trois types de mémoires qui rentrent en jeu, mémoire à long terme, à court terme et mémoire de travail. Piolat, au sujet de la mémoire à long terme a expliqué :

Avec le concept de mémoire à long terme, les psychologues font références à des états mentaux stables concernant de vastes configurations d'informations alors qu'avec celui de mémoire à court terme, il évoque les états mentaux concernant le stockage très éphémère de quelques éléments. Avec celui de mémoire de travail, ils rendent compte d'un stockage temporaire mais non passif de l'information. (Piolat, 2004, pp. 1-2)

En effectuant une tâche cognitive, nous avons besoin de ressources appelées « attentionnelles » à exploiter. Ces ressources sont mémorisées. Le rôle de la mémoire de travail est justement la gestion organisationnelle de ces ressources. Ce rôle nommé « exécutif » par Piolat (2004) est d'une importance capitale dans la production écrite car il détermine par la suite le choix des idées développées. Les résultats de ce modèle princeps ont arboré qu'un scripteur novice prend plus de temps pour planifier et mettre en texte son énoncé. La non maîtrise du thème entrave tout autant la rédaction écrite. En prenant plus de temps pour effectuer la tâche, nous dépensons un coût cognitif plus important. En ces conditions, nous reprenons deux paramètres qui régissent le temps et la charge cognitive consacrés à la réalisation de la rédaction : automatisation des mécanismes rédactionnels et connaissance du thème traité.

Plusieurs chercheurs se sont basés sur ce modèle pour étudier le phénomène rédactionnel. Leurs études ont démontré ses limites. Hayes l'un des auteurs même l'a critiqué en 1996 et y a ajouté une nouvelle dimension socio-environnementale. Premièrement, ce modèle est réalisé sur des sujets de recherche maîtrisant l'action graphique rédactionnelle. Donc les chercheurs n'ont pas pris en compte les scripteurs novices et débutants en activité langagière rédactionnelle. La seconde limite insiste sur le fait que le modèle n'a pas accordé beaucoup d'intérêt à l'étape « mise en texte » ni aux rôles cruciaux des « mémoires de travail », tous types confondus.

Nous reproduisons le modèle d'Hayes 1996 :



➤ **Figure 5: modèle d'Hayes 1996 (Hayes, 1996, p.3)**

II.1.3.1.2. Dimension métacognitive de la production écrite

Le concept de métacognition est un processus psychologique important étudié dans divers domaines et fut introduit dans la production écrite à partir du modèle de Hayes et Flower. J.H Flavell fut le pionnier de ce domaine. Pour Flavell :

La métacognition fait référence à la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs résultats. Cette connaissance peut englober les informations ou données pertinentes de l'apprentissage considéré. Mais, l'métacognition se rapporte également au contrôle actif, à la régulation de ces processus, en fonction de la tâche cognitive en cours. (Flavell, 1979, p.232)

En analysant les propos de cette définition, nous considérons que la métacognition est la réflexion sur les processus mentaux dont l'être humain est doté. C'est un système de contrôle des opérations cognitives mises en excursion pour réaliser une tâche bien définie. D'autres chercheurs se sont intéressés à la métacognition comme Noël qui l'a considérée comme : « *la*

métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit, et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. » (Noël, 1991, p.17)

Elle met la lumière sur le jugement qu'attribue le scripteur à son activité cognitive ainsi qu'au rendement obtenu de cette mobilisation cervicale. Il s'agit d'une opération d'ordre mental abstrait, sa concrétisation réside dans le fait de modifier le produit final ou son processus de production. Noël distingue trois étapes de métacognition. D'abord le processus mental (processus métacognitif) qui est la conscience du sujet de son activité mentale et du produit résultant. Ensuite, le jugement (jugement métacognitif) manifesté ou non sur son activité mentale,. Autrement dit, la propre évaluation du sujet de son produit obtenu. Puis, la décision que prend ou que peut prendre le sujet rédacteur sur son activité, dans le but de la modifier ou non pour la réajuster en rapport à son idéal. Si le sujet rédacteur accomplit les trois niveaux de métacognition, Noël parle d'une métacognition régulatrice. Dans cette perspective, nous reprenons la métaphore établie par Taurisson pour décrire la métacognition en domaine de production écrite :

On peut remarquer, dit l'auteur, que deux personnes semblent coexister chez celui ou chez celle qui apprend. D'abord, il y a un être qui agit ; il résume, se récompense, sollicite l'aide des autres, souligné, etc. c'est l'exécutant ; il exécute les stratégies cognitives, affectives et de gestion de ressources. Et puis, il y a un être qui se regarde

agir ; il planifie, évalue, contrôle, réorganise, etc. c'est l'organisateur ; ce personnage qui effectue les stratégies dites métacognitives. (Taurisson, 1988, p.534).

Donc deux fonctions sont conférées au scripteur. La première est celle de la production en réponse à la consigne assignée. La seconde, est une fonction critique, évaluative et réorganisatrice qu'il porte sur les processus cognitifs mis en exécution pour réaliser la tâche d'une part et sur les produits réalisés de l'autre part.

Le modèle récent de Hayes (1996) a introduit la dimension socio-environnementale de plus au modèle de 1980. Cette dimension englobe l'image individuelle de soi, la confiance en production écrite. Ainsi que l'estimation du coût cognitif. Ces mêmes facteurs sont repris en compte en contexte scolaire par Landine et Stewarten (1998) et encore dans l'apprentissage de la lecture chez Bouffard (1998) ; Chapman et Tunmer (1995). Il a été encore reconsidéré dans le contexte de production écrite par Mességué et Sitko (1998).

II.1.3.1.3. Processus de production en L2

L'oral et l'écrit sont deux manifestations verbales du langage qui occupent une place prépondérante dans notre société. Cependant, nous signalons que l'écrit est plus stable par son caractère figé. Il est moins perméable aux changements linguistiques. De plus l'expression écrite est lente. Elle offre la chance au rédacteur de composer ses phrases. Tandis que, l'expression orale lui impose de finir la phrase aussitôt commencée et l'enchaîner avec une autre.

La tâche de rédaction est porteuse de charge cognitive aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Son objet d'étude est multidisciplinaire car l'étude des textes produits en L2 peut se faire dans une visée didactique, linguistique ou encore psycholinguistique. C'est-à-dire, pour la didactique nous pouvons étudier le processus d'enseignement de l'activité de la production écrite. Sur le plan linguistique, par l'analyse descriptive de la langue utilisée dans les productions et de juger ce qui est correct linguistiquement parlant. Encore du point de vue psycholinguistique, par l'étude des processus psycho-cognitifs mis en exécution par l'apprenant pour réaliser son travail. Premièrement, d'un point de vue didactique et linguistique, les productions en L 2 sont analysées dans divers contextes en tenant compte de facteurs variés: sociaux, affectifs et culturels. Nous rappelons que la motivation et la visée communicative ont une place particulière dans la réalisation de la production.

Dans ce contexte, des chercheurs tels que Leki (2000) considèrent que la motivation et les objectifs d'apprentissages constituent les facteurs de réussite de la production en langue étrangère en contexte académique. Deuxièmement, du point de vue métalinguistique, les chercheurs s'intéressent aux processus mentaux et cognitifs mobilisés pour réaliser la tâche rédactionnelle. Ces travaux s'effectuent généralement en laboratoires décontextualisés où les scripteurs sont assistés par des machines et logiciels pour compter le temps des pauses significatives.

Nous citons en guise d'exemple le logiciel « Script Log » installé sur des ordinateurs, il enregistre les temps de pauses de saisie, les syntagmes effacés...etc. Il fait état d'un rapport précis de l'activité pour que le chercheur ait une vision globale et un historique détaillé sur la réalisation des productions de ses apprenants (temps accordé à chaque phase...etc.). En ces conditions, il s'agit d'une méthodologie expérimentale difficile à contrôler sur le plan de l'hétérogénéité des scripteurs qui fausse les résultats et fournit des données disparates. Nous ne pouvons pas avoir un groupe homogène car chaque élément est spécifique par son aspect culturel, degré de maîtrise de sa L1. Pour cette raison, les chercheurs omettent cet axe de l'analyse. Ainsi l'étude de la production écrite est multidisciplinaire et nécessite une approche expérimentale et des études de cas.

La production écrite d'un texte nécessite l'exploitation de plusieurs types de connaissances ainsi que l'activation de plusieurs processus rédactionnels. D'un côté, des connaissances métalinguistiques sur la visée communicative, savoirs référentiels au thème et rhétoriques. De l'autre côté, nous trouvons des savoirs d'ordre langagier et linguistique. Ecrire, c'est combiner entre ses connaissances et ses processus rédactionnels. Cumming (1989) ; Jones et Tetroe (1987) définissent les connaissances métalinguistiques par « *l'expertise générale en production écrite* ». Et pour Yau (1991) ; Sasaki et Hirose (1996) les connaissances linguistiques traduisent le degré de performances du rédacteur.

Les études portant sur la relation entre les connaissances linguistiques et métalinguistiques ont donné plusieurs comparaisons entre les mécanismes de rédactions en L1 et L2. D'abord, selon Cumming (1989) les scripteurs adultes réinvestissent les capacités rédactionnelles en L1 pendant la rédaction en L2. Surtout dans la recherche d'heuristiques qui permettent d'évaluer un point ou pour réorganiser les contenus rédigés. Diverses recherches et en particulier celles de Cummins (1980) ont attesté la possibilité de transfert des habiletés rédactionnelles d'une langue à une autre. Il a avancé qu'il existe des compétences rédactionnelles générales communes quelque soit la langue utilisée. Dans ce contexte, nous

trouvons qu'il y a une interdépendance de quelques compétences mises en œuvre lors de la rédaction en L2 déjà acquises en L1. Autrement dit, si le scripteur est habile en matière de l'écrit en sa langue native il pourra réinvestir ses compétences générales pour réduire le coût de charge mentale et par conséquent se faciliter la production langagière en L2. Pour Levy et Ransdell (1996); Torrance, Thomas, et Robinson (2000) ces stratégies générales sont baptisées « signatures rédactionnelles » déjà stables en L1 et transférables entre les langues. Ce transfert n'est possible qu'en ayant des compétences minimales qui correspondent à un « seuil de compétence » en L2 pour rédiger. Dans cette visée, Cummins conçoit que : *« pour écrire en L2, un certain seuil ou niveau de compétence linguistique en langue cible est nécessaire pour que le transfert des compétences rédactionnelles acquises en L1 puisse avoir lieu. »* (Cummins, 1973, p.197)

Cependant, Valdès, Haro et Echevarriarza (1992) ont averti des particularités rhétoriques et stylistiques de la langue de rédaction. Donc les transpositions doivent s'opérer avec grand soin. Afin de modéliser le processus de rédaction en langues étrangères diverses recherche sont menées dans cette lancée, et vu le caractère hétérogène des rédacteurs et la multitude des méthodes employées les chercheurs n'arrivent pas à tirer des conclusions définitives à ce sujet.

Nous allons traiter deux modèles récents de processus de rédaction en L2. Le modèle de Zimmerman en 2000 et celui de Wang et Wen en 2002. Nous signalons qu'ils se sont principalement inspirés du modèle princeps 1980 de Hayes et Flower.

II.1.3.1.3.1. Modèle de Zimmerman (2000)

En première position, Zimmerman a repris les grandes lignes directrices du modèle 1980, mais il a approfondi l'étude de la formulation en s'inspirant des travaux sur l'oral de Levelt (1989). Ainsi ce nouveau modèle propose une vue plus complète du processus rédactionnel.

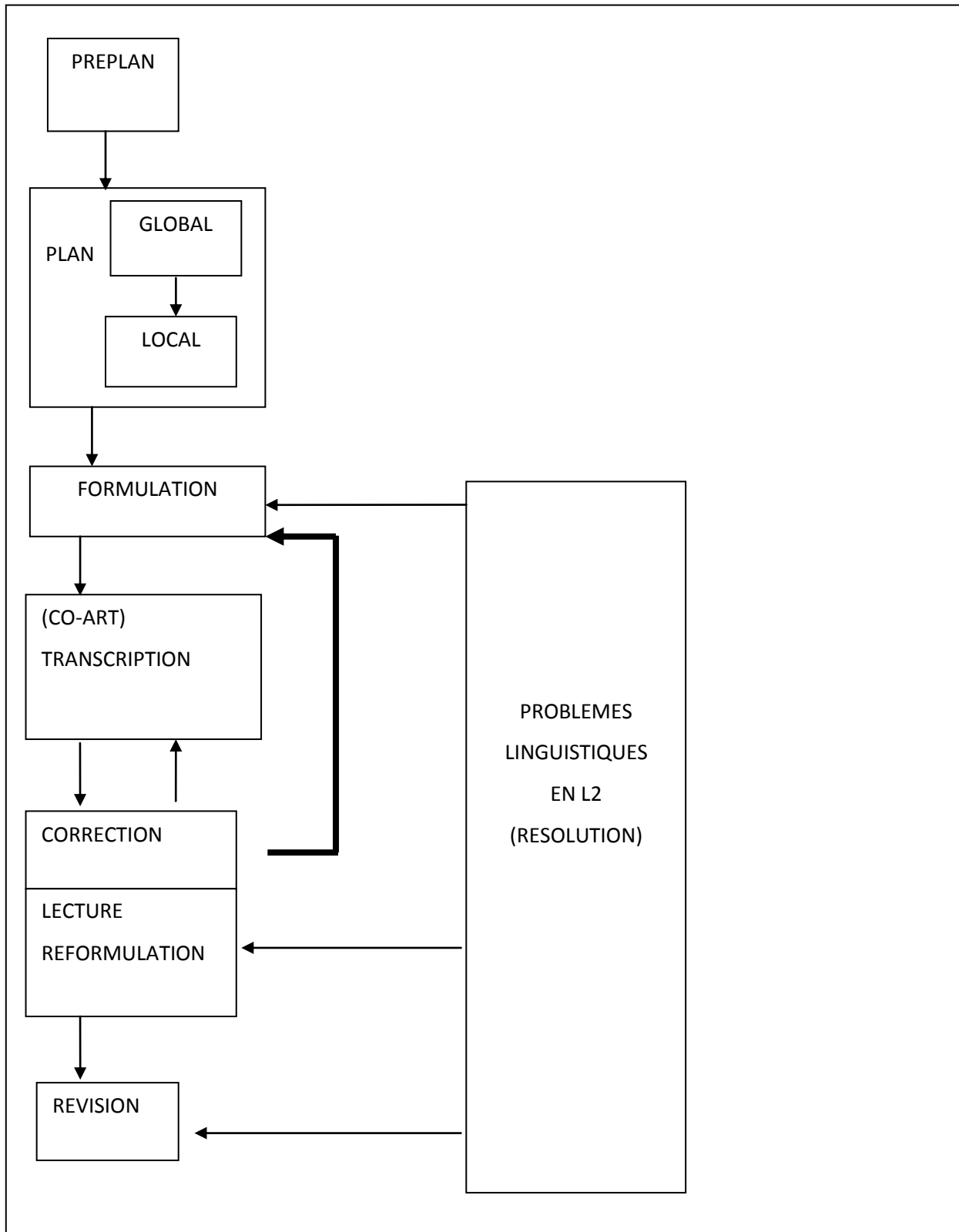
L'étude analytique s'est faite sur des rédactions en L2 Anglais de rédacteurs natifs de l'Allemand. Le chercheur a proposé un processus de la formulation en L2 dans la même perspective du second modèle d'Hayes (1996) qui met l'accent sur le contexte de rédaction, caractéristiques de l'environnement de la tâche et les connaissances stockées en mémoire à long terme du rédacteur comme éléments qui définissent la tâche. Zimmerman précise qu'il n'est pas essentiel de remplacer ces aspects pour définir la spécificité de la production écrite en L2.

Dans ce modèle, le processus de formulation est représenté entre les phases de planification et de transcription. Toutefois, l'ordre de leurs activations n'est pas pour autant déterminé. Le modèle signale juste l'aspect récursif de leur activation pendant la production écrite. Pareillement, les moments de la résolution de problèmes en L2 sont le plus souvent opérés lors de la formulation des séquences de correction. Ce processus de formulation est devisé en plusieurs sous processus centraux. Nous distinguons :

- Expression d'une tentative de formulation.
- Première tentative de formulation.
- L'évaluation de ces tentatives.
- les tentatives de formulation simplifiées.
- Les tentatives de formulation en L2.

Ces données sont donc insuffisantes pour confirmer que l'acte rédactionnel en L2 engage majoritairement des tentatives de formulation en L1 suivies de traductions en L2. Pour Zimmerman (2000), ce sont des réflexions en L1 sur le contenu des textes et sur les façons de procéder qui se répètent. Il s'est rejoint à Raab (1992) au fait que les tentatives de formulation en L1 constituent seulement 5 à 8% des sous-processus, contre 50% de tentatives de formulation qui sont faites directement en L2. L'auteur a insisté sur le travail de dynamique propre à la gestion de la L2 en temps réel.

Nous présentons ci-dessous le modèle :



➤ Figure 6 : modèle de Zimmerman 2000 (Zimmerman, 2000, p.89)

II.1.3.1.3.2. Modèle de Wang et Wen (2002)

Pour Wang et Wen (2002), les processus rédactionnels en L2 ont une forte similarité avec les processus tels qu'ils sont activés en L1. En dépit des difficultés linguistiques des rédacteurs. Pour plusieurs chercheurs, entre autres, Kobayashi et Rinneret (1992), Cohen et Brooks- Carsson (2001), le rédacteur procède par un traitement bilingue (L1 /L2) durant la rédaction en L2. En se basant sur le modèle d'Hayes et Flower, les auteurs ont établi un modèle de processus de rédaction en L2 qui comporte ces principales dimensions:

- Environnement de tâche.
- La mémoire à long terme.
- Processus de composition.

En se référant au schéma, nous remarquons que les auteurs ont adopté un code simple. La forme carrée pour le traitement exclusif en L2. Quant à la forme elliptique ou ovale, elle renvoie au traitement bilingue en (L1/L2). Ainsi, nous déduisons que seules les composantes de l'environnement de tâche sont traitées exclusivement en langue cible. Autrement dit, la lecture / compréhension de la consigne et des textes supports si il y'en a, et le produit final sont réalisés en L2. Le reste des composantes comme : génération et organisation des idées, processus de contrôle s'effectuent en les deux langues cible et maternelle. Selon le même schéma nous trouvons que la forme rectangulaire fait référence que la L2 est dominante et ce dans les phases de l'analyse de texte et la génération du texte.

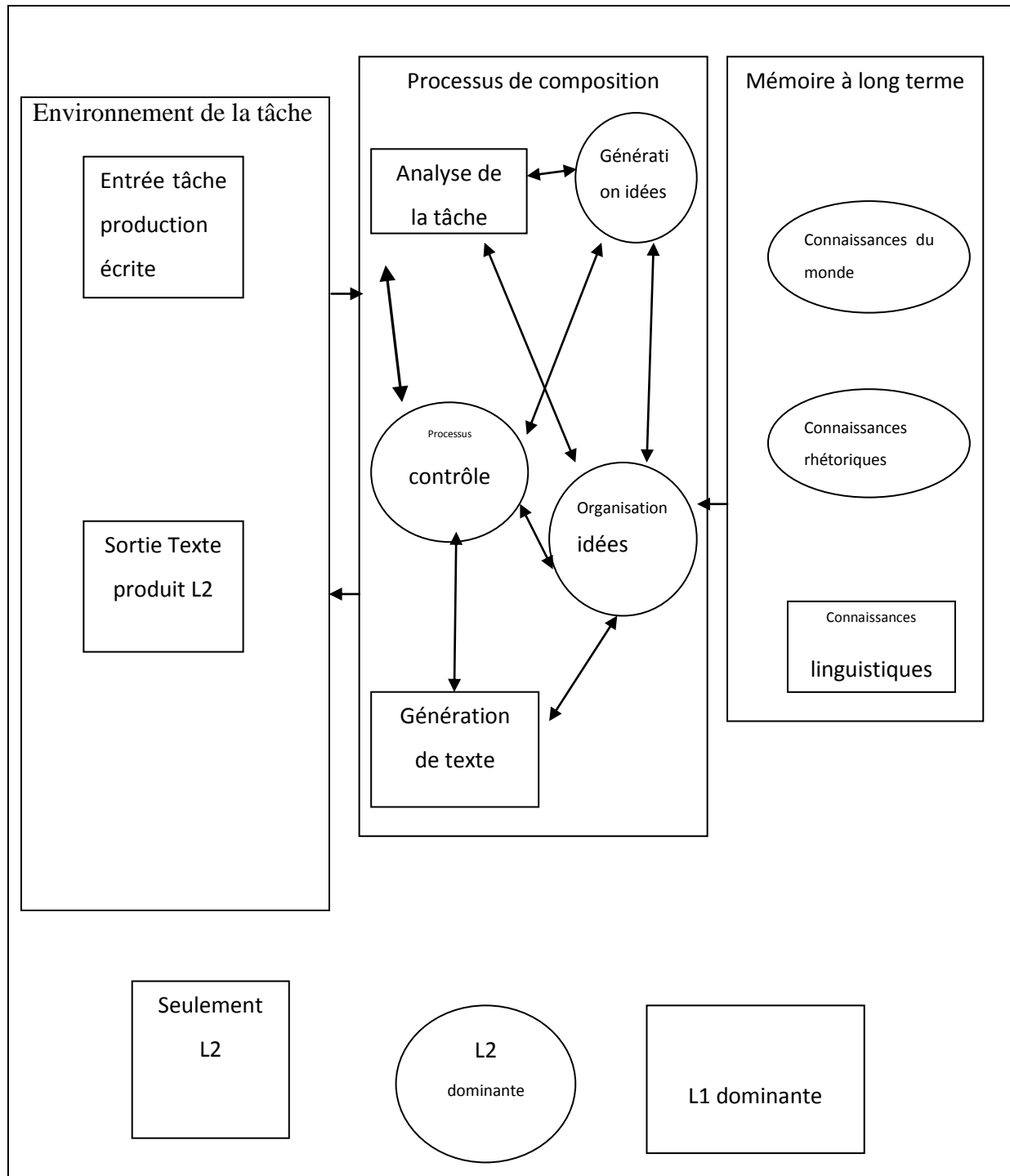
Dans la même lancée, nous signalons que ce modèle apporte une clarification au modèle princeps de 1980 qui distingue que trois phases et qui donne une impression séquentielle de traitement. Wang et Wen ont divisé le processus de composition en 5 phases comme suit :

- Analyse de la tâche.
- Génération des idées.
- Organisation des idées
- Génération du texte
- Processus de contrôle.

Ces phases sont toutes liées entre elles par des flèches bidirectionnelles traduisant ainsi la liaison et l'aspect récursif et répétitif entres les phases responsables du processus de composition rédactionnelle. Ce modèle met la lumière sur le travail de la mémoire à long terme plus clairement. Lors de la tâche de rédaction, le rédacteur n'a pas seulement besoin d'activer le processus de rédaction en mobilisant ces savoirs linguistiques et métalinguistiques

cependant il doit faire recours à sa mémoire à long terme pour se remémorer les informations thématiques et rhétoriques dont il dispose pour générer ses idées. Ce travail avise que cette étape s'effectue majoritairement en L1 qui sera traduite en L2 par la suite. Les auteurs expliquent ceci par le facteur « temps ».

Nous reproduisons ce schéma :



➤ **Figure 4: modèle de Wang et Wen 2002 (Wang & Wen, 2002, p.242)**

II.1.4. Appuis des TICE en classe de langue

La venue des nouvelles technologies de l'information et de la communication en enseignement est souvent comprise dans un cadre restreint à la mise en place des télé-services, la réduisant ainsi à une question de pure informatique. C'est-à-dire une exploitation fondamentalement technologique et technique, cependant, en réalité il s'agit plutôt d'un outil stratégique pour transformer et modeler toute l'organisation pédagogique de la classe. Cela dans le but d'améliorer les prestations didactiques de la situation d'apprentissage. Et sur ce point un grand débat sociétal s'est ouvert en Algérie à travers les différents supports de communication sur l'intérêt et le sens exacte du projet, car la compréhension profonde de l'idée est une question déterminante pour son évolution.

L'introduction et l'utilisation des TICE dans l'école sont un moyen d'amélioration du processus de l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être. Dans cette perspective, elles rendent possible l'autonomisation de l'apprenant. Facilitant ainsi le bon déroulement de la séance car le formé sera conscient de ses apprentissages et de leurs importances. Dès lors, ces nouvelles technologies feront convertir l'enseignant de sa fonction traditionnelle de seul détenteur de savoir vers son nouveau rôle d'accompagnement, de catalyseur, d'animateur vis-à-vis les activités portées par les autres acteurs, notamment de la société civile. En plus, elles favorisent une meilleure interaction entre les participants d'une part et avec leur enseignant de l'autre à propos des activités proposées.

Cette nouvelle perception des enseignements provoquerait un changement dans les rapports entre les apprenants car elle crée un environnement motivant où règne un esprit compétitif sain dans le cadre de la socialisation des travaux et qui leur enseigne surtout la notion de la gestion de la collectivité (action de partage des documents / réponses personnalisées...etc.). En outre, la diversification des supports et de leurs natures constitue un appui de compréhension aux apprenants parce qu'elle prend en considération les niveaux et les rythmes d'assimilation de chaque élément. Nous indiquons également qu'ils sont cognitivement riches.

Dans la même vision, supports variés (textuels/iconique/ audios...etc.) est la concrétisation de la théorie des intelligences multiples donc chaque élément exploite le support qui s'accorde le mieux avec son pouvoir. En conséquent, nous atteignons un profil de sortie plus performant.

II.1.5. Obstacles au développement des TICE

C'est une chose que d'identifier les avantages potentiels de la numérisation de l'information, c'est une autre que d'en tirer concrètement parti. La mise en œuvre de projets dans le domaine des TICE, en particulier lorsqu'il s'agit de projets à grande échelle susceptibles d'améliorer considérablement la qualité et l'efficacité de l'enseignement, peut poser un certains nombres de problèmes.

D'abord, nous dressons un obstacle réglementaire car la réussite de ces initiatives aboutit, dans une large mesure, par la création d'un cadre éducatif approprié régissant son fonctionnement, tâche qui incombe aux systèmes éducatifs. Une condition essentielle à remplir pour faire accepter ces procédures consiste à leur accorder explicitement le même statut légal que les procédures équivalentes sur papier (livre/cahier). Autrement dit, livrer et fournir des documents officiels d'accompagnement technologique au même titre que le guide du professeur et la progression annuelle. Ensuite, nous rappelons la non reconnaissance de la validité des processus des TICE par les enseignants. Faute d'instaurer l'équivalence légale des formalités accomplies par voie numérique et en présentiel, nous rencontrons un problème de taille avec les enseignants. Ils n'ont jamais procédé ainsi donc ils doivent imaginer pour concevoir le déroulement d'un cours avec les technologies de l'information. En outre, un autre problème tient compte de la confusion sur la nature exacte des exigences auxquelles doivent se conformer les deux pôles de la situation de l'apprentissage. Ils peuvent avoir besoin de précisions sur ce qu'ils devraient faire ou non. Surtout par rapport à la sécurité des données (cookies...etc.). Ce problème proviendrait de l'interconnexion des données qui s'opère entre les différents usagers, ainsi que les normes techniques, les outils de diffusion, de partage et protection de droits d'auteurs. En plus, au sujet des établissements de petite taille en particulier, ou ceux des communes qui disposent de peu de ressources, le coût du réaménagement d'un laboratoire équipé pourrait se révéler prohibitif ce qui rallonge les calendriers de réalisation. Donc nous signalons un obstacle budgétaire. L'écheveau des obligations imposées par les TICE réside en la complexité de leur installation et mise en pratique. Cette dernière demande une connaissance de manipulation des outils technologiques utilisés de la part de l'enseignant et ses apprenants (il doit savoir comment câbler un data show et régler sa luminosité...etc.). A ce niveau, nous distinguons une stratification sociale croissante d'une part entre ceux, appelés « inter-acteurs », qui sont capables de gérer l'ensemble des moyens de communication pour avoir rapidement une réponse à leurs demandes et besoins. De l'autre part, les « interagis », qui sont beaucoup moins autonomes

dans l'usage de ces technologies et n'en bénéficient pas de toutes leurs potentialités. Enfin, nous mettons la lumière sur un problème qui concerne notamment, les infrastructures existantes et la lenteur des progrès par rapport au rythme rapide de l'innovation technologique. Les institutions éducatives publiques ne cessent de consacrer des investissements considérables aux TICE cependant il y a toujours un manque de souplesse et d'incompatibilité qui rend difficile la mise en œuvre de nouvelles applications nécessitant le partage de données ou d'autres interactions entre des systèmes disparates. Nous citons à titre d'exemples les ordinateurs plus sophistiqués en matière de vitesse et puissance de traitement ou capacité de sauvegarde (all in one, antivirus coûteux, processeur : intelcore i3/i5/i7... RAM, disque dur externe...etc.). En effet, la difficulté à intégrer les systèmes informatiques existants avec de nouvelles initiatives peut dresser un obstacle important à la bonne exploitation de ces outils en sphère éducative.

II.2. Internet

Le débat public récurrent relatif à l'indispensable modernisation de l'État et du service public, a pris une nouvelle tournure avec l'avènement des environnements électroniques et plus particulièrement, internet.

II.2.1. Rôle d'internet dans l'apprentissage

Le nouveau mode d'information s'est implanté à une grande vitesse surtout avec le développement du réseau internet. Un agent qui a engendré des changements sociaux, économiques et culturels. Ainsi nous sommes contraints de revoir et réorganiser les fondements des formations éducatives et professionnelles car il est indispensable qu'elles soient en harmonie avec les caractéristiques de la société. Depuis quelques années déjà, dans le cadre de l'intégration des nouvelles technologies de l'information, les Ministères Algériens (Education nationale / Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) ont fourni beaucoup d'efforts pour équiper les établissements scolaires et universitaires d'ordinateurs et de connexion internet pour son apport. Dans le but d'introniser l'utilisation de l'internet pour des fins éducatives.

En premier lieu, ce réseau planétaire constitue un outil de facilitation des échanges et d'accès au savoir. A condition, de respecter les objectifs visés des programmes de formation. En deuxième lieu, dans le cadre des projets de coopération ce réseau permet les échanges internationaux. Nous citons: les écoles affiliées à l'UNESCO, les projets de télé-enseignement entre diverses universités à l'échelle nationale et / ou internationale afin d'encourager le

partage des expériences entre les apprenants. En troisième lieu, nous y trouvons un trésor d'activités en ligne (jeux ludiques et interactifs) que nous pouvons exploiter. En dernier lieu, internet nous offre une masse colossale illimitée d'informations. Toutefois c'est souvent en état brut non utilisable par l'apprenant novice. Une autre limite nous interpose, les sites de formation sont majoritairement anglo-saxons comme l'Anglais est la langue internationale numéro un. Par conséquent, les apprenants inscrits en filières dispensées en Français s'y perdent et ne peuvent pas en faire bon usage. Alors, il leur faut une assistance experte de l'enseignant pour les guider vers la meilleure exploitation des données informationnelles pour s'en approprier les plus adaptées. Le rôle de l'enseignant en classe est d'établir un contrôle de navigation. Il doit se tenir garant de la validité, adaptabilité et fiabilité du contenu dispensé dans sa classe.

En ce sens, l'enseignant vérifie la qualité du contenu en tenant compte de divers paramètres de sélection. Selon la provenance et l'auteur de l'information, son grade, ses travaux son degré de compétences ainsi que sa notoriété. Et surtout la précision, la richesse et l'actualité des ressources bibliographiques. Ainsi il faut aussi opter pour les sites des organismes scientifiques reconnus (bibliothèques d'universités, revues scientifiques indexées, laboratoire de recherche...etc.) et éviter les sites personnels (blog, forum de discussion, Wikipedia, réseaux sociaux ...etc.). Il faut également choisir les sites mis à jour régulièrement, qui sont bien structurés et faciles à consulter. Mieux encore, l'ordinateur doit être doté de logiciels de filtrages nécessaires pour bloquer les sites inappropriés ainsi que les mots clés. Il est impératif d'établir une liste noire afin d'assurer une navigation propice aux jeunes utilisateurs.

Il faut aussi mettre la lumière sur la fonctionnalité de l'autorisation des «cookies» qui sont un document relevé avec les informations personnelles de connexion qui permet au serveur de reconnaître l'utilisateur lors de sa prochaine connexion. Il faut donc supprimer régulièrement les données personnelles pour éviter les risques de piratages et les concours suspects. Il est impératif de limiter pareillement la consultation des liens pas fiables et les contenus douteux (qui a consulté ton profil / jeu concours et la naïveté des adolescents)

En plus d'offrir un tas d'information, internet propose un soutien de diffusion enrichi (image, son ...etc.). Par conséquent, cet aspect éveille chez l'apprenant l'esprit créatif et critique (choix et sélection de l'information convenable). Il ne s'agit plus d'un processus de transmission où la plus part du temps l'apprenant est un agent passif récepteur d'information

de son expert (enseignant). Désormais, nous parlons d'un processus d'apprentissage où l'enseignant est coach et l'apprenant est un acteur actif et participe dans son acquisition.

II.3. E-Learning

II.3.1. Définitions

L'E-Learning se définit comme tout dispositif de formation qui utilise un réseau étendu ou internet pour diffuser le contenu de formation, assurer la communication et interaction entre les participants. Caraguel précise que l'E-Learning peut être présenté comme :

Un système d'enseignement à distance, dispensé au travers d'un dispositif électronique, caractérisé par des contenus et outils didactiques, collaboratifs et de gestion au service de l'apprentissage et la connaissance. Ce dispositif est mis en œuvre à travers un système d'interactions humaines médiées par les technologies. (Caraguel, 2013, p.33)

En effet, ce type de formation requière l'utilisation du réseau mondial internet essentiellement afin de faciliter l'accès aux services de l'information ainsi que la promotion des aspects de collaboration et du partage intellectuel. Généralement, elles représentent des activités intellectuelles à distance où le formé apprend à travers un écran (des ordinateurs, tablettes, smart phone...etc.). Ces dispositifs sont connectés à internet pour organiser un système de tutorat et collaborations entre apprenants et enseignant.

Pour concevoir un cours E-Learning, nous devons tenir compte des particularités relatives aux distances, les objectifs des apprentissages et les attentes du public cible. De-la-sort, il est essentiel d'avoir une plateforme ou un dispositif électronique qui substitue le cadre spatial du cours (salle de cours). Pour se faire, il faut des technologies et des outils de partage, gestion et de diffusion. Nous parlons dans ce contexte de plateforme d'enseignement à distance ou carrément de campus numérique. La première désigne différents outils accessibles via internet et présentés sous forme de portail (Agostinelli et Medge, 2008). Quant au second, ils s'étendent dans l'enseignement supérieur particulièrement. Ces pratiques mobilisent différentes TIC (technologies de l'information et communication) et séparent entre temps de formation en présence et à distance (Paquelin et al, 2006).

Dès lors, et contrairement à un simple outil isolé, les plateformes d'enseignement à distance comme les campus numériques impliquent une intégration plus globale de l'institution en terme d'interactions, programmes, réglementation, évaluation et notation. En

fait, dans la lignée des recherches de Linard (1996), nous considérons le dispositif d'E-Learning comme fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action. Un dispositif est aussi une : « *construction cognitive fonctionnelle, pratique, incarnée, [...] une structure sociale numérique, un mode de coordination collective* » (Agostinelli, 2011, p.169).

Ceci nous mène donc à signaler l'importance de la notion d'interactions humaines médiées par les technologies à la pointe. Tous ces éléments : dispositif électronique, acteurs de la situation d'apprentissage, contenus du programme de formation se complètent pour le couronnement d'un projet de formation en ligne. Il s'agit d'un système intégral spécifique avec échéancier et certification. En l'absence d'un de ces piliers, la formation échoue et n'aboutit pas aux objectifs tracés et visés par l'institution mère. D'abord, en l'absence d'une plateforme, il est difficile de développer de véritables dispositifs d'E-Learning. Pareillement, sans contenus, il n'y a pas de formation. Finalement, sans les acteurs de la situation d'apprentissage, comme l'indique Paquette le programme de formation n'est « *qu'une structure statique et son contenu muet* » (Paquette, 2001, p.14).

Ainsi les participants d'un projet de formation en ligne (étudiant, groupe, personne tutrice...etc.) sont perçus comme étant des acteurs sociaux porteurs d'intentions, dotés de réflexions critiques, d'autonomisation, et d'engagement envers leurs projets d'études. Pour Paquette (2001), ils sont indispensables dans la mise en œuvre réelle du projet de formation.

II.3.2. Historique de l'E-Learning

Selon Spalanzani et Filippi (2004) aspirations et désillusions ont marqué le commencement de la décennie 90 qui a exposé l'émergence des Nouvelles Technologies Educatives, NTE, cela avec l'extension du World Wide Web est présentée comme l'interface d'une : « *industrie numérique qui conçoit, produit, gère et diffuse de l'information et des connaissances* ». (Agostinelli & Medge, 2008, p. 40). Ces auteurs identifient ces années comme « *déferlante internet* ». Pour certains le numérique est le « *marché du siècle* » (Cartier, 1997) et la possibilité de vendre des ressources informationnelles « *Anyone, Anywhere, Anytime* ».

Quant aux services en ligne, leurs taux de croissance se sont élevés de 87% aux Etats-Unis en 1995. De même, des services similaires ont vu le jour en Europe et à l'échelle planétaire. Nous citons le télétravail, les télé-activités, les classes virtuelles, ainsi que la création des forums de discussion et l'enseignement à distance via l'Internet (Agostinelli et Medge, 2008).

Le coût budgétaire réduit est le facteur majeur pour l'adoption pressée de ce genre de formations. Nous entendons par cela, la réduction des coûts de location pour l'hébergement,

transports et déplacements...etc. Nous signalons également la contribution de l'idiologie de la mondialisation des savoirs par la création des autoroutes numériques qui favorisent l'émergence de services de formation en ligne (Perriault, 1996).

Alors, l'E-Learning s'est manifesté, premièrement, en Amérique du Nord (Devaney, 2001). Deuxièmement, plusieurs projets d'E-Learning ont émergé surtout pour les sociétés. En dépit, du tarif élevé de ce genre de programme car l' « open source » n'était pas en vogue à cette époque-là. Il s'agissait d'une opportunité de formation à court terme de leurs salariés en masse et sans dépenses avec un effacement des frontières spatiales.

A l'aube du 21^{ème} siècle, le marché des formations en E-Learning a connu une évolution considérable (Dubois, 2000). Les projets se sont multipliés, selon Thot, le prix « Ibis » de la meilleure E-Formation francophone est choisi parmi 14 institutions en compétition en 1999, parmi 41 en 2000 et, enfin, 146 en 2001. Connus par leurs immenses superficies, les Etats-Unis et le Canada étaient les pionniers de ce marché. Ce n'est qu'en 1998 que réellement l'activité des fournisseurs américains de produits et services de formation en ligne a débuté. La même année, nous avons recensé plus d'une centaine d'entreprises sur le marché nord américain. (SmartForce.com a été leader aux Etats-Unis avec un chiffre d'affaires de 198 millions de dollars). Le marché total de la formation aux Etats-Unis était le deuxième après celui de la santé avec 800 milliards de dollars par an (Devaney, 2001).

Au sujet des universités, l'E-Learning est considéré autant comme un outil stratégique d'internationalisation de l'enseignement supérieur. En ce sens, le marché s'ordonnait par la création de sociétés spécialisées en distribution et édition de contenu (open source / code source). Avec l'avènement de la formation en ligne, vers les années 2000, la politique de l'enseignement apprentissage s'est modifiée. Elle se focalise plus sur le développement de l'autonomie de l'apprenant et l'installation des mécanismes cognitives qui amènent l'apprenant à apprendre à apprendre, piloter soi-même son apprentissage, ou encore tenir ses engagements d'apprentissage (Wolton, 2000). Nous évoquons dans ce cadre, la tendance : « do it your self. »

Baujard (2004) a parlé d' « espoirs démesurés » et de « promesses non tenues » parce que les entreprises imaginaient que leurs salariés allaient se former seuls devant des ordinateurs, que ce mode d'apprentissage réduirait leurs coûts budgétaires de formation sans faire recours à d'autres procédures d'accompagnement.

La concentration sur l'innovation de la plateforme a causé un désintérêt des fondements didactiques de la formation. En conséquent, comme l'a indiqué Boullier (2013), il y avait eu un échec pédagogique et commercial aux rangs de ces sociétés sur le marché technologique de l'enseignement. Ceci est dû à la difficulté rencontrée par les salariés dans la manipulation du dispositif électronique. Le rapport de Zemsky et Massy (2004) sur les difficultés de l'E-Learning aux Etats-Unis a assuré que le développement promis n'est pas celui espéré parce qu'il est apparu bien avant que les gens sachent réellement comment exploiter la technologie. Le processus était méconnu et plus sophistiqué par rapport aux utilisateurs. Ils n'étaient pas conditionnés pour changer leur environnement d'apprentissage.

Thibault et Albero (2006) ont signalé que l'usage de la technologie dans l'enseignement supérieur ne veut pas forcément dire que les aboutissements de l'apprentissage sont bonifiés, ou que la qualité soit améliorée pour les apprenants. Même s'il s'agit de la perception a priori des enseignants concernés. Les études dans le domaine ont montré que la plupart des organismes publics qui utilisent l'E-Learning, rapportaient que leur emploi primordial engageait une plateforme de cours telle que BlackBoard ou WebCT pour dispenser les contenus (Zemsky et Massy, 2004) dont les matériaux étaient souvent les diaporamas utilisés pour les cours en présentiel. Nous rappelons ainsi que l'enseignement demeure largement inchangé. A titre d'exemple, pour la plupart des universités exploitant les dispositifs de l'E-Learning, l'enseignant remet en ligne les supports des cours dispensés antérieurement en présentiel

II.3.3. Motivations de l'E-Learning

E-Learning comme innovation de service représente l'émergence des technologies de l'information et de la communication et les a placées au centre de la création de valeur et a ainsi profondément modifié la place accordée à l'innovation et à ses facteurs de développement dans nos modèles de croissance économique (Brodin, 2007) et (Jacquinot-Delaunay et Fichez, 2008).

La célèbre phrase de Drucker : « innover ou mourir » (Drucker, 1999), a bien résumé notre ère contemporaine où le mot « innovation » est employé partout, dans la recherche, secteur public et privé, dans les stratégies des entreprises, dans les discours politiques...etc. pour Hamel (2000), l'innovation est la préoccupation stratégique majeure du nouveau millénaire

Dans le domaine de la formation, comme nous l'avons discuté précédemment, les préoccupations économiques des entreprises les amènent à reconsidérer leur politique et à se

tourner vers l'E-Learning. La crise incite, en effet, les entreprises à s'adapter et à faire évoluer les compétences de leurs salariés au moment où la récession des ventes et des profits limite les budgets de formation. Désormais, l'enseignement à distance et l'autoformation semblent des solutions plus économiques que la formation traditionnelle en présence (Demos E-Learning Agency, 2008). Sur le plan des universités, l'actualité de ces dernières années, entre les grèves et le risque de pandémie dû à la grippe porcine H1N1, et récemment celle de la Covid 19 et ses variantes mais également le problème du nombre croissant d'étudiants sur des campus toujours aussi restreints, force les acteurs du monde de l'enseignement à réfléchir à d'autres modalités que le cours en présence des étudiants, numériser leurs contenus ou à en créer de nouveaux pour un enseignement en ligne. Le modèle des « Open Educational Resources » (OER) dont les « Massive Online Open Courses » (MOOC) est l'exemple le plus connu aujourd'hui et qui prouve qu'un nouveau paradigme est en train d'émerger.

II.3.4. Outils de communication en E-Learning

Pour faciliter et organiser l'apprentissage en E-Learning pour les apprenants, nous utilisons deux types de communication. Pour se faire, il faut intervenir des outils synchrones et asynchrones.

II.3.4.1. Formation synchrone

Situation de formation en temps réel; elle consiste la connexion simultanée des participants (tuteurs et apprenants) à la session de formation. Ce type nous offre l'opportunité de partager des applications et communiquer instantanément par visioconférence ou web-conférence, tableaux blancs interactifs ...etc.

II.3.4.2. Formation asynchrone

Situation de formation indépendante du temps ; elle ne nécessite pas la connexion simultanée des participants à la session de formation. Ce type nous offre une autonomie et auto-direction d'apprentissage grâce aux cours et exercices proposés ainsi que des tests d'autoévaluation. En temps différé de la situation pédagogique qui est la plus proche de ce qui est reconnu en matière de formation à distance classique. L'introduction de la technologie va néanmoins lui ajouter une dimension de rapidité .L'apprenant y utilise les courriels, forum de discussions, webcasting...etc.

II.3.5. Phases de conception d'un cours E-Learning

Pour concevoir un contenu de formation E-Learning réussi qui répond aux besoins des apprenants, nous devons tenir compte de ces éléments :

II.3.5.1. Analyse

Avant l'élaboration de n'importe quel projet d'enseignement traditionnel ou moderne soit-il ; au début, il faut analyser situation didactique, le public cible, ses attentes, ses tâches afin d'identifier les besoins, les objectifs et également le contenu de la formation. D'abord, les responsables de la formation décident de sa nature, son type ...etc. Dans notre cas pour offrir une formation de qualité, nous devons nous poser la question suivante: est-ce qu'une formation en ligne est la meilleure manière de dispenser ce contenu intellectuel?

Une fois l'identification de son type faite, nous nous intéressons maintenant au public des apprenants, identifier leurs requêtes et y présenter une offre qui répond en grande partie à leurs besoins, niveaux d'entrée, appartenances culturelles et géographiques tout en conservant l'identité et les principes de l'institution hôte. Puis, il est impératif de réfléchir aux contenus à enseigner durant la formation. Ceux-là apparaissent à partir de l'identification des tâches et des thématiques visées et en rapport direct avec les compétences que l'apprenant doit développer et maîtriser avec l'achèvement de son parcours.

II.3.5.2. Conception

Lors de cette phase, les concepteurs commencent le vrai travail éducatif. Ils mettent en œuvre sur le terrain les résultats obtenus de l'étape écoulée Ils accordent aux contenus proposés les objectifs généraux et opérationnels de la dite formation, les classent par ordre de priorités. Autrement dit, ils procèdent au séquençage didactique des contenus, fixent le cadre spatiotemporel et bien évidemment ils optent pour la pédagogie d'apprentissage et la didactique adéquate qui assurent la meilleure assimilation des contenus de la formation.

II.3.5.3. Développement

Ses projets d'enseignement en ligne ont pour but primordial la sollicitation de l'intérêt cognitif des apprenants par la création d'un environnement virtuel fertile d'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être .Il est question à présent d'établir un plan directeur qui nous accompagnera durant toute la formation. Ce plan nous permet d'évaluer l'avancement des cours, leurs efficacités, l'atteinte des objectifs soulignés et associés à chaque séquence d'enseignement synchrone ou asynchrone.

C'est à ce stade que réellement nous pouvons annoncer que le contenu de l'apprentissage est prêt concrètement. Il s'agit de l'exécution des objectifs retenus des deux précédentes étapes. Maintenant, le concepteur est en mesure de choisir ses supports d'enseignement et documents authentiques (textes, illustrations, applications...etc.). En outre, il doit regrouper et sélectionner ses ressources interactives soient –elles ou non, leurs types (fichiers PDF, séquences vidéos ou audios ...etc.). Et finalement, il rédige la storyboard (un document qui décrit le campus de l'intégration des outils pédagogiques qui soutiennent le processus d'apprentissage comme les dispositifs des interactions multimédias) ainsi que le didacticiel et la plateforme d'apprentissage auxquels les apprenants peuvent y accéder aisément (composantes multimédias et interactives du cours).

II.3.5.4. Mise en œuvre

Aussitôt, le cours est dispensé aux apprenants sur un serveur où un didacticiel est mis à leurs dispositions. Il est impératif que les cours soient simplifiés et bien structurés, prêts à l'usage en contexte d'enseignement / apprentissage.

II.3.5.5. Evaluation

Avec l'achèvement du projet d'E-formation, les responsables (concepteurs / didacticiens / animateurs/ institution) sont dans l'obligation d'évaluer le travail sur plusieurs plans. Nous citons:

- L'interaction et réaction du et dans le public cible
- L'atteinte des objectifs soulignés au commencement de l'apprentissage
- L'échange et le partage intellectuel effectués sur les plateformes dédiées à ce projet d'enseignement en ligne.

Suite à cette évaluation, l'institution fournit un rapport détaillé des lacunes et obstacles enregistrés et y remédie afin de régler ces difficultés pour les prochaines sessions de formation.

II.3.5.6. Technologie

Créer et mettre en exergue les ressources indispensables pour qu'un cours E-Learning soit une réalité nécessite l'adoption des logiciels et des outils informatiques développés. Et cela en concordance avec les particularités des domaines de compétences, programmes, ressources mises à disposition, plans d'apprentissages...etc.

En guise d'illustrations, nous évoquons le cas d'un concepteur qui envisage d'élaborer un cours de littérature sur dispositif simple, il fait appel à Word et Powerpoint. Dans la même lancée, un animateur qui veut enseigner les domaines de compétences de l'oral fait recours aux logiciels et supports particuliers spécifiques au traitement des éléments prosodiques...etc. Un autre qui enseigne l'écrit fait usage des logiciels de traitement rédactionnel. Cependant si le contenu est interactif (multimédias, liens hypertextes ...etc.), nous nous servons de logiciels plus sophistiqués et plus coûteux. Les concepteurs doivent mettre en ligne une plateforme d'apprentissage performante avec un temps de réponse minime qui facilite et favorise l'accès aux informations. Ainsi qu'un matériel bureautique avec accès internet permanent pour les participants de la situation pédagogique.

II.3.6. E-Learning en Algérie

II.3.6.1. Facteurs et indicateurs technologiques

Cette dernière décennie l'Algérie a connu une propagation remarquable des technologies de l'information comme l'affirmait la Direction Réseau Système Information Communication Universitaire : « *par rapport aux années précédentes, l'Algérie a fait un grand saut technologique en matière de développement et de structures dans les tics.* ». (DRSICU, 2007).

D'abord en 2006, l'ADSL a dépassé les 700000 Km alors qu'elle n'existait même pas l'an 2000. En outre de nombreux projets satellites sont lancés comme: Alsat 1, Alsat 2 .En plus, le Ministère des postes et communications a lancé l'opération « Ousratic » (« oussra » qui veut dire famille en arabe + TIC). Cette campagne consiste que chaque famille soit munie d'un ordinateur avec le microcrédit offert. Pour l'intégration des TICE aux paliers moyen et secondaire, l'Etat a consacré plus de 16 milliards de dinars algériens. Enfin, nous comptons beaucoup plus d'internautes.

Puis en 2013, nous avons lancé la campagne E-Algérie en rapport avec l'édification de la société de l'information pour la bonne gouvernance de la stratégie et pour que le pays soit arrimé à la société mondiale de l'information. Autrement dit, qu'il soit en phase avec la modernisation en vue de rattraper son retard technologique numérique. Dans le cadre de cette modernisation des secteurs gouvernementaux étatiques l'Etat a dressé « l'observatoire des TIC & de la Société de l'Information » résumé en l'acronyme (ONTIC&SI) qui a pour mission le suivi et l'évaluation des états de lieux de l'instauration des TIC en Algérie. Cet

organisme indépendant explore les questionnements relatifs aux retards, à la fracture et fossé numériques que vit le pays.

II.3.7. Expérimentations professionnelles

II.3.7.1. Djaweb: "http://elearn.djaweb.dz"

Avec un volume horaire de 200 heures étendues sur une année, la filiale d'Algérie Télécom, Djaweb en partenariat avec Thomson et Microsoft a lancé une offre de formation en ligne avec une plateforme première en son genre en Afrique. Le paiement des frais se faisait par carte prépayée. Ce service a proposé le choix parmi 4000 cursus de formation du développement professionnel (le leadership, le marketing...etc.). Chaque cursus comprend 16 unités de contenus conçus par des universités anglo-saxonnes.

II.3.7.2. EEPAD / Wanadoo

Un second projet baptisé « TARBIATIC » a vu le jour sous la direction de l'entreprise privée, EEPAD des Télécoms. Il s'agit de l'introduction d'un nouvel aspect didactique novateur dans une dizaine d'établissements scolaires répartis aux quatre coins du pays. Ce projet d'école virtuelle sur une plateforme dédiée à l'apprentissage en partenariat avec Wanadoo a su réunir les acteurs de la sphère éducative (apprenants / enseignants). L'espace est divisé en cinq bureaux virtuels, un bureau pour l'académie, le deuxième pour l'administration de l'école, le troisième pour les enseignants, un autre pour les enseignés et le dernier pour les parents soucieux du suivi de la scolarité de leurs progénitures de n'importe quel endroit. Après son lancement, des centaines d'écoles y ont adhéré. Cette expérimentation désormais abrite plus de 600 cours avec 4000 exercices corrigés, destinés aux apprenants de la quatrième année moyenne (BEM) ainsi que ceux de la troisième année secondaire (BAC).

II.3.7.3. DZCampus.com

Le premier vrai projet de formation en ligne en Algérie a été lancé par « Actech » de son nom complet « actions technologiques », entreprise spécialisée dans la communication et le développement des sites et applications interactives, en partenariat avec une entreprise locale experte en études, formations et recherches nommée « Conform Communications » et en collaboration avec la Bibliothèque Nationale.

Cette plateforme d'apprentissage via internet a pour public cible particulièrement les entreprises de formation. Elle a pour but majeur la diffusion du savoir et la capitalisation du savoir-faire pour le perfectionnement du niveau de l'apprenant salarié sur le plan individuel

ainsi que l'amélioration des services de l'entreprise en tant que organisme. Ce projet est doté d'un service de visioconférence et également des espaces ouverts aux stagiaires et formateurs. Quarante modules de formation portant sur diverses spécialités y sont tels que : le graphisme, gestion des ressources humaines, management ... etc. la formation est munie également d'un quiz d'évaluation.

II.3.7.4. CNEPD

Une nouvelle offre s'est présentée aux apprenants inscrits aux centres de formation professionnelle à la rentrée des classes 2006-2007 nommée "certification des compétences en informatiques" ou communément appelée à l'échelle planétaire sous l'acronyme ICDL (international computer driving licence). Dans ce cas, il s'agit du blendedlearning (enseignement hybride) puisque cet apprentissage est fourni aux apprenants par internet sur des plateformes spécialisées et soutenu par des cours et ateliers en présence animés par des informaticiens qualifiés. Ce programme permet à chaque apprenant affilié à un centre de formation professionnelle aux quatre coins du pays de se former en matière d'usage de l'outil informatique. Il en existe deux formules par rapport à la durée de la formation (soit à court ou à moyen terme).

II.3.7.5. Expérimentations universitaires

De nos jours, l'E-Learning détient une place de choix dans les universités algériennes surtout avec les nouvelles mesures sanitaires. Plusieurs projets colossaux en partenariat avec des pays étrangers ont été lancés ces dernières années. Nous donnons à titre d'exemples, d'abord l'« AUF » qui s'intéresse à la formation des formateurs, travail collaboratif et l'enseignement à distance ; lancé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en collaboration avec le CERIST algérien (centre de recherche de l'information scientifique et technique) avec la participation de l'ambassade de France à Alger. En outre, le projet « COSELEARN » sous la direction du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en partenariat avec le DDC suisse (Département Développement Coopération). Il s'agit en premier lieu de former des experts techniques et pédagogiques sur la plateforme « QUALILEARNING ». Egalement, il y a des examens à distance contrôlés par la reconnaissance du visage ou système d'identification faciale développée par le CDTA d'une part et l'université de Pretoria (Afrique du Sud) d'autre part. D'autant plus, les initiatives locales telles qu'E-Learning Bejaia et celui de l'université de khenchela sur lequel on y travaille encore.

II.4. Tutorat en ligne

II.4.1. Définition du tutorat

Lisowski (2010) a comparé le tutorat du concept de la maïeutique socratique (IV^{ème} siècle av. J.C.) qui est l'art de « faire accoucher » les esprits de leurs connaissances, de faire éclore les grandes idées, d'accoutumer les esprits à chercher et à connaître leurs facultés pour les tourner vers un but noble et utile (Mérimée, 1867).

Dans cette perspective, le formateur s'engage de transmettre à son apprenant : « *l'expérience qu'il a acquise lors de son passage de l'ignorance à la connaissance.*» (Lisowski, 2010, p.44). Pour Boutte (2004), la transmission du savoir-faire dans le champ professionnel est souvent présentée comme une action de « compagnonnage ». La connaissance se transmet grâce à l'opération de conversion qui s'effectue à travers quatre modes : l'intériorisation, la combinaison, l'articulation et la socialisation. Cette dernière se charge de modifier le savoir tacite en explicite, notamment par imitation, pratique ou observation. Sainsaulieu (1997) a ajouté que l'organisme dans lequel s'inscrit l'expérience professionnelle de l'individu influence et forme son identité professionnelle.

II.4.2. De l'enseignant au tuteur en ligne

Avec le phénomène de mondialisation et la place capitale des TIC dans le nouveau mode de développement mondial et avec l'avènement d'internet, nous remarquons de plus en plus que de nouvelles appellations émergent dans le paysage de l'enseignement. La place stratégique qu'occupe l'information dans la nouvelle réforme soulève des questions au sujet du rôle qui revient à l'enseignant désormais et pose la problématique des privilèges du tutorat en ligne. Bellier a distingué les évolutions rencontrées dans les différents types de formations mixtes et/ou tutorées. Elle a noté que :

L'essentiel de son travail consiste à faire passer le groupe de connaissances apprises sur l'écran à leur mise en œuvre dans des situations professionnelles contextualisées. Le cœur de son métier devient vraiment la pédagogie, en ce sens qu'il est là pour aider à l'appropriation, vérifier le transfert et faciliter la transposition. (Bellier, 2000, p.120)

Le tutorat à distance asynchrone exige de la part du tuteur, une grande disponibilité et efficacité. Le chercheur a ajouté : « *entre le conseil pédagogique un peu trop général et la réponse du tac au tac à une question précise, il y a tout l'espace de médiation à inventer* ».

(Bellier, 2000, p.124.) Pour elle, il s'agit même d'une profonde modification du métier : rôle, mission et pratiques évoluent différemment. C'est une réflexion de fond qu'il faut opérer sur le changement du métier. Bellier évoque également deux situations de tutorat particulières : la formation synchrone et asynchrone.

II.4.3.Implications du tuteur en ligne

Plusieurs rôles sont confiés au tuteur en ligne. En premier lieu, il a une implication et une responsabilité pédagogique qui considèrent les contenus proposés, choix du processus d'apprentissage et cadence adéquate à la formation offerte. Ainsi, le tuteur doit non seulement guider l'apprenant dans l'apprentissage de ses savoirs ; mais encore mieux contrôler ses stratégies cognitives. Autrement dit, il doit lui inculquer les méthodes efficaces de travail et lui apprendre la planification de son apprentissage. A ce sujet Glikman et ses coéquipiers ont déclaré :

On constate que, hormis quelques «indépendants », qui réussissent par eux-mêmes ou en s'appuyant sur leur environnement personnel ou professionnel, ceux qui ne s'adressent pas ou peu aux tuteurs sont aussi ceux qui utilisent mal l'ensemble des ressources mises à leur disposition et, finalement, abandonnent ou échouent.
(Glikman et al, 2006, p.12)

Ce type de procédés éducatifs en ligne (à distance) ne représente pas une activité aisée et familière pour la plupart des étudiants, surtout ceux issus d'une scolarité traditionnelle. Alors, son fonctionnement exige un désir vigoureux d'apprentissage et un certain degré d'autonomie.

Selon Daele et Docq (2002), le second rôle auquel l'ensemble des auteurs font référence nous renvoie au rôle social. Le tuteur doit faire preuve d'empathie, être à l'écoute, conseiller et faciliter la tâche à ses apprenants. L'une des caractéristiques de l'E-Formation est la distance qui a tendance à démotiver le formé. Cette démotivation se transforme le plus souvent en abandon et rejet des études à mi-chemin du cursus. Cette absence, c'est au tuteur de la combler pour éviter que l'apprenant se sente seul ou à l'écart. Les chercheurs affirment que l'autonomie requise et le sentiment d'isolement « *créerait un déficit socio-affectif qu'il reviendrait au tuteur de compenser.* » (Gauducheau & Marcoccia, 2007, p.4).

Un troisième rôle important s'ajoute portant sur le volet technique évoqué par (Berge, 1995) ; (Bernatchez, 2001) ; (Ndoye, 2005). Ces auteurs s'intéressent alors à la maîtrise de la technologie, aux choix appropriés des outils de diffusion, de partage et sélection de

documents. L'objectif est de rendre l'interface technique limpide, facile à manipuler pour les formés et intelligible pour le visiteur.

En outre, la maîtrise de l'engin permet aux apprenants de se concentrer pleinement sur leur « *tâche académique* » (Bernatchez, 2001, p.20.). Mais encore, le tuteur doit être capable de dépanner, en identifiant la panne et en proposant une solution instantanée adaptée dans la mesure du possible. Il est impératif d'accompagner et expliquer le fonctionnement de la plateforme et les techniques technologiques dont elle dispose (tutoriels/ DIY...etc.) à son groupe de formation. Sans compter le fait qu'au bout d'un certain temps, l'apprenant est appelé à s'approprier la technologie utilisée.

Son dernier rôle fondamental est d'ordre organisationnel ou managérial (Berge, 1995). Nous nous intéressons alors aux échéanciers de la formation, organisation séquentielle et de la charge pédagogique, répartition des contenus sur une durée bien déterminée et la progression suivie (Daele et Docq, 2002). Cela concerne également les activités programmées et les interactions (avec la machine et plateforme / avec ses pairs et tuteurs). Cet aspect organisationnel participe avec le rôle socio-affectif pour qu'ils maintiennent la motivation des apprenants.

La motivation intrinsèque est un facteur vital pour la réussite de la formation car elle dépend fortement de l'environnement de travail. Enfin, nous signalons que la définition préalable d'une progression dans l'apprentissage prend ici toute sa dimension car elle contribue à la formation d'un cadre rassurant indispensable pour les formés.

De nos jours, tout processus de développement réserve une place aux technologies de l'information. Notamment, l'enseignement pour leurs capacités de transmission rapide du savoir et leurs apports fructueux sur les formations.

Le présent chapitre a été dédié au cadrage théorique relatif à l'E-formation et ses particularités. Il s'agit de rendre compte des expériences d'enseignement en ligne en milieu universitaire et socioprofessionnel. La partie suivante porte sur l'aspect pratique de notre étude qui se compose d'une enquête exploratoire et une expérimentation pour tenter d'apporter des affirmations de nos hypothèses.

Cadre empirique

Chapitre III :

E-Formations et enseignants

L'efficacité de l'enseignement / apprentissage du FLE est en étroite corrélation avec la pratique ; cette dernière est extrêmement variée. En effet, chaque enseignant est conscient de l'ampleur de la tâche liée à la pratique et tout ce qu'elle exige de la part des partenaires de l'acte pédagogique car le but ultime est de faire progresser ceux qui éprouvent des difficultés mais sans délaisser les autres. Pour mieux connaître notre environnement d'expérimentation, nous avons mis en place une enquête auprès des enseignants de l'établissement universitaire concerné. Cette partie expose les différentes étapes de notre enquête : la description des outils de recherches, la présentation de l'échantillon, collecte et traitement des données afin de nous conduire vers les objectifs avérés de cette recherche. Cette troisième partie vise donc la vérification des hypothèses que nous avons formulées au départ

III.1. Identification de l'enquête

III.1.1. Objectifs de l'enquête

Plusieurs motivations nous ont poussés à élaborer ce questionnaire, la principale s'expliquait par le besoin primordial de trouver des réponses aux interrogations des enseignants à l'égard du statut des nouvelles technologies préconisé par la nouvelle approche actionnelle. L'analyse des réponses nous a permis d'identifier les sources de difficultés qui entravent la mise en exergue des nouvelles directives des réformes didactiques de l'enseignement des langues dans notre pays. Autrement dit, cette enquête nous a fourni un état des lieux sur ce qui se passe en Algérie.

L'objectif essentiel que nous avons visé à travers ce travail de recherche d'ordre analytique est l'identification de l'opinion et la position des enseignants au sujet de l'introduction des technologies à la pointe et l'utilisation des services internet dans les sphères éducatives. Afin de présenter un protocole qui correspond au contexte de l'environnement expérimental.

Notre but est d'explorer le vécu de cette mutation qui consistait à l'intronisation des services internet en contexte universitaire en général et le dispositif de formation en FLE en particulier. En vue de proposer des stratégies d'adaptation efficaces tantôt pour l'enseignant, l'apprenant et même les partenaires socioprofessionnels.

III.1.2. Problématique

Comme le groupe classe est hétérogène du point de vue niveau intellectuel, milieu social,...etc. et afin de parvenir aux finalités tracées de la formation, il faut ajuster les

contenus proposés aux attentes et objectifs initiaux de l'apprenant aussi variés soient-ils. A propos, Claparède a déclaré que :

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement écrirai-je en 1905 il l'ajuste à la taille de son client et si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondante, dans la règle, à sa hauteur. Au contraire, l'école habille chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout-fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? (Claparède, 1921, p.37).

De ce fait, la prise en charge de la différenciation nous mène à conduire l'apprenant vers la meilleure acquisition qui soit, l'aider à aller jusqu'au bout de son parcours. Il s'avère que la variation des activités de différenciation pédagogique en classe de FLE serait l'objet d'une augmentation de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française.

Nous avons établi un questionnaire d'enquête afin de connaître la position des enseignants vis-à-vis les possibilités de variation des manières de transmission des savoirs à leurs apprenants en classe universitaire de langue étrangère. Et comment ils y procèdent pour une mise en place idéale des processus d'enseignement / apprentissage. A ce stade et en se référant aux objectifs de notre questionnaire, nous avons formulé la problématique suivante « les formateurs font-ils recours aux dispositifs d'E-formation dans leurs pratiques de classes et dans quel but ? »

Pour répondre à cette interrogation, nous avons collecté et étudié des données par le biais de questions fermées, à choix multiples ou ouvertes que comportent notre questionnaire de recherche.

III.1.3. Questions et hypothèses

Comme notre recherche s'inscrit dans une visée explicative, nous avons fourni des solutions provisoires qui introduisaient des réponses causes à effet. D'une part, notre première hypothèse postulerait que la réalisation de la tâche d'enseignement à l'ère des nouvelles approches d'enseignement / apprentissage des langues étrangères serait conduite par des caractéristiques individuelles et professionnelles propres à chaque enseignant à savoir : formation initiale, grade universitaire, expérience, profil, la cellule pédagogique et la coordination entre les enseignants qui assurent la matière. Dans ce cas, il s'agit d'étudier et considérer « les variables indépendantes ». Ces dernières éclaircissent les paramètres pris en

compte par le chercheur dans son analyse pour qu'il apporte des réponses à sa problématique en vérifiant ses hypothèses. De l'autre part, notre seconde hypothèse soutiendrait le fait que l'inscription de l'enseignant dans une nouvelle approche d'enseignement en se servant des fondements et outils technologiques influencerait sa pratique enseignante et sa manière d'agir en classe. A ce stade, nous traitons une « variable dépendante » de notre recherche. Vu son importance, elle présente la « macrovariable » de l'étude. Autrement dit, il s'agit de la variable centrale de notre recherche. Dans ce contexte, nous expliquons l'impact des représentations des enseignants sur leurs pratiques enseignantes.

Nous avons donc remarqué à ce niveau que notre recherche appréhende deux dimensions une descriptive et une exploratoire. D'abord, cette enquête exploratoire de type descriptif s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action qui a pour objectif d'élucider les représentations cognitives des formateurs sur l'innovation des pratiques de classes. Nous détectons ainsi la pensée, le vécu professionnel de notre population de recherche, et nous saurions ainsi expliquer leurs positions quant à ce renversement méthodologique par l'introduction de la machine en enseignement. Egalement, cela nous permettrait de comprendre l'affluence et l'impact de l'intégration de ce nouveau dispositif d'enseignement à distance au palier universitaire.

Cette enquête a rendu compte des positions des formateurs face à cette conversion du cours « présentiel » au « distanciel ». Selon Danielle Moore la représentation est : « *une construction mentale d'une réalité ou d'un objet permettant à un individu ou à un groupe d'appréhender l'environnement. Elle est à la fois un processus et un produit permettant une reconstruction du réel tout en lui attribuant une signification* ». (Moore, 2001, p.22)

Toutefois nous signalons qu'une présentation proprement dite relève du mental donc elle ne pourrait nullement être observable et étudiable à l'œil nu car c'est généralement une construction par inférences. Pour étudier ce problème ainsi que cet aspect abstrait de la cognition humaine, nous avons opté pour une procédure d'enquête par questionnaire.

Dans cette visée, Herzlich (1972) a déclaré que le questionnaire et l'entretien, deux instruments d'enquête fréquemment utilisés en sciences humaines et sociales permettent de saisir, non pas les représentations elles-mêmes des répondants, mais les représentations médiatisées et transmises par le langage. De ce fait, nous avons constaté qu'à travers les données recueillies en réponse à notre batterie de questions nous avons pu saisir les opinions des enseignants sur l'intégration des nouvelles technologies en contextes éducatifs.

En se référant aux réponses provisoires accordées à notre problématique de travail, nous avons dégagé ces questions de recherche auxquelles nous tentons d'y apporter des réponses fondées sur l'analyse quantitative et qualitative des données collectées de l'enquête

- Quelles sont les représentations développées par les enseignants concernant le nouveau dispositif de formations et son efficacité en classe ?
- Est-ce-que la pratique de classe dépend-elle de la formation initiale du formateur, son expérience et ses représentations cognitives ?
- Quelles sont les nouvelles méthodes employées par l'enseignant de langue étrangère en classe, avec quels moyens, leurs limites et dans quelles perspectives ?

III.1.4. Echantillonnage

Avant d'effectuer notre expérimentation, nous avons réalisé une enquête au sein de l'université Abbès Laghrour, située à la commune Elhamma, wilaya de Khenchela en Algérie fondée en 2001 comptant en 2018, 14955 étudiants encadrés par un groupe pédagogique comportant 646 enseignants .

Notre investigation s'est déroulée au niveau de la faculté des lettres et langues de cet établissement d'enseignement supérieur, plus précisément le département de lettre et langue françaises qui comporte 40 enseignants titulaires ayant différents grade et profils de formations (professeur / MAA/ MAB /MCB) et doctorants vacataires.

Nous signalons avoir distribué le questionnaire à notre groupe d'étude constitué d'enseignants du FLE au palier universitaire afin d'acquérir une vision plus où moins claire sur leurs positions vis-à-vis l'implantation d'un nouveau dispositif de formation à savoir l'E-Learning et les pratiques didactiques qu'ils favorisent en classe de FLE afin de bien transmettre le savoir à leurs apprenants .En termes statiques, notre échantillon est représentatif car il représente 100% de la population mère étudiée.

Avant de discuter les données recueillies, il est indispensable d'identifier brièvement le portrait socioprofessionnel de notre population d'étude. En se référant aux informations réunies au niveau de l'administration, l'effectif s'est réparti entre 80% des répondants qui vivent en zone urbaine et 20% en zone rurale d'un côté. De l'autre côté, nous avons dénombré un pourcentage de 54% d'enseignants universitaires qui ont plus de 15 années d'expérience contre 46% qui en ont moins. Ces deux paramètres décident des réponses des participants, nous y reviendrons ultérieurement avec plus de détails.

III.2. Elaboration du questionnaire d'enquête

Nous tenons à préciser que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas chose aisée, elle requête de l'enquêteur qui l'utilise comme procédés de collecte donnés beaucoup d'implication et de travail. Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil adéquat s'inscrivant dans une démarche scientifique, rigoureuse dans la mesure où il assure en un laps de temps minime la collecte d'un maximum de données, permettant, ainsi, un feedback rapide.

Nous rappelons que parmi les soucis de l'usage du questionnaire comme technique de collecte de données, le fait que le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont totalement honnêtes ou dissimulées partiellement ou intégralement. Nous ajoutons encore le fait qu'il ne peut pas estimer la bonne compréhension ni l'interprétation des items. En somme une incompréhension peut engendrer des réponses imprécises qui ne répondent pas à l'objectif de départ ce qui faussent les résultats.

Le présent questionnaire est destiné à 40 enseignants de l'enseignement universitaire. Cette procédure est entamée avec leurs consentements. Nous avons établi, évalué et approuvé ce questionnaire de recherche destiné à l'ensemble des enseignants du Département de lettre et langue françaises. Il est composé de 18 items.

Nous avons commencé par 2 questions qui portaient sur les caractéristiques socioprofessionnelles des sujets de l'enquête. Suivi de 4 autres traitant de la matière enseignée de notre corpus ainsi que d'autres questions portant sur la pratique pédagogique. Notre questionnaire a comporté aussi 10 questions fermées à choix multiples proposant de 3 à 5 modalités de réponses. Nous avons posé également des questions ouvertes ainsi que d'autres qui requièrent des justifications afin de laisser à l'enquêté la liberté d'exprimer sa pensée objectivement. Ceci pour ne pas guider l'enquêté vers les pistes des résultats ou de le limiter à nos hypothèses. Etant donné que cette forme n'impose pas un choix de réponses préétablies par le chercheur, au contraire elle invite les enquêtés à proposer leurs propres explications qui peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question en élargissant notre étude à d'autres éléments inattendus. Quand nous avons élaboré notre instrument de recherche, nous avons veillé à ce que les questions soient ordonnées suivant un raisonnement argumentatif déductif qui débute des causes générales aux effets spécifiques.

La mise au point du questionnaire est passée par deux étapes. En premier lieu, un essai avec une conception primaire de la batterie des questions en vue d'une validation par la directrice de recherche qui nous a recommandé des modifications de fond et de forme. En second lieu, après avoir effectué les changements nous avons soumis le pré-questionnaire à un comité restreint composé de 5 enseignants collègues (pré-test pour l'évaluer et puis l'approuver auprès de 12.5% de la population d'étude) potentiellement intéressés par notre recherche afin de s'assurer de la clarté des questions, qu'elles ne soient pas porteuses de double sens. Cette étape nous a aidés pour anticiper primairement les axes et paramètres d'analyse des contenus. Ainsi, nous avons obtenu la version finale administrée aux enquêtés.

III.3. Déroulement de l'enquête et modalités de soumission

Après avoir obtenu la version finale de notre questionnaire de recherche, nous avons pu entamer notre investigation scientifique auprès de notre population d'étude. Afin de donner plus d'appui à notre thème de recherche et le corpus choisi pour notre protocole expérimental, nous avons décidé de lancer notre enquête différemment de la manière traditionnelle qui consistait à imprimer le questionnaire en question et le distribuer en mains propres aux répondants et attendre pour le récupérer rempli. Cette fois ci, nous avons suivi une procédure en ligne. D'abord, nous avons élaboré notre questionnaire en utilisant deux applications « Google forms» et « Drag'n Survey ». Ces deux applications web certifiées permettent de créer et diffuser des formulaires, questionnaires, sondages, enquêtes, études de marchésen ligne.

Après avoir créé le formulaire de l'enquête en bénéficiant des fonctionnalités des logiciels par rapport aux types de questions (QCM / échelle linéaire / cases à cocher...etc.). Puis, l'application nous a fourni un lien hypertexte qui renvoie vers le document créé afin de pouvoir l'administrer aux interviewés et le diffuser sur la toile. Nous avons lancé notre recherche sur la toile pour tester davantage nos hypothèses concernant la problématique de notre thèse à savoir l'implication de nos enseignants sur le net et faire émerger leurs stéréotypes concernant l'enseignement à distance.

Nous avons rédigé un mail explicatif qui a introduit notre objectif d'enquête visé et nous y avons joint le lien qui renvoie au questionnaire en regroupant les 40 adresses électroniques des enseignants et nous l'avons envoyé. A chaque fois, qu'un enquêté y réponde nous recevons une notification sur notre boîte de réception. Cette alternative de saisie, nous a évité

l'écriture fastidieuse et illisible de certains répondants dont souffrent les enquêteurs et qui conduit inévitablement aux erreurs multipliées d'analyse des résultats.

Les deux applications fournissent un rapport statistique détaillé en temps réel avec des diagrammes analytiques performants. Cependant, nous avons dû renvoyer le formulaire à plusieurs reprises aux participants car nous n'avons pas eu beaucoup de retours et sujets réceptifs. En outre, il y avait une catégorie d'enseignants qui a refusé carrément de collaborer sur internet. Par conséquent, nous étions contraints de leur remettre une copie afin d'y répondre manuellement. Nous reviendrons plus tard pour analyser ces points importants car ils influencent sur l'analyse de nos données. Enfin, nous avons assemblé, lu, trié et analysé les données des réponses obtenues (dépouillement des questionnaires).

III.4. Types d'étude

D'abord, le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique du Français langue étrangère en Algérie car il s'est intéressé aux pratiques qu'utilisent les enseignants pour transmettre des savoirs et des apprentissages significatifs aux apprenants. Un apprentissage significatif est un apprentissage que l'étudiant peut réinvestir dans la vie réelle. Il a pointé aussi le travail qui permet de concevoir, et d'organiser la mise en œuvre des situations d'enseignement car il a abordé à travers ses questions le préapprentissage et la vie de classe. Ensuite, nous avons mené une étude analytique des données collectées de notre enquête descriptive causale pour faire ressortir les particularités de cette recherche et ainsi vérifier la fiabilité des hypothèses avancées au commencement. Puis, nous avons défini nos variables et calculé les taux représentatifs de chaque catégorie. Après, nous avons établi nos courbes. Enfin, nous avons analysé nos résultats pour mesurer et comprendre nos variables selon les axes de notre problématique afin d'en extraire des conclusions fiables.

Le fondement de ce travail est comparatif puisque nous avons comparé les réponses des enseignants sur divers plans (grade universitaire/ expérience). Nous avons confronté aussi les réponses relatives à la phase de préparation (préapprentissage) et les méthodes d'évaluation favorisées par chaque enseignant. En outre, la présente enquête s'inscrit dans une démarche qualitative, que Mucchielli a défini en tant que :

Succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et pour les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase traitement de

données. Une méthode étant donné un agencement spécifique de techniques de recueil et de techniques de traitement appropriées à la résolution d'une problématique de recherche. (Mucchielli, 2004, pp.212-213).

Dans notre étude, nous avons visé la mise en évidence des représentations des enseignants universitaires de lettres et langues françaises par rapport à l'E-formation, méthodes d'enseignement afin de trouver des éléments de réponses aux questions de recherche posées au départ. Le but essentiel de notre enquête est descriptif car nous avons décrit les représentations, les expériences de classe des participants. Nous avons dressé le portrait des procédés, difficultés rencontrées en classe de langues. Pour Gagné et ses collègues la méthode descriptive est :

La recherche descriptive comprend des études dont l'objectif central est de décrire – décrire pour comprendre, décrire pour expliquer – des données de la réalité éducative empirique. Les réalités décrites peuvent être de nature variées : des objets, des faits des événements, des comportements, des attitudes, des représentations, des discours, des interactions, etc. la recherche descriptive s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses et largement définies [...] elle peut utiliser des méthodes de type qualitatif ou quantitatif » (Gagné et al. 1989, p.54)

De plus, c'est une étude objective car nous nous ne sommes pas impliqués d'aucune manière dans le cheminement de cette recherche ni dans la sélection de l'échantillonnage ni dans le traitement des données recueillies. Autrement dit, le recueil des données de cette enquête s'est effectué dans des situations dites naturelles (sans l'intervention du chercheur ou des éléments externes). Nous avons préservé les conditions habituelles de production des réponses sans intervention de l'enquêteur. Nous étions totalement neutres et absents.

III.5. Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche scientifique en didactique du FLE, nous vous prions de répondre à ce formulaire. Le traitement des données se fera en anonymat. Nous vous adressons nos vifs remerciements pour votre aimable contribution.

1 - Avez-vous combien d'années d'expérience ?

- Moins de 15 ans

- Plus de 15 ans

2- Habitez-vous en zone ?

- Rurale
- Urbaine

3- Enseignez-vous le module de l'écrit (TE) ?

- Oui, cette année
- Auparavant
- Jamais

4- SI oui, quelle année?

- 1^{ère} année licence
- 2^{ème} année licence

5- Assurez-vous ?

- Cours magistral
- TD

6- Qu'utilisez-vous pour préparer vos cours?

.....

.....

.....

.....

7- Pensez-vous qu'il y a des différences entre savoir livresque et informatisé ?

- Oui
- Non

a- Si oui, lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

8- Si vous recourez à internet, qu'est ce qui rend votre savoir à enseigner plus intéressant?

.....
.....
.....
.....

9- Certes internet est un compromis pour le manque de documentation en milieu universitaire algérien, mais avec ce flux impressionnant d'information selon quels critères arrivez-vous à opter pour l'information adéquate pour votre situation d'enseignement ?

.....
.....
.....
.....

10 - Diffusez vos cours?

- Sous format papier
- Sous forme de dictée
- Via internet

11- Pensez vous que les contenus du module assurent- ils le développement des compétences langagières requises par les programmes ministériels ?

.....
.....
.....

12- Pouvez-vous déceler commodément des indices de la progression en matière de production écrite chez vos apprenants au fil de l'année d'apprentissage ?

.....
.....

13- Si oui, quelles variables vous l'indiquent ?

.....
.....
.....

14- Adoptez- vous quelles stratégies pour vos séances de TD ?

- Exercices de fonctionnement
- Activités d'application en rapport avec la thématique traitée
- Rédaction libre sans consignes
- Production (avec objectif terminal d'intégration)

a- Dans l'éventualité d'une démotivation ou procrastination aux rangs de vos apprenants, que proposez-vous pour y remédier ?

.....
.....
.....

15- Connaissez-vous le concept « E-Learning » ?

- Oui
- Non

16- Faites-vous recours aux classes virtuelles lors de votre pratique de classe?

.....
a- Justifiez votre réponse
.....
.....
.....

17- En matière d'évaluation formative et continue, trouvez-vous qu'il existe une différence entre le présentiel et le virtuel ?

- Oui
 - Non
- a- La quelle préférez-vous ?
- Evaluation en classe
 - Evaluation sur la plateforme

18- Transmettez nous les avantages et inconvénients de votre méthode privilégiée :

Avantages	Inconvénients
-	-
-	-
-	-

III.6. Réponses de l'enquête

III.6.1. Lecture analytique et interprétation des réponses

❖ Item 1 :

Avez-vous combien d'années d'expérience ?

- Moins de 15 ans
- Plus de 15 ans

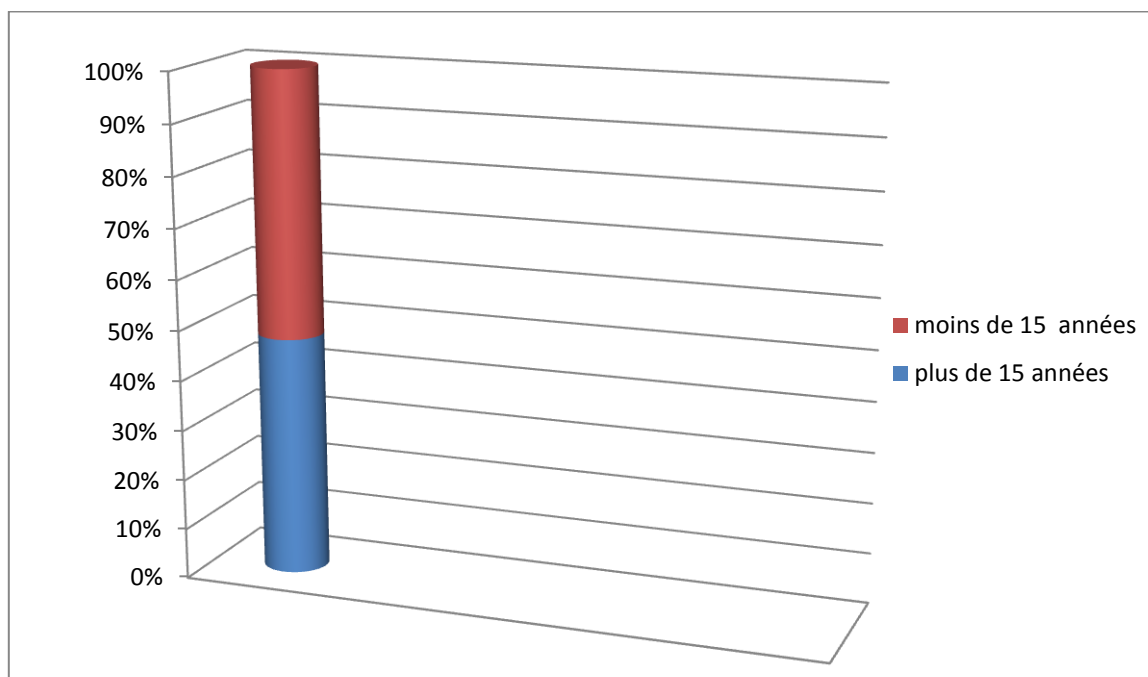
Nombre de participations : 40

➤ **Tableau 1 : années d'expérience**

Réponses	Moins de 15 ans	Plus de 15 ans
Nombre	21	19
Taux	52.5%	47.5%

Nombre total des réponses : 40

➤ **Histogramme 1 : proportion des enseignants selon la variable expérience**



❖ **Commentaire :**

Dans l'ensemble, nous avons remarqué que notre effectif sur le plan ancienneté est relativement expérimenté dans le palier universitaire (enseignement supérieur). Nous avons enregistré 19 enseignants qui ont dépassé le seuil de 15 années de service contre 21 qui en ont moins.

Nous nous sommes basés particulièrement sur cette variable d'expérience parce qu'elle a défini par la suite le prototype de quelques réponses. Autrement dit, nous avons pu établir un lien entre l'ancienneté, l'âge de l'enseignant et la pratique de classe. Nous n'avons pas porté d'attention particulière à leurs âges car au palier universitaire nous pouvons avoir des enseignants jeunes avec plus d'années d'exercices par rapport à d'autres plus âgés.

L'expérience professionnelle est un facteur déterminant dans la conduite de l'enseignant soit dans le choix de ses supports d'enseignement (préparation pédagogique) ou sa pédagogie en classe (pratique) et même les réflexions qu'ils développent par rapport aux programmes proposés (critique). Préparation, réflexion et critique diffèrent chez l'enseignant expérimenté au moins expérimenté.

D'une part, l'enseignant expérimenté a tendance à réutiliser ses cours au fil des années. Donc il omet la phase de préparation de son processus d'enseignement.

De l'autre part, l'ancienneté d'un enseignant influe sa pratique de classe car il gère mieux son temps et son auditoire.

❖ Item 2 :

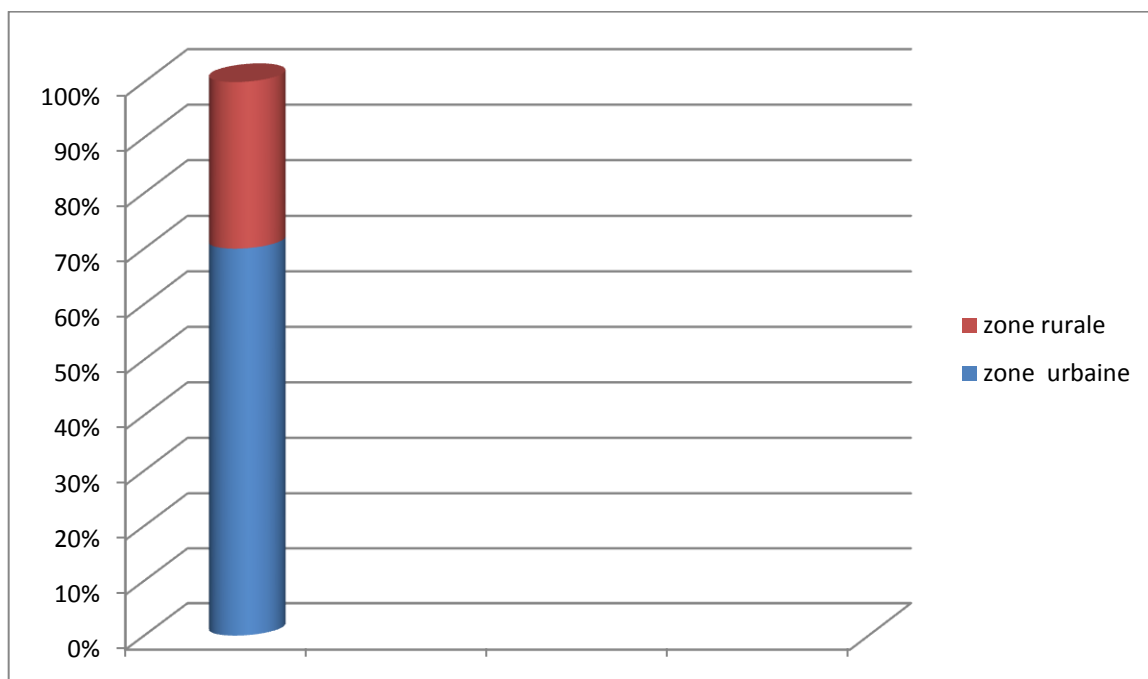
Habitez-vous en zone ?

- Rurale
- urbaine

➤ **Tableau 2 : zone de résidence**

Réponses	Urbaine	Rurale
Nombres	28	12
Taux	70%	30%

➤ **Histogramme 2 : proportion des enseignants selon la variable zone de résidence**



❖ **Commentaire :**

L'ensemble du personnel questionné est réparti selon le lieu d'habitat en deux catégories. Nous avons eu ceux qui habitent en zone urbaine (citadine) et ceux qui résident en zone rurale. Nous avons signalé un pourcentage significatif pour la première catégorie égal à 70% du total soit 28 enseignants sur total de 40. Nous avons enregistré 30% qui sont installés en zone rurale même pendant leurs exercices de la fonction soit 12 enseignants.

Cet aspect résidentiel a constitué un axe principal dans notre recherche analytique car nous indiquons une disparité à l'accessibilité et l'intelligibilité des services publics de communication, leurs modalités entre les agglomérations et les villages. Nous signalons encore qu'il y a moins de librairies qui vendent des livres de spécialités en zone rurale. Ces points influencent le rendu de l'acte pédagogique car l'enseignant ne dispose pas suffisamment de ressources documentaires.

❖ **Item3 :**

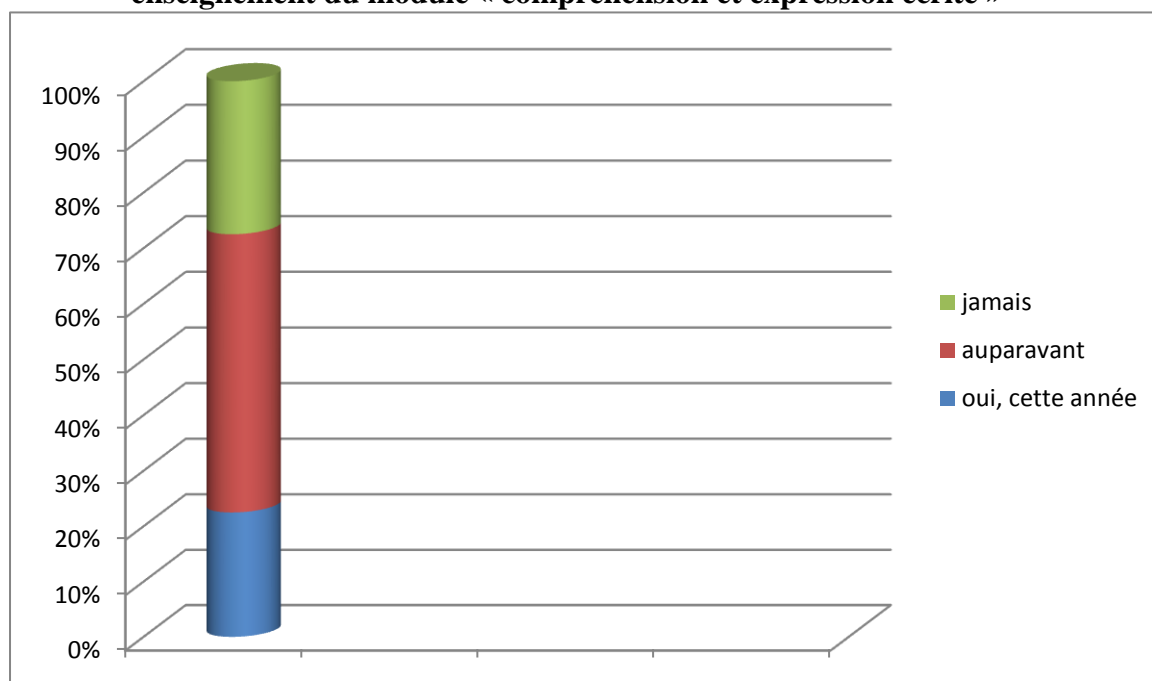
Enseignez-vous le module de l'écrit (TE) ?

- Oui, cette année
- Auparavant
- Jamais

➤ **Tableau 3 : enseignement de la matière « compréhension et expression écrite »**

Réponses	Oui, cette année	Auparavant	Jamais
Nombres	9	20	11
Taux	22.5%	50%	27.5%

➤ **Histogramme 3 : proportion des enseignants selon la variable enseignement du module « compréhension et expression écrite »**



❖ **Commentaire :**

La répartition des réponses en fonction de l'expérience d'enseignement est récapitulée dans le tableau ci-dessus. Trois quarts de notre population d'étude soit 72,5% enseignent ou ont déjà enseigné la matière de notre protocole expérimental « compréhension et expression écrite ». Nous avons dénombré pour ce groupe 29 enseignants contre 11 qui n'ont jamais eu cette matière dans leurs charges pédagogiques. Ce dernier groupe est représenté par seulement 22,5% de notre échantillonnage.

En se référant au socle commun du domaine de formation « lettres et langues étrangères », établi en 2013/2014 qui précisait que notre matière est cryptée sous les codes (F111 /Semestre 1) et (F211/Semestre 2) nous avons pu en acquérir des informations détaillées. Cette matière fait partie de l'unité d'enseignement « fondamentale » en système LMD. Ayant un crédit de 6 et coefficient 4. Son volume d'enseignement hebdomadaire est fixé à quatre heures et demi. Comme sa charge pédagogique est élevée l'administration fait appel à un grand nombre d'enseignants pour pouvoir assurer la matière à tous les groupes pédagogiques pour les deux niveaux (1^{ère} année et 2^{ème} année universitaires). Par conséquent, 80% des enseignants interrogés ont déjà eu à l'enseigner durant leur exercice.

Ce taux élevé a contribué efficacement dans notre analyse et les conclusions qui en découleront car les participants rendent compte avec les réponses fournies de leurs propres

expériences professionnelles. Par conséquent, nous sommes parvenus à des résultats fiables et concrets et non pas de simples représentations mentales théoriques abstraites.

❖ Item 4:

SI oui, quelle année ?

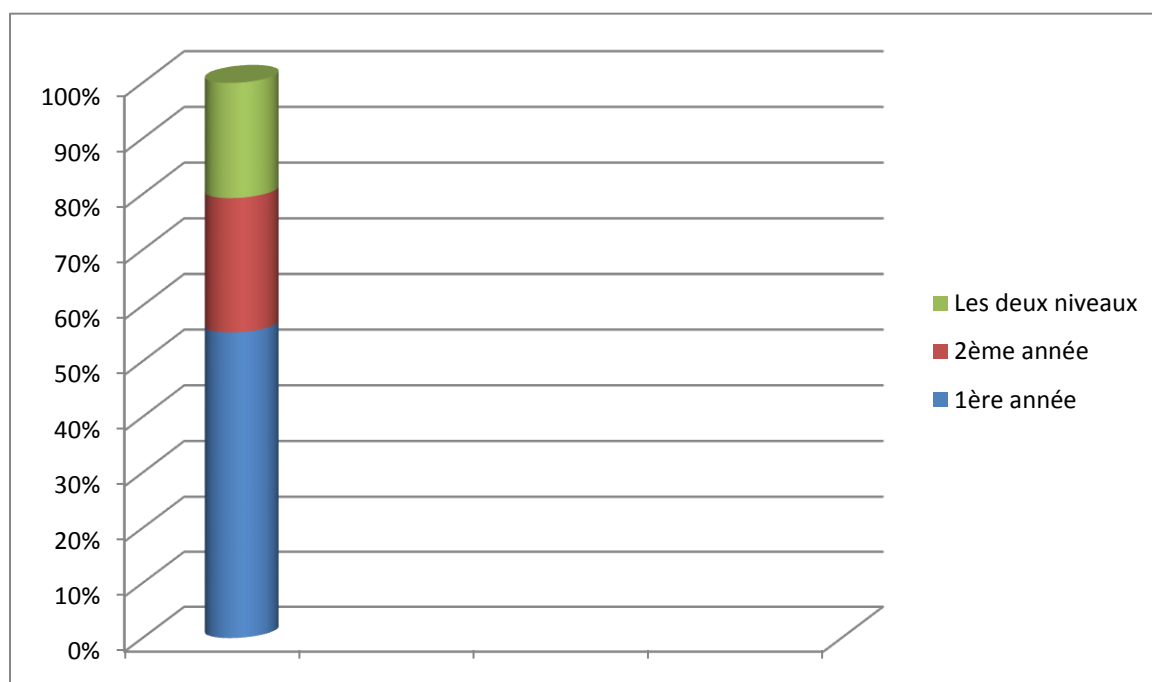
- 1^{ère} année licence
- 2^{ème} année licence
- Les Deux niveaux

➤ **Tableau 4 : année d'enseignement attribuée**

Réponses	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	Les deux niveaux
Nombres	16	7	6
Taux	55.17	24.13	20.68

Nombre total des réponses : 29

➤ **Histogramme 4 : proportion des enseignants selon le niveau attribué**



❖ Commentaire :

Dans la continuité des questions à propos de la matière de notre corpus, nous avons enquêté sur l'année attribuée à chaque participant. Nous n'avons eu que 29 retours sur 40. Les 11 réponses manquantes étaient celles des participants qui n'ont jamais enseigné la matière.

Chapitre III : E-Formations et enseignants

Nous indiquons que le module « techniques de l'écrit » figure dans le programme d'enseignement pour deux années consécutives 1^{ère} et 2^{ème} années universitaires, cycle licence. C'est pour cette raison que nous avons réparti les propositions de réponses en 3 sous catégories.

Il y avait ceux qui ont pris en charge la première année (1^{er} et 2^{ème} trimestre). Ils sont au nombre de 16. Nous avons compté 7 enseignants qui ont assuré la matière pour la deuxième année (3^{ème} et 4^{ème} trimestre). Et finalement, 6 qui ont eu les deux niveaux d'études. En terme de taux, nous avons constaté que 75.25 % de notre effectif a enseigné la première année ce qui représentent un taux significatif et supérieur à ceux qui ont enseigné la deuxième année. Cela a consolidé notre recherche, car il nous fallait des réponses issues des expériences pratiques. Quant aux 25% restants, nous avons pu prendre leurs réponses en considération car en deuxième année la matière préserve son statut d'unité d'enseignement « fondamentale » et conserve les mêmes objectifs d'apprentissage transversaux avec un approfondissement dans les contenus proposés. Donc, ils appréhendent et enseignent avec une perspective similaire à celle des enseignants de la 1^{ère} année.

❖ Item 5 :

Assurez-vous ?

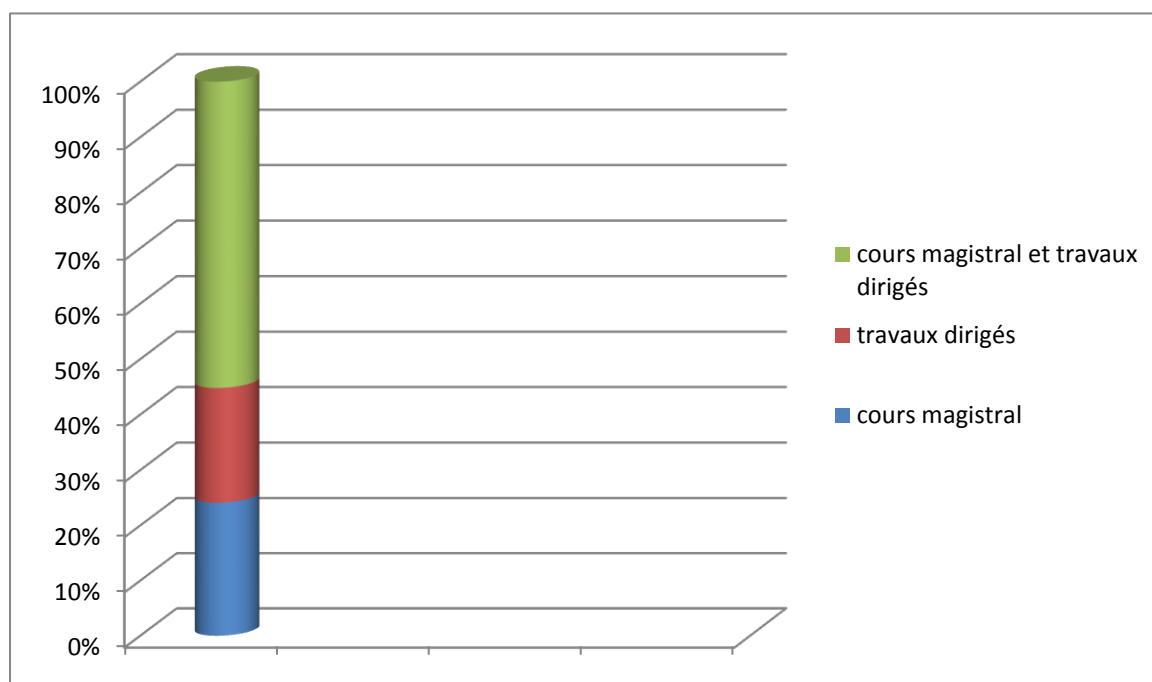
- Cours magistral
- TD
- Cours et TD

➤ **Tableau 5: types de cours enseigné**

Réponses	Cours magistral	Travaux dirigés	Cours magistral et travaux dirigés
Nombres	7	6	16
Taux	24.13%	20.68%	55.17%

Nombre total de réponses : 29

➤ **Histogramme 5 : proportion des enseignants selon la variable type de cours enseigné**



❖ **Commentaire :**

En sciences humaines et sociales, entre autres le FLE, les cours sont dispensés sous deux formes : cours magistral et travaux dirigés qui sont évalués par examen sur table et contrôle continu respectivement.

Lors d'un cours magistral, l'enseignant dispense des savoirs savants théoriques pour un large groupe d'étudiants en amphithéâtre généralement. En opposition, les travaux pratiques permettent à l'apprenant d'appliquer les savoirs acquis en CM par le biais d'exercices d'application ou de synthèse afin d'approfondir et mieux assimiler les notions et éventuellement ajouter plus de détails rhétoriques. Ce dernier se fait en groupe d'effectif restreint afin que le professeur puisse aider individuellement les apprenants en difficulté d'apprentissage. La matière de notre corpus expérimental comprend cours magistral et travaux dirigés.

La lecture du tableau nous a montré que plus de la moitié des enseignants ont eu à enseigner des cours magistraux et dirigés au même temps. Représentant ainsi le pourcentage de 55.17% de notre effectif soit 16 individus. Contre seulement 6 qui ont assuré exclusivement des TD et 7 uniquement des CM.

Chapitre III : E-Formations et enseignants

CM et TD n'ont pas les mêmes objectifs finaux d'apprentissage, par conséquent ils ne suivent pas la même méthodologie d'enseignement. Nous signalons que les supports pédagogiques mis à disposition sont également différents, ce qui impose une pratique de classe distincte. Parfois certains enseignants ne sont pas totalement conscients de cette différence, alors ils ont tendance à proposer le même contenu. La pratique adoptée est primordiale pour que l'enseignant conçoive et organise une mise en œuvre optimale de ses situations d'enseignement / apprentissage et aussi prévoir l'évaluation appropriée.

❖ Item 6 :

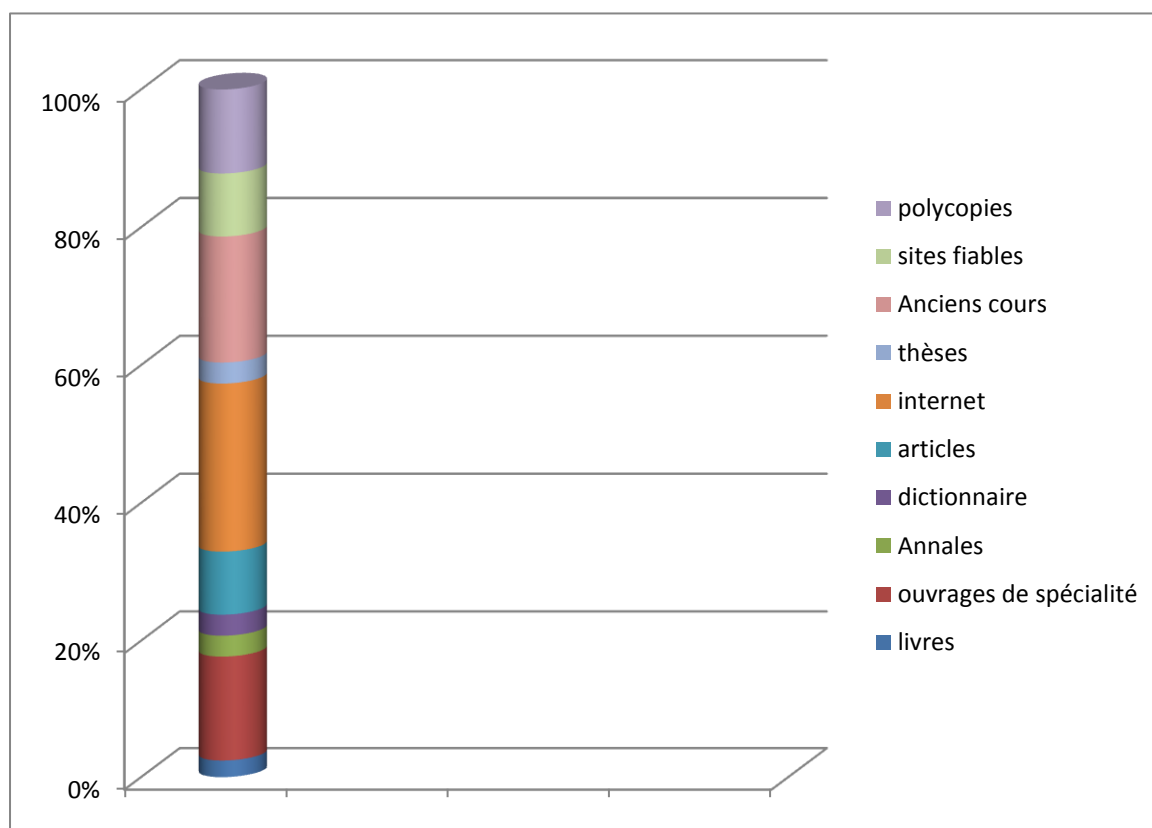
Qu'utilisez-vous pour préparer vos cours ?

➤ **Tableau 6 : supports utilisés pour la préparation**

Mots clés	Nombres d'occurrences	Taux
Livres	8	20%
Ouvrages de spécialités	5	12.5%
Annales	1	2.5%
Dictionnaire	1	2.5%
Articles	3	7.5%
Internet	8	20%
Thèses	1	2.5%
Anciens cours	6	15%
Sites fiables	3	7.5%
Polycopies	4	10%

Nombre total de réponses : 40

➤ **Histogramme 6 : proportion des supports utilisés pour la préparation des cours**



❖ **Commentaire :**

Le travail de l'enseignant commence bien avant l'acte pédagogique en classe, il doit préparer son cours au préalable. Cette étape est indispensable pour la bonne transmission du savoir. Cela permet d'abord de prévoir un déroulement détaillé de la séance et en avoir une vision globale. Autrement dit, cela aide à concevoir et organiser une mise en œuvre adéquate des situations d'enseignement/apprentissage. En plus, cette étape définit les objectifs d'apprentissage à atteindre ainsi que les compétences langagières à développer. Ceci se fait à court (séance) par la préparation pédagogique ou à long terme (année / semestre) par la répartition annuelle. Le préapprentissage demande de la rigueur, du temps et surtout l'identification limpide des objectifs de la formation. Finalement, le professeur doit être conscient de l'hétérogénéité de son groupe d'étude. Autrement dit, il faut qu'il tienne compte de la spécificité, des besoins et du débit d'assimilation de chaque apprenant pour qu'il en adapte les contenus.

A ce sujet, nous avons présenté une question ouverte afin de laisser la liberté aux enseignants chercheurs de lister ce qu'ils exploitent coutumièrement pour préparer leurs cours

Chapitre III : E-Formations et enseignants

magistraux et travaux dirigés. Nous indiquons que les questions ouvertes et textuelles contribuent à l'enrichissement, l'ajout et la construction de nouvelles informations parfois oubliées ou / et non prévues par l'enquêteur. Ce qui offre inévitablement un nouvel axe d'étude. En revanche, en proposant des questions fermées, ou semi fermées nous pouvons diriger inconsciemment les choix proposés pour corroborer nos hypothèses.

Au début, nous avons procédé à un dépouillement des données statiques obtenues. Puis, nous les avons classées en 10 catégories comme montré dans le 6^{ème} tableau. Sur le plan origines des données, ces 10 catégories sont réparties en deux grands canaux de transmission d'information : document en papier et document numérique. D'un côté, nous avons remarqué que le format papier est présenté dans les retours rassemblés avec divers types : ouvrages, polycopies, annales, thèses, ouvrages de spécialité, livres, anciens cours...etc. De l'autre côté, le format électronique est indiqué dans les réponses par deux mots clés: internet et sites. A l'inverse du document imprimé qui demeure inchangeable, grâce à la mise à jour le document consultable sur les interfaces web peut être modifié par son éditeur en exploitant quatre principaux logiciels (tableurs, traitement de textes, logiciel de courriel, logiciel de gestion documentaire). Dans notre étude, le premier type est représenté par 65% des propositions. Le taux d'occurrences du second type a constitué 27.5% des réponses. Ensuite, nous avons remarqué que l'effectif de la catégorie «articles » est sous-présenté par rapport aux catégories restantes avec seulement 3 réponses sur 40. Cela est dû en grande partie à l'avènement technologique car les articles scientifiques des revues renommées et indexées sont diffusés sur leurs sites officiels afin d'accompagner le paysage éditorial scientifique et assurer une large diffusion du savoir de qualité sans but lucratif. Par conséquent, nous avons inclus cette catégorie « articles » sous le type « format électronique » en ignorant l'éventualité minimale des articles en papier et ceci pour le reste de l'analyse afin d'assurer une commodité d'analyse qui nécessite une discrimination basée sur un calcul dichotomique. Alors, nous avons déclaré que le format électronique a atteint un pourcentage de 35% des réponses.

Pour conclure, le pourcentage des enseignants qui exploitent des données recueillies des documents imprimés dans le but de préparer leurs cours a été significatif car il a dépassé la moitié de la population d'étude. Majoritairement, ce sont les réponses des enseignants les plus expérimentés et cela a des répercussions négatives et positives sur la formation dispensée. Ce phénomène n'est pas propre à notre étude exclusivement parce que l'université algérienne souffre de la redondance des contenus figés. Chaque année, certains enseignants ont tendance

à reproduire un seul et même cours pour des publics différents sans prendre en considération l'hétérogénéité des niveaux d'apprenants, leurs attentes ni les objectifs visés de la formation.

❖ **Item 7 :**

Pensez-vous qu'il y a des différences entre savoir livresque et informatisé ?

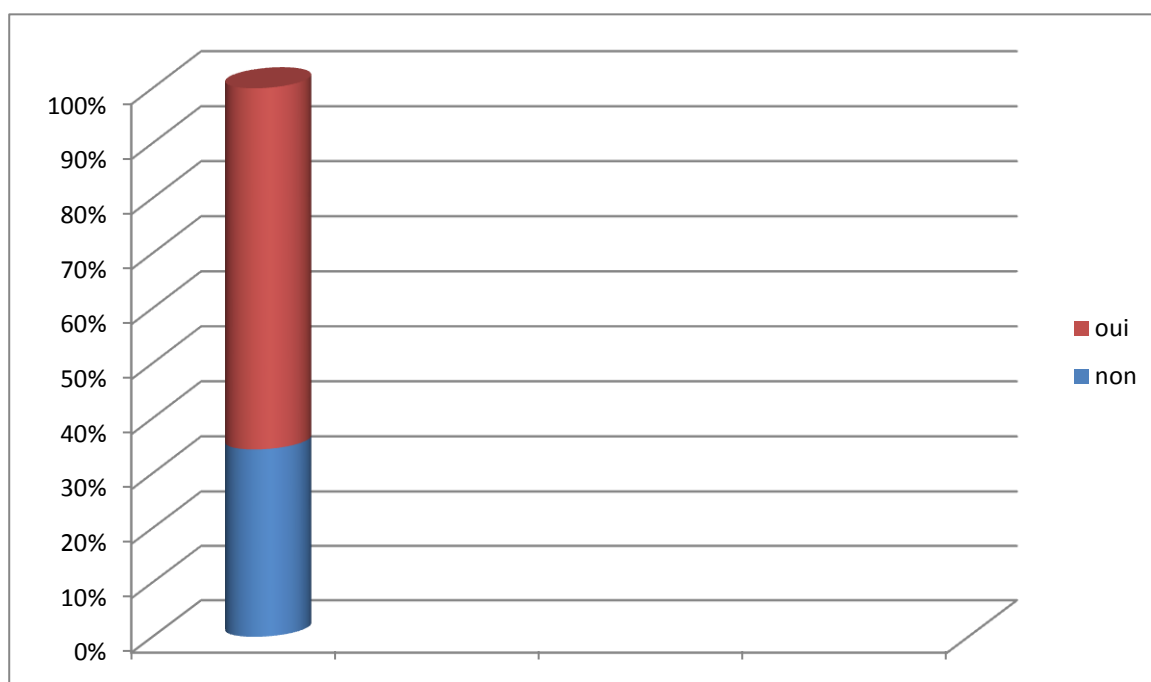
- Oui
- Non

➤ **Tableau 7 : différence entre savoir livresque et informatisé**

Réponses	Oui	Non
Nombres	23	12
Taux	65.7%	34.3%

Nombre total de réponses : 35

➤ **Histogramme 7 : rapport de la différence entre savoir livresque et informatisé**



❖ **Commentaire :**

La répartition des enseignants selon leurs avis sur la différence entre le savoir livresque ou informatisé est résumée dans l'histogramme ci-dessus. Pour cet onglet de recherche, nous avons administré une question fermée à choix multiples en fournissant des propositions

préétablies à l'avance. Ce type de question permet l'automatisation et la facilitation du traitement.

Sur le premier plan, nous avons enregistré 23 participants sur 35 qui ont soutenu l'hypothèse de l'existence d'une différence entre savoir livresque et informatisé. Contre 12 répondants qui ont opté pour le choix « oui ». Ces enseignants ont ajouté que c'est seulement le canal de diffusion qui change. Afin de déceler les divergences entre les deux propositions, nous avons proposé une question ouverte annexée.

❖ **Item 8 :**

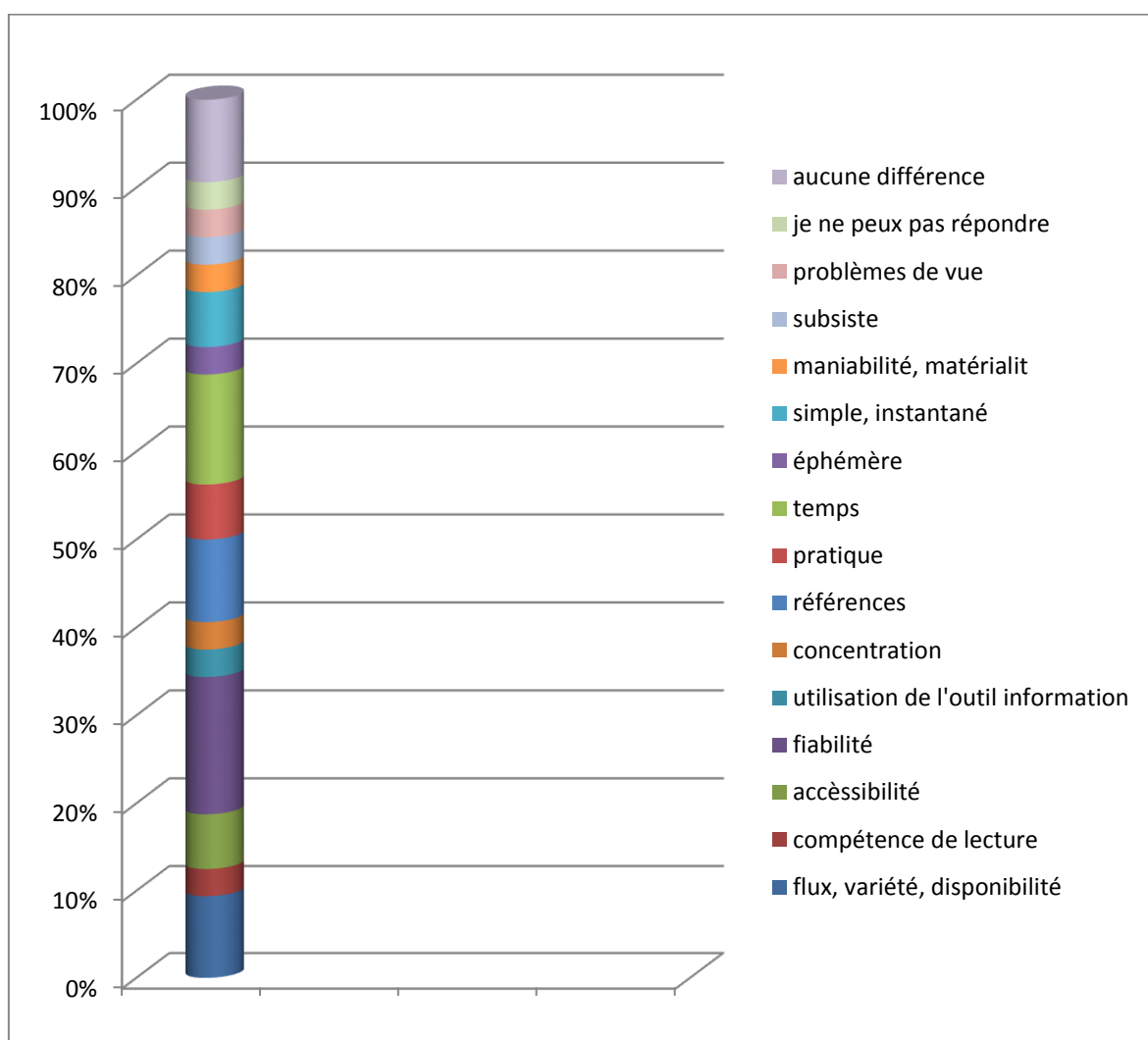
Si oui, lesquelles ?

➤ **Tableau 8: points de divergence entre savoir livresque et informatisé**

Mots clés	Nombres d'occurrences	Taux
Compétences de lecture (livre)	1	2.85%
Flux, variété, disponibilité (internet)	3	8.57%
Accessibilité (internet)	2	5.71%
Fiabilité (livre)	5	14.25%
Utilisation d'outil information (internet)	1	2.85%
Concentration (livre)	1	2.85%
Références (livre)	3	8.57%
Pratique (internet)	2	5.71%
Temps (internet)	4	11.42%
Ephémère (internet)	1	2.85%
Simple, instantané (internet)	2	5.71%
Maniabilité, matérialité (livre)	1	2.85%

Interactif (internet)	2	5.71%
Subsiste (livre)	1	2.85%
Problèmes de vue (internet)	1	2.85%
Je ne peux pas répondre	1	2.85%
Aucune différence	3	8.57%

➤ **Histogramme 8 : proportion des différences entre le savoir livresque et informatisé**



❖ **Commentaire :**

A l'université, théoriquement nous dispensons un enseignement qui permet aux apprenants d'acquérir un savoir savant académique qui leur permet d'intégrer le monde socioprofessionnel. Cependant ce qui se fait réellement est loin de préparer l'étudiant au marché du travail en général et à la pratique enseignante en particulier. Pour atténuer les effets prononcés de cette conjoncture, l'enseignant doit préparer son cours efficacement en intégrant des éléments relatifs au travail et à la pratique de classe plus précisément pour anticiper les éventuelles interrogations dues aux préoccupations personnelles de chaque apprenant pendant la séance et assurer une réussite professionnelle future.

Notre question a porté sur les points de distinction entre le savoir livresque et informatisé selon l'avis des enseignants qui ont répondu par « oui » à la question précédente. En se basant sur les réponses obtenues, nous avons recensé 17 propositions que nous avons regroupées dans le tableau en fonction de l'occurrence des mots clés dans les énoncés acquis des retours. En première position, nous avons trouvé plusieurs retours portant sur la notion de « fiabilité ». Les enseignants ont soutenu les ouvrages comme étant des sources fiables et référencées avec précision tandis que les sites non officiels ce ne le sont pas. En deuxième position, ils ont évoqué le facteur « temps ». Les partisans du « savoir informatisé » ont plaidé qu'internet et ses services assurent une consultation rapide de l'information. A partir d'un mot clé, nous trouvons une infinité de ressources bibliographiques. Puis, nous avons enregistré la proposition « flux, accessibilité, » concernant l'information consultable sur internet avec des taux proportionnels variables. Nous détaillerons ces points dans la phase d'analyse.

Nous avons tenu aussi à rapporter les réponses « hors-sujet » et « non-réponse » que nous avons enregistrées pendant notre lecture analytique des feed-back de l'enquête. En conséquence, nous avons eu des retours significatifs que 77.5% de notre population mère d'étude soit 31 participations concrètes sur 40. Et cela en dépit du fait que nous avons attribué une attention particulière à la compréhensibilité et clarté des items du questionnaire. Alors nous avons justifié cela par la nature même de la question ouverte. Souvent les interviewés sautent les questions textuelles parce qu'elles rallongent le temps de réponse au questionnaire et parfois ils jugent que les questions soient indiscrettes. Cela engendre la restriction et diminution de l'échantillon comme dans la présente étude. Nous avons remarqué également que ce genre de questions appelle des réponses variées en fond et en forme. Par conséquent, nous avons obtenu des réponses hétérogènes ce qui a créé une complexité du traitement et du

Chapitre III : E-Formations et enseignants

tri des réponses. Dans notre cas, nous avons fait appel aux techniques de comptage, repérage des mots, expressions clés et leurs fréquences.

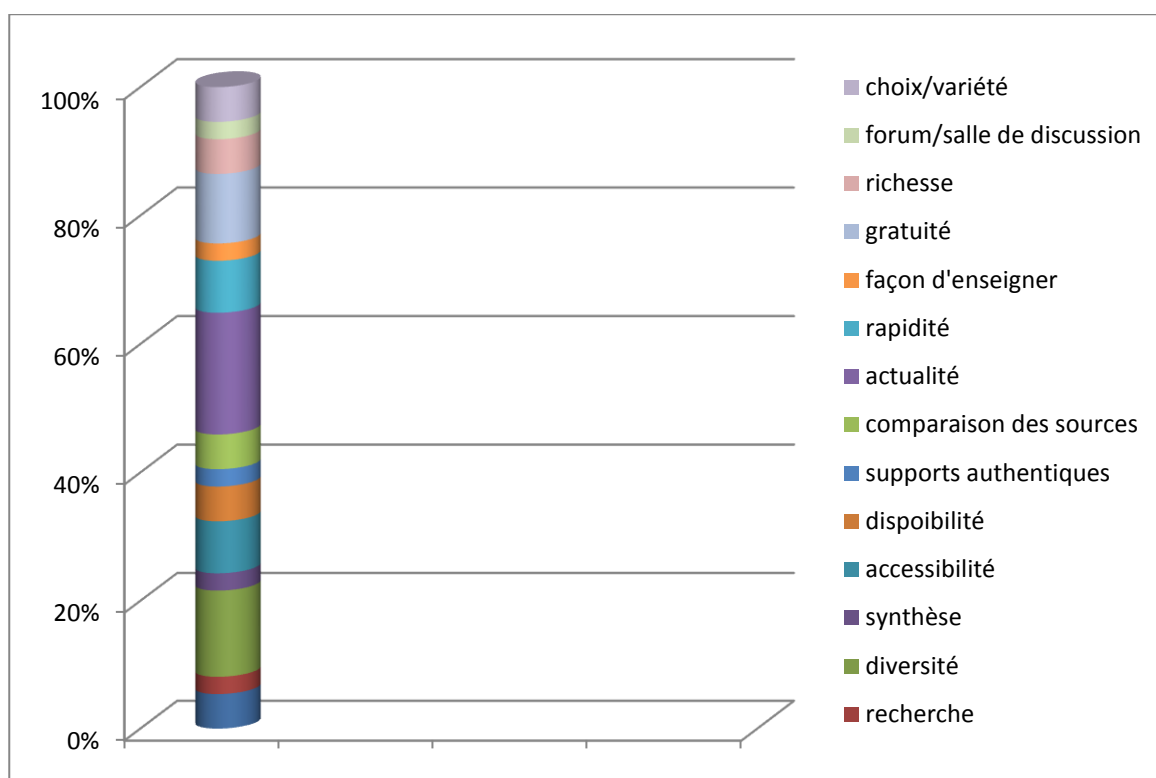
❖ Item 9 :

Si vous recourez à internet, qu'est ce qui rend votre savoir à enseigner plus intéressant?

➤ **Tableau 9 : points forts du savoir informatisé**

Mots clés	Nombres d'occurrence	Taux
Vitesse	2	5.71%
Recherche	1	2.85%
Diversité	5	14.25%
Synthèse	1	2.85%
Accessibilité	3	8.55%
Disponibilité	2	5.71%
Supports authentiques	1	2.85%
Comparaison des sources	2	5.71%
Actualité	7	20%
Rapidité	3	8.55%
Façon d'enseigner	1	2.85%
Gratuité	4	11.42%
Richesse	2	5.71%
Forum/ salle de discussion	1	2.85%
Choix/variété	2	5.71%

➤ Histogramme 9 : proportion des points positifs du savoir informatisé



❖ Commentaire :

Les données exposées dans le tableau ci-dessus sont le fruit d'un travail de lecture assidue des 35 retours à l'item posé. Il a rapporté les différentes opinions des enseignants sur les modalités de choix des supports tirés de l'internet. Les réponses sont classées en 15 idées phares. Le pourcentage de chaque catégorie est déterminé par rapport aux 35 réponses recueillies.

Nous avons constaté que 20% des enseignants se sont basés sur le critère de l'actualité de l'information pour juger de son efficacité en classe. Les enseignants chercheurs sont intéressés aux documents récents avec une mise à jour régulière et ont rejeté les anciennes ressources afin de présenter des cours pointus et ciblés. D'une part, 14.25 % des enquêtés se sont basés pour leur sélection à la « diversité ». Ils ont ajouté que sur la toile, ils repèrent des contenus variés pour un seul thème : image, vidéo, tableau...etc. De l'autre part, 11.42% se sont référés à la « gratuité » d'accès aux sites car la majorité des sites académiques spécialisés sont payants. Majoritairement, le chercheur doit payer pour bénéficier de la version intégrale cependant il ne peut consulter qu'un bref aperçu. Cette muraille économique entrave et limite l'accès pour l'enseignant algérien. D'autres procédés sont mis en place par les enseignants

Chapitre III : E-Formations et enseignants

afin de choisir le document adéquat tels que : garantie, richesse.... etc. Nous les étayerons dans la phase d'analyse.

Nous signalons que 5 répondants n'ont pas accordé de réponses à notre interrogation ce qui a réduit la taille de notre population d'étude encore une fois. C'est en grande partie à cause de la nature de la question ouverte. Les enquêtés favorisent les questions aux contenus chiffrés ou fermées pour diminuer le temps et l'effort cognitif consacré pour la réponse. D'autres craignent d'être jugé par rapport à leurs opinions donc ils transmettent parfois des pistes faussées.

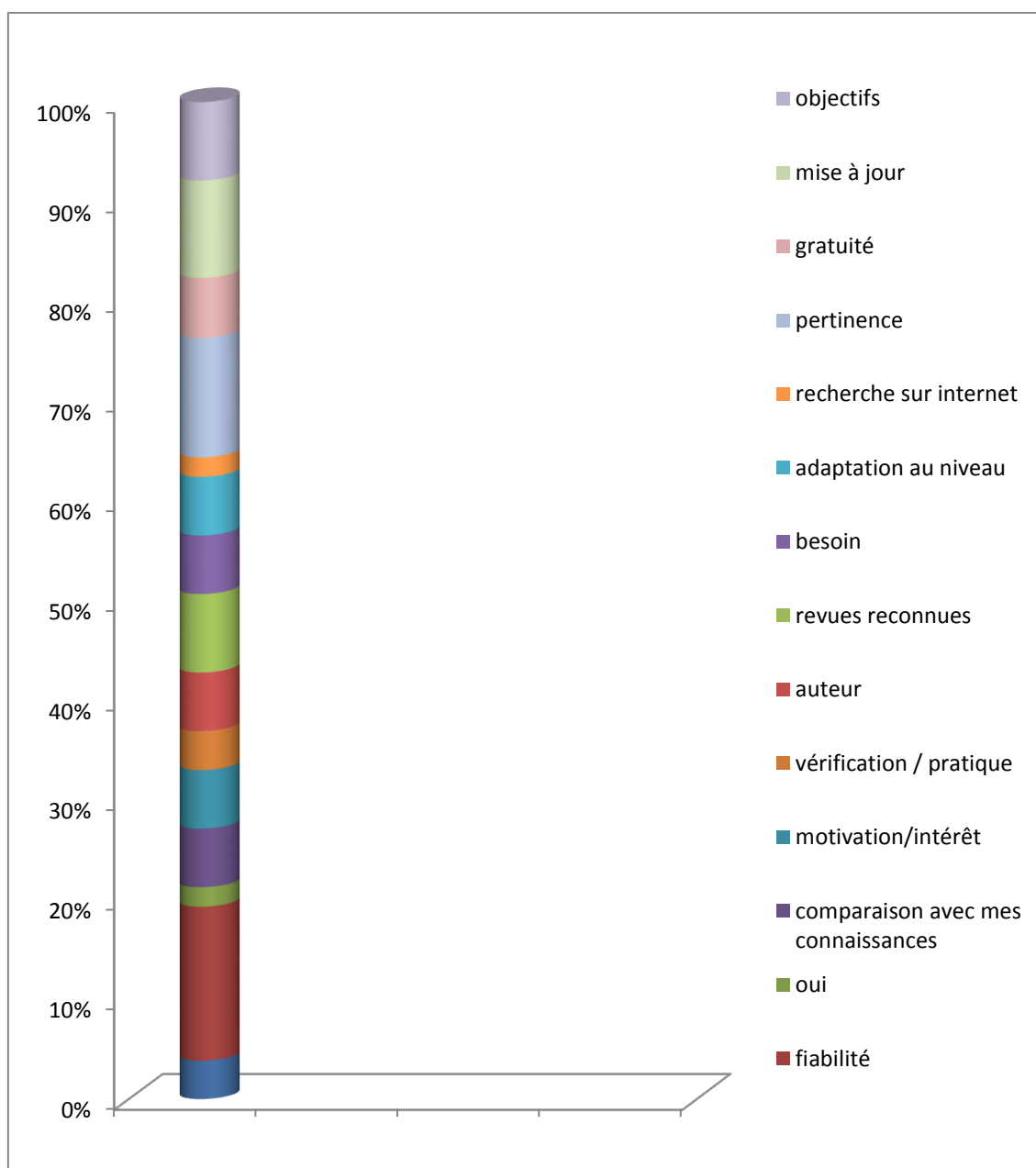
❖ Item 10 :

Certes internet est un compromis pour le manque de documentation en milieu universitaire algérien, mais avec ce flux impressionnant d'information selon quels critères arrivez-vous à opter pour l'information adéquate pour votre situation d'enseignement ?

➤ **Tableau 10 : critères de sélection de l'information**

Mots clés	Nombres d'occurrence	Taux
Bibliographies sous jacentes	2	5.74%
Fiabilité	8	22.85%
Oui	1	2.85%
Comparaison avec les connaissances antérieures	3	8.57%
Motivation / intérêt	3	8.57%
Vérification / pratique	2	5.7%
Scientificité des ressources	4	11.4%
Auteur	3	8.57%
Revue reconnues	4	11.48%
Besoin	3	8.57%
Adaptation au niveau	3	8.75%
Recherche sur internet	1	2.85%
Pertinence	6	17.5%
Gratuité	3	8.75%
Mise à jour	5	14.25%
Objectifs	4	11.48%

➤ Histogramme 10 : proportion des critères de sélection d'information



❖ Commentaire :

En se reposant sur la lecture analytique des données recueillies de la 10^{ème} question destinée aux enseignants universitaires du département aux besoins de notre recherche. Nous avons examiné les modalités sur lesquelles l'enseignant chercheur se base pour choisir le document approprié à son contexte scientifique.

Le paysage académique africain en général et le système d'enseignement supérieur algérien en particulier souffrent du manque de ressources bibliographiques de spécialité. Nous ajoutons que c'est l'une des entraves majeures pour les travaux de recherche en post-

graduation. De ce fait, les doctorants et leurs directeurs de thèses essaient d'enrichir leurs recherches par les enquêtes d'investigation afin de combler ce manque fastidieux de documentation. A notre niveau, le problème réside dans la rareté des ouvrages de spécialité. Ceci est causé principalement par leurs coûts élevés pour la bourse moyenne en général et la communauté estudiantine en particulier. Cette cherté inouïe touche particulièrement les livres d'importation et d'auteurs reconnus. Dans la même optique, une autre problématique s'ajoute à la liste, celle de l'achat en ligne des ouvrages. Le lecteur algérien n'est pas initié à ce genre de transaction qui sert à décroquer le livre. La majorité ne possède même pas de carte bancaire (Mastercard, Visa, PayPal, etc.).

Toutefois, pour faire face à ces obstacles et tenter d'obtenir les informations dont l'enseignant a besoin pour son cours, ce dernier se sert des informations disponibles sur la toile mais à condition de se soumettre à des modalités de sélection bien définies.

A cette occasion, nous louons l'initiative du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (E.S.R.S) qui a mis à la disposition des enseignants et chercheurs un fond documentaire très important baptisé «Système National de Documentation en Ligne» (S.N.D.L). Ce portail est un vrai trésor car il englobe des milliers de documents d'actualités couvrant tous les domaines de formations. Cependant, il est très mal connu et très peu exploité par les universitaires. Afin d'en bénéficier pour la recherche et téléchargement des documents souhaités nous invitons les chercheurs à se doter de comptes S.N.D.L auprès de leurs laboratoires de recherches d'affiliation ou en se présentant munis d'une attestation d'inscription au niveau des bibliothèques centrales de leur établissement de rattachement. Cette réalité est un argument supplémentaire qui épaulerait et corroborerait notre hypothèse d'exploitation des ressources documentaires en ligne.

Les réponses obtenues pour cet item ont démontré en premier abord, que le quart des enseignants ont choisi l'information en réfléchissant sur sa fiabilité. Ce point a englobé plusieurs axes notamment : authenticité et provenance de la publication. De plus, 17.5% ont misé sur la pertinence. Ils sont en quête d'une information limpide, brève, concise qui travaille directement la finalité opérationnelle du cours en question. Par ailleurs, 5 participants sur 12 ont tenu compte pour leurs choix de l'aspect de la mise à jour. Une mise à jour régulière du site assure un bon référencement et permet d'augmenter le trafic et les requêtes du site. Elle assure l'augmentation de l'information en ajoutant du nouveau par l'apport régulier des contenus récents. Finalement, 11.48 % leur choix est fait en fonction des objectifs préétablis assignés dans le canevas ministériel. Ils se réfèrent aux buts transversaux

d'apprentissages et veillent à l'installation de la visée communicative prévue en considérant l'apprenant comme étant au acteur social à part entière.

❖ Item 11 :

Diffusez vos cours?

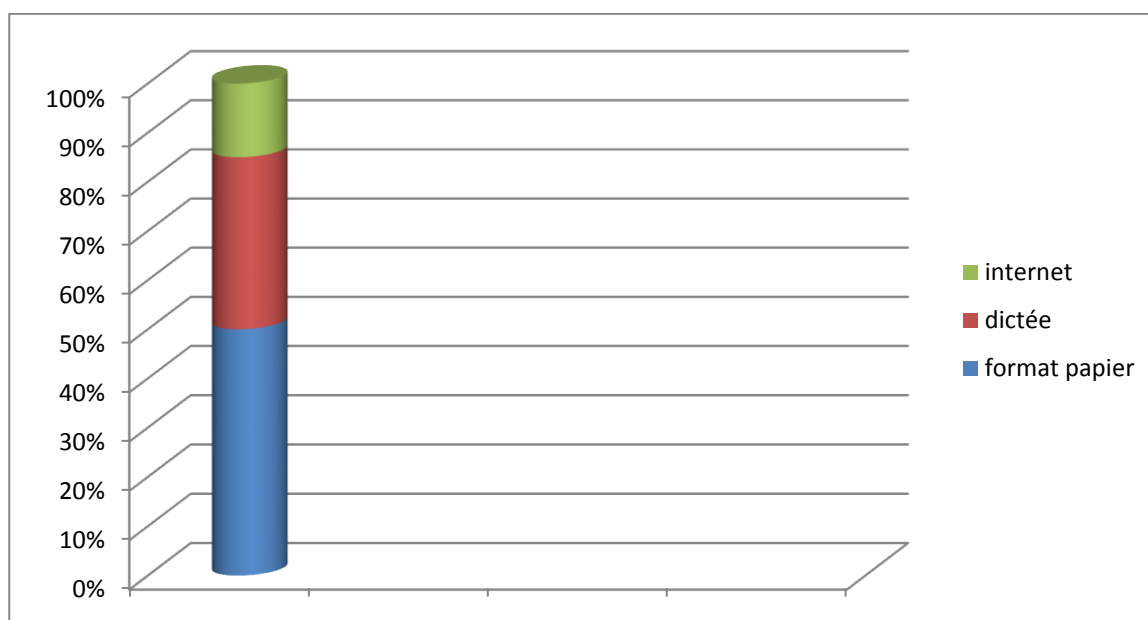
- Sous format papier
- Sous forme de dictée
- Via internet

➤ **Tableau 11 : moyens de diffusion des cours**

Réponses	Sous format papier	Sous forme de dictée	Via internet
Nombres	20	14	6
Taux	50%	35%	15%

Nombre total de réponses : 40

➤ **Histogramme 11 : proportion des moyens de diffusion**



❖ **Commentaire :**

L'enseignement de la matière « compréhension et expression écrite » est d'un volume horaire de 4 heures 30 minutes hebdomadaires. Soit trois séances d'affilé ou séparées selon le

Chapitre III : E-Formations et enseignants

planning, dont une pour le cours magistral et deux pour les travaux dirigés et ce pour les deux semestres d'apprentissage de la première année.

Cette question a porté sur les pratiques enseignantes pendant les cours magistraux qui ne doivent plus être un lieu de transmission passive du savoir à enseigner à des apprenants inactifs. Désormais dans le cadre de l'approche actionnelle, l'apprenant se doit d'être interactif afin de construire un savoir ce qui accroît considérablement l'efficacité et la motivation des acteurs sociaux. Afin de lutter contre la passivité des apprenants, l'enseignant doit innover durant l'acte pédagogique. Nous proposons la méthode « think- pair –shair » (traduction : pense – pair- partage) qui se devise en 3 moments phares. En un premier temps, le formateur pose une question. Il leur demande d'y réfléchir individuellement puis entre pairs. Enfin, ils en discutent collectivement afin d'y apporter la réponse juste. Nous suggérons aussi le recours à la prise de note car c'est une tâche qui requière de l'attention, par conséquent, l'apprenant est stimulé pour éviter l'ennui en cours.

Quant à la diffusion des cours, 20 enseignants sur 40 ont voté pour la distribution des photocopies soient 50% de la population d'étude. Cependant nous nous interrogeons si les étudiants auraient lu le contenu. La présente enquête a démontré que 35% de la population interrogée a procédé par une dictée. Là, le problème qui se pose est relatif au débit de l'orateur. Parfois, l'enseignant va trop vite ou l'apprenant est plus rapide ou lent par rapport à ses pairs. Enseignants comme apprenants se heurtent aux erreurs orthographiques qui constituent un autre souci de taille. Une minorité représentée par 15% a fait appel aux services du web pour publier le format électronique du cours. Généralement cela se passait sur les groupes des réseaux sociaux en particulier Facebook. Cette opération est favorisée par les jeunes enseignants.

❖ **Item 12 :**

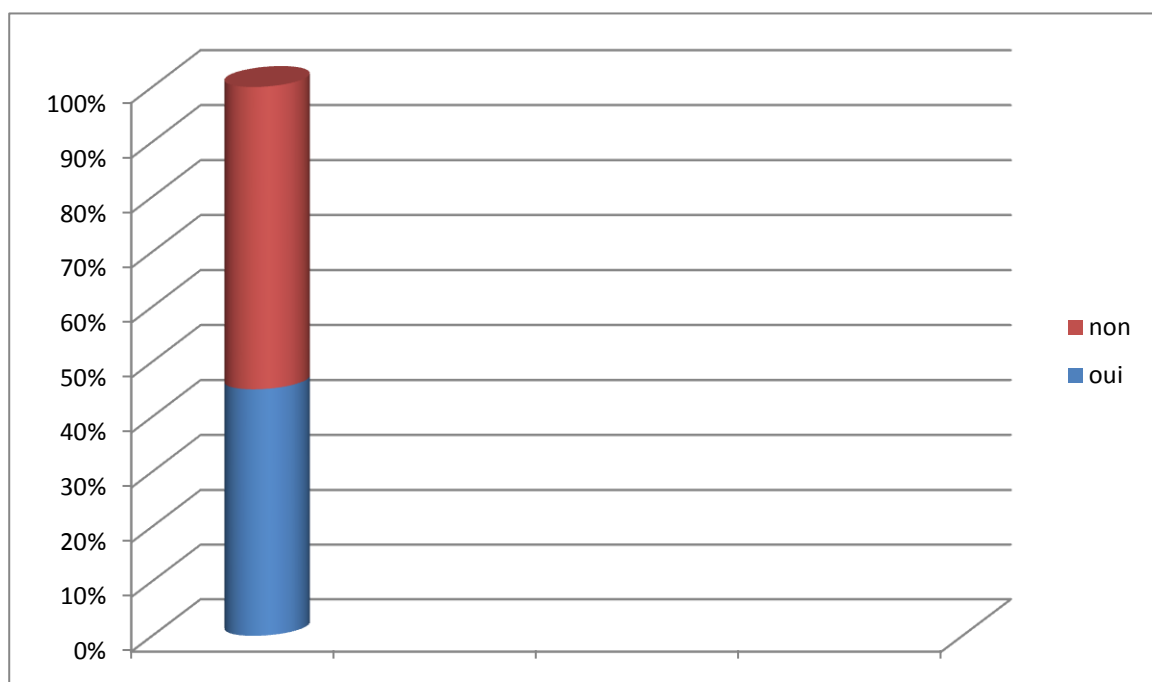
Pensez-vous que les contenus du module assurent- ils le développement des compétences langagières requises par les programmes ministériels ?

➤ **Tableau 12 : correspondance du module et des objectifs ministériels**

Réponses	Oui	Non
Nombres	18	22
Taux	45%	55%

Nombre total de réponses : 40

➤ **Histogramme 12 : proportion de l'avis sur la correspondance entre le contenu à enseigner et objectifs visés.**



❖ **Commentaire :**

Afin de concevoir une séquence d'apprentissage en milieu universitaire, l'enseignant doit se référer aux objectifs opérationnels transversaux tracés par le ministère et le programme de sa faculté. En réalité, au niveau de l'enseignement supérieur en Algérie, nous ne pouvons parler de programme ministériel car c'est aux différents comités pédagogiques des départements qu'incombe la mission d'élaboration des programmes détaillés de formation. Puis, l'enseignant élabore une progression pédagogique avec un planning prévisionnel des activités. Autrement dit, il est question de réaliser un dispositif pédagogique complet capable de motiver ceux qui veulent apprendre, promettre une appropriation graduée des savoirs et prévoir les évaluations nécessaires.

L'interrogation de l'item 12 a porté sur l'opinion des enseignants au sujet du degré de la correspondance entre les objectifs prévus dans les canevas ministériels des enseignements des langues étrangères et les contenus proposés concrètement pour les deux semestres (S I/ SII). En lisant les réponses relatives nous avons constaté que l'écart entre les partisans et opposants est significatif. Ceux qui ont affirmé la correspondance représentaient un pourcentage de 45%, alors que ceux qui ont rejeté cette idée 55%.

❖ Item 13 :

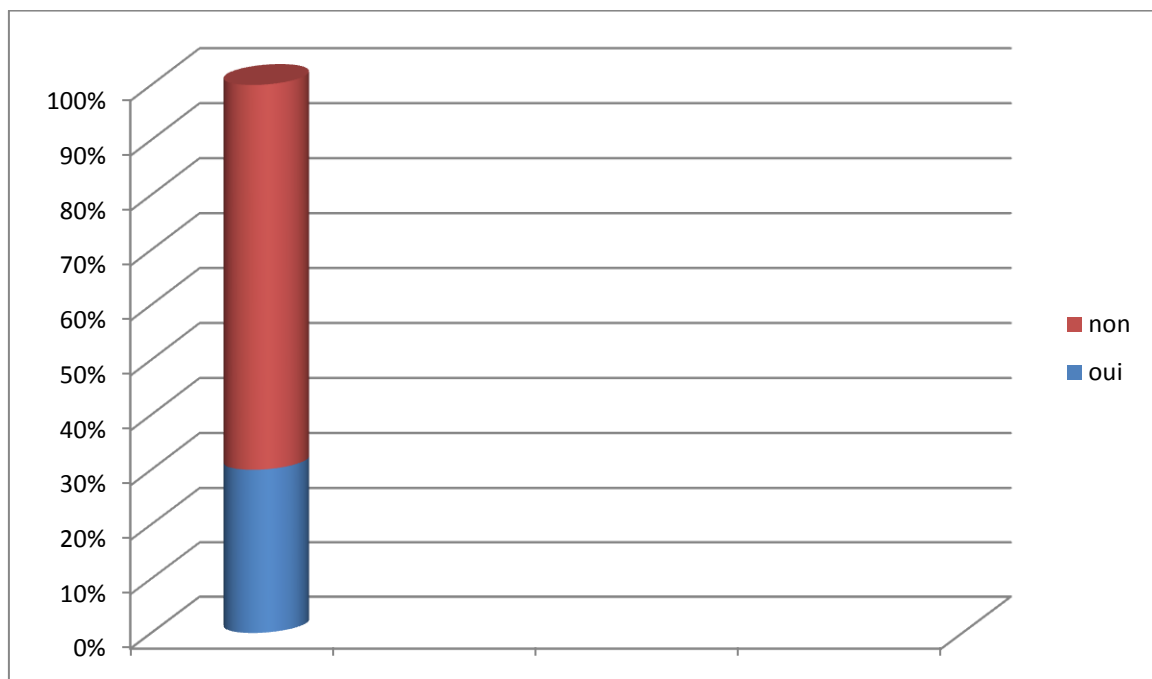
Pouvez-vous déceler commodément des indices de la progression en matière de production écrite chez vos apprenants au fil de l'année d'apprentissage ?

➤ Tableau 13: possibilité de suivre la progression au fil de l'année

Réponses	oui	Non
Nombres	12	28
Taux	30%	70%

Nombre total de réponses : 40

➤ Histogramme 13 : proportion de l'avis sur l'observation des signes de progression en cours d'apprentissage.



❖ Commentaire :

Ces dernières décennies sont marquées par l'avènement de plusieurs réformes éducatives, les autorités institutionnelles ont introduit diverses approches d'enseignement / apprentissage des langues aspirant à une meilleure acquisition des compétences langagières. L'approche actionnelle est la plus récente, son introduction reste partielle et sa mise en route demeure ambiguë. Elle se caractérise par sa dimension pratique, l'acte de parole n'est plus une finalité en soi mais juste un moyen pour installer la compétence communicative. Alors, il faut que le programme ait des résultats concrets à court et à long termes. Par conséquent, au fil de son

Chapitre III : E-Formations et enseignants

apprentissage l'apprenant peut agir sur et avec l'autre dans un cadre interdisciplinaire des thématiques traitées.

L'histogramme numéro 13 a visualisé les retours des enseignants au sujet de la possibilité de suivre les signes de progression rédactionnelle dans les rangs de leurs apprenants. Les réponses sont réparties en deux catégories. D'une part, nous avons enregistré 12 enseignants sur 40 qui ont donné un avis favorable. Ils ont attesté pouvoir remarquer une nette amélioration du niveau chez leurs étudiants. De l'autre part, nous avons compté 28 restants qui ont un avis défavorable, ils ont déclaré ne pas avoir pu remarquer un véritable progrès avec leurs apprenants.

C'est une opposition importante car les résultats ont reflété un pourcentage de 30% pour la première réponse et 70% pour la seconde. Les enseignants ont témoigné de leur désarroi face aux problèmes rencontrés relatifs à l'écrit avec la majorité des apprenants. Il est impératif de trouver des méthodes rigoureuses pour dédramatiser l'acte de rédaction pour l'apprenant en tenant compte de ses dimensions cognitives, sociales et psychoaffectives.

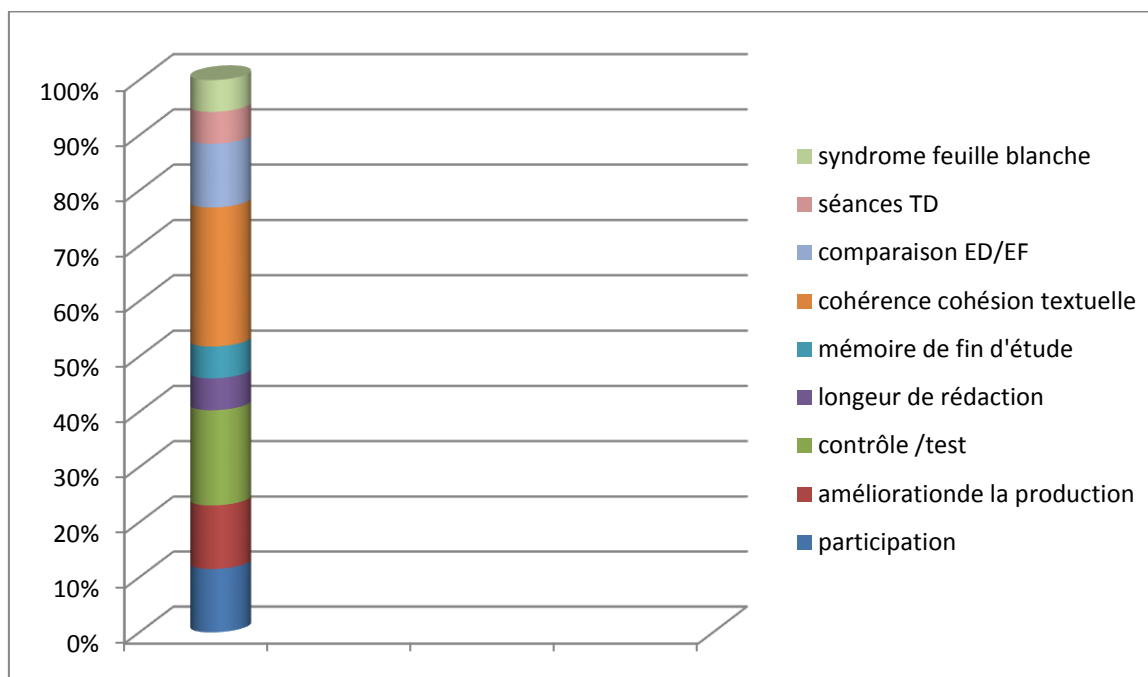
❖ **Item 14 :**

Si oui, quelles variables vous l'indiquent ?

➤ **Tableau 14 : variables de progression en « expression écrite »**

Réponses	Nombres d'occurrence	Taux
Participation	2	16.66%
Amélioration de la production	2	16.66%
Contrôle /test	3	24.9%
Longueur de rédaction	1	8.33%
Mémoire de fin d'étude	1	8.33%
Cohérence/ cohésion textuelle	2	16.33%
Comparaison évaluation diagnostique / évaluation formative	2	16.66%
Séances TD	1	8.33%
Syndrome feuille blanche	1	8.33%

➤ **Histogramme 14 : proportion des variables qui témoignent de la progression en « expression écrite »**



❖ **Commentaire :**

Cet item a pointé l'énumération des variables sur lesquelles se basent les enseignants qui ont déclaré précédemment (question 13) pouvoir suivre des traces de progression aux rangs de leurs apprenants. Nous nous sommes intéressés aux justifications de ces 12 pédagogues.

Suite à l'obtention de leurs diplômes de Baccalauréat, la majorité des apprenants fraîchement inscrits en formation de FLE souffrent d'un déficit linguistique rédactionnel flagrant et remarquable dès l'évaluation diagnostique. Dès lors, l'enseignant trace une feuille de route avec des objectifs à court et à long termes pour accompagner ses apprenants ambitionnant l'amélioration de leurs niveaux. Les enseignants interrogés ont assuré avoir décelé une progression tangible dans les productions écrites de leurs apprenants. Ils nous ont livré les indices qui ont marqué cette évolution.

D'abord, le quart des enseignants, soit 3 sur 12 se sont référés à la comparaison des productions des évaluations sommatives (contrôle sur table) avec celles des évaluations diagnostiques. Moins d'erreurs et de tournures erronées est synonyme du progrès souhaité. En outre, presque 17% des enseignants ont fondé leurs jugements en se focalisant sur la participation en classe. Ils ont observé plus d'interaction et de prise de parole chez les apprenants qui ont évolué positivement. De plus, une catégorie similaire s'est concentrée sur le respect des règles de cohérence et cohésion textuelle dans les écrits des étudiants. Ils ont

plaidé qu'un énoncé avec des idées harmonieuses et qui suit un raisonnement logique reflète une bonne maîtrise du type rédactionnel rédigé. Enfin, un enseignant a mentionné dans sa réponse, le syndrome de feuille blanche qui s'atténue avec l'acquisition des compétences rédactionnelles. Donc au fil de la formation, la diminution du nombre de copies vierges qui résultent des situations de blocage est un signe de progression.

Nous ajoutons que l'acte d'écriture créative demeure laborieux. Il nécessite la maîtrise et l'harmonisation de plusieurs mécanismes, nous citons : cognitif, thématique, psychologique... et surtout des années de pratique. C'est pour ces raisons que les apprenants en difficulté font preuve de réticence et gêne quant à l'engagement de la rédaction. Notre travail de thèse cherche des solutions possibles pour que l'apprenant acquière efficacement ses connaissances et prenne plus d'assurance pour s'aventurer dans la tâche tant redoutée de la production écrite.

❖ **Item 15 :**

Adoptez- vous quelles stratégies pour vos séances de TD ?

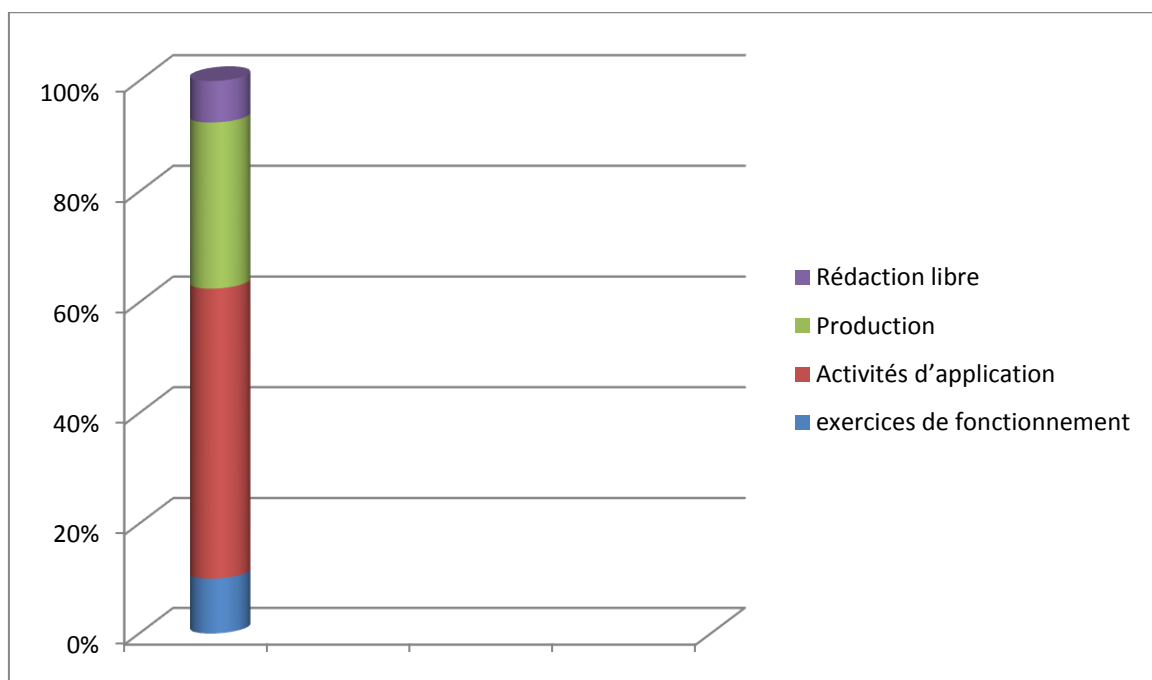
- Exercices de fonctionnement
- Activités d'application en rapport avec la thématique traitée
- Rédaction libre sans consignes
- Production (avec objectif terminal d'intégration)

➤ **Tableau 15 : stratégies exploitées pour les travaux dirigés**

Réponses	exercices de fonctionnement	Activités d'application	Rédaction libre	Production
Nombre	4	21	3	12
Taux	10%	5.2.5%	7.5%	30%

Nombre total de réponses : 40

➤ **Histogramme 15 : proportion des travaux proposés aux travaux dirigés**



❖ **Commentaire :**

La lecture de cet histogramme nous a conduits vers l'identification des types d'activités que propose l'enseignant pour consolider les savoirs théoriques présentés en cours magistral. Généralement, il s'agit d'exercices et situations problèmes que les étudiants doivent résoudre. Le nombre restreint du groupe offre à l'enseignant l'opportunité de rappeler la consigne, vérifier les solutions proposées en réemployant les nouveaux éléments acquis et veiller à dénouer les éventuels blocages rencontrés par les apprenants.

Comme l'objectif terminal de la matière est l'amélioration du produit rédactionnel des apprenants, nous nous sommes interrogés sur l'activité adoptée par chaque enseignant afin d'atteindre ce but opérationnel avec ses étudiants. Nous avons proposé quatre choix bien réfléchis qui se rapportent d'une part avec la nature pratique et pluridisciplinaire de la matière (thèmes, grammaire textuelle, vocabulaire...etc.) et de l'autre part avec les principes fondamentaux de la nouvelle approche actionnelle à savoir : centration sur le groupe et les compétences communicatives.

Nous avons obtenu un retour intégral de la population mère d'étude. D'abord, plus que la moitié du groupe représentée par 21 enseignants a incité à l'exploitation d'activités d'application en relation avec le thème en séance de travaux dirigés. Il s'agit dans ce cas de concevoir une batterie d'exercices pour travailler l'automatisation de la notion étudiée en cours magistral et raviver la mémoire. Ensuite, nous avons trouvé que le dixième de notre

échantillonnage a adopté les exercices de fonctionnement. Ce type d'exercices structuraux renvoie vers la notion du mécanisme de la langue. Il la résume en une succession sur les deux plans : paradigmatique et syntagmatique. Répétition, substitution ou transformation sont les mots clés de cette méthode. Cependant, ils risquent d'ennuyer l'apprenant. En outre, 30 % des enseignants se sont servis des productions avec objectif terminal d'intégration. Ils ont proposé des thèmes en annonçant les critères de réussite afin que le scripteur mette en pratique la compétence visée. Cette approche a représenté un vrai défi aux étudiants car il s'agit de mettre en place un ensemble d'apprentissages pluridisciplinaires. Nous apprenons que la situation d'intégration apporte une dimension sociale au travail en classe de langue car elle se focalise sur une tâche significative ce qui correspond entièrement avec les fondements de l'approche actionnelle axée principalement sur l'usage de langue en société. Une minorité au nombre de 3 enseignants a opté pour les rédactions libres pour animer leurs séances de TD. Ces ateliers de création rédactionnelle accordent aux rédacteurs la chance de pratiquer la production écrite sans grande appréhension car ils choisissent certainement le sujet qu'ils maîtrisent le mieux tout en mettant en place les convergences lexicales, syntaxiques qu'impose l'acte d'expression écrite.

❖ **Item 16 :**

Dans l'éventualité d'une démotivation ou procrastination aux rangs de vos apprenants, que proposez-vous pour y remédier ?

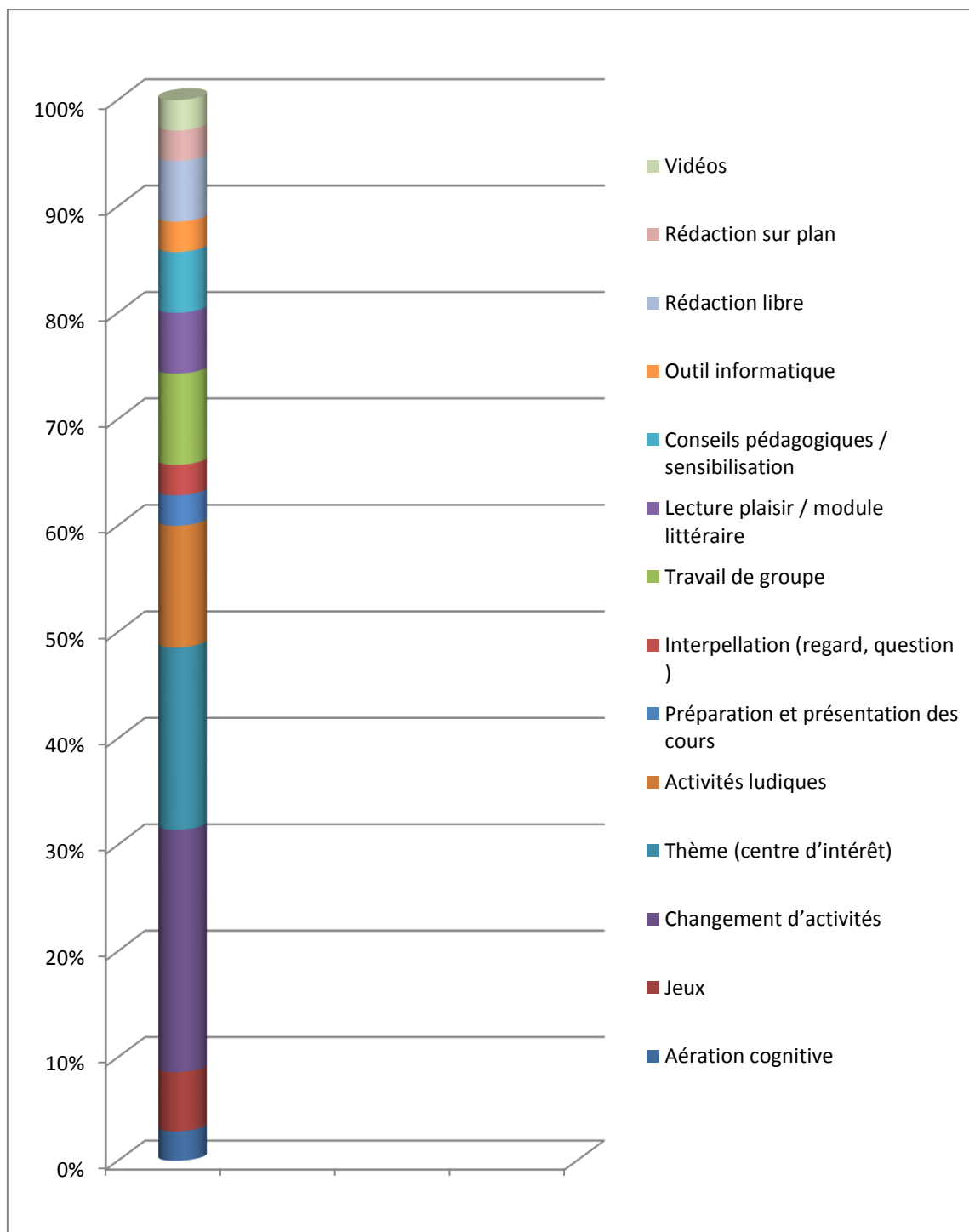
➤ **Tableau 16 : propositions d'activités pour motiver les apprenants**

Mots clés	Nombres d'occurrence	Taux
Aération cognitive	1	2.5%
Jeux	2	5%
(auto) évaluation	5	12.5%
Changement d'activités	8	20%
Thème (centre d'intérêt)	6	15%
Activités ludiques	4	10%
Préparation et présentation des cours	1	2.5%

Chapitre III : E-Formations et enseignants

Interpellation (regard, question)	1	2.5%
Situation immédiate (sujet d'actualité)	1	2.5%
Travail de groupe	3	7.5%
Lecture plaisir / module littéraire	2	5%
Conseils pédagogiques / sensibilisation	2	5%
Outil informatique	1	2.5%
Rédaction libre	2	5%
Rédaction sur plan	1	2.5%
Vidéos	1	2.5%

➤ Histogramme 16 : propositions des enseignants pour motiver leurs apprenants



❖ **Commentaire :**

La procrastination et la démotivation sont les facteurs phares de la non atteinte des objectifs opérationnels transversaux dans les situations d'enseignement / apprentissage en

général et celles des langues étrangères plus précisément. Le désintérêt est engendré parfois par la monotonie des cours. C'est pourquoi un enseignant performant doit rompre la routine perpétuelle qui y règne en se dotant de stratégies gagnantes. Nous citons en guise d'exemples : récompense / limitation des distractions / suivi de progression et rétroaction de l'avancement des travaux.

Les résultats obtenus de cette question ont mis en évidence les différentes tactiques utilisées par les enseignants, relevées de leur vie pratique en classe. Nous les avons regroupées en se basant sur les techniques de repérages et comptages d'occurrences des mots clés dans les énoncés rédigés.

Suite à la lecture des données recueillies, nous avons constaté que le cinquième de l'ensemble des enseignants a procédé aux changements d'activités pour motiver les apprenants. D'une part, 15% des formateurs ont proposé des thèmes relevant des centres d'intérêt de la gente enseignée. Ils ont traité des sujets qui suscitent l'intérêt cognitif juvénile pour les interpeler à produire et mettre des mots sur leurs pensées. De l'autre part, le dixième de la population a opté pour l'introduction des activités ludiques. Ce genre de pratiques de classe anime et dynamise le cours, stimule et maintient l'attention des apprenants. Le jeu ludique permet d'apprendre à travers la pratique en se détachant toutefois de l'aspect rigide des cours. En contrepartie, 5 enseignants ont proposé des ateliers d'évaluation ou d'autoévaluation pour éveiller l'esprit intellectuel des apprenants. D'un côté, cette méthode révèle l'esprit compétitif entre les apprenants. Du coup, elle améliore considérablement la qualité de production car chacun tente de fournir le meilleur de lui-même. De l'autre côté, elle assure également l'augmentation de l'estime et la confiance en soi donc elle diminue considérablement le facteur psychologique entravant relatif à la production écrite. Et puis, cela responsabilise le rédacteur sur les processus de son acquisition des savoirs. En plus, il y a eu un groupe qui a approuvé l'apport du travail collaboratif. Ils ont soutenu le travail de groupe hétérogène car il agrée et crée une communication horizontale entre les apprenants efficace dans l'interaction entre les éléments bons et moins bons. Cette dernière s'avère fructueuse dans l'assimilation des notions incomprises par certains. Autrement dit, le travail en groupe augmente l'intelligence collective. En outre, 5% des enseignants ont œuvré sur la psychologie de l'apprenant susceptible d'intervenir dans l'amélioration de la situation éducative. Le suivi conseillé vise à relier l'apprentissage aux objectifs ayant une signification pour soi donc l'apprenant reconsidère son attitude et s'investit plus dans son apprentissage.

En somme, il y a d'autres propositions avec des taux minimes que nous allons détailler plus tard.

❖ **Item 17 :**

Connaissez-vous le concept « E-Learning » ?

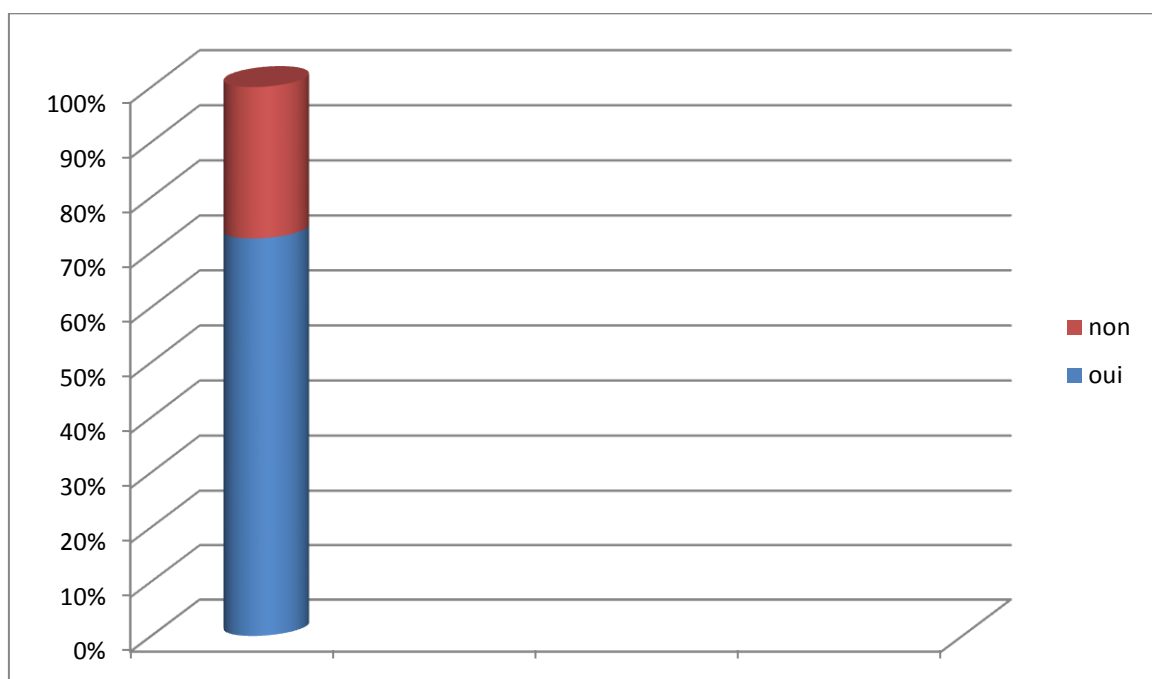
- Oui
- Non

➤ **Tableau 17 : connaissance du concept « E-Learning »**

Réponses	Oui	Non
Nombre	29	11
Taux	72.5%	27.5%

Nombre total des réponses : 40

➤ **Histogramme 17 : proportion de la connaissance des enseignants du concept d' « E-Learning »**



❖ **Commentaire :**

La distribution des réponses de l'item 17 a porté sur la connaissance du processus d'E-Formation. Nous avons trouvé que presque les trois quarts de la population connaissaient le concept d'enseignement en ligne sur une plateforme dédiée à ses fins. Pour le quart restant,

cette pratique lui était méconnue. Les connaisseurs sont définis par un taux significatif ce qui a consolidé notre enquête d'investigation.

❖ Item 18 :

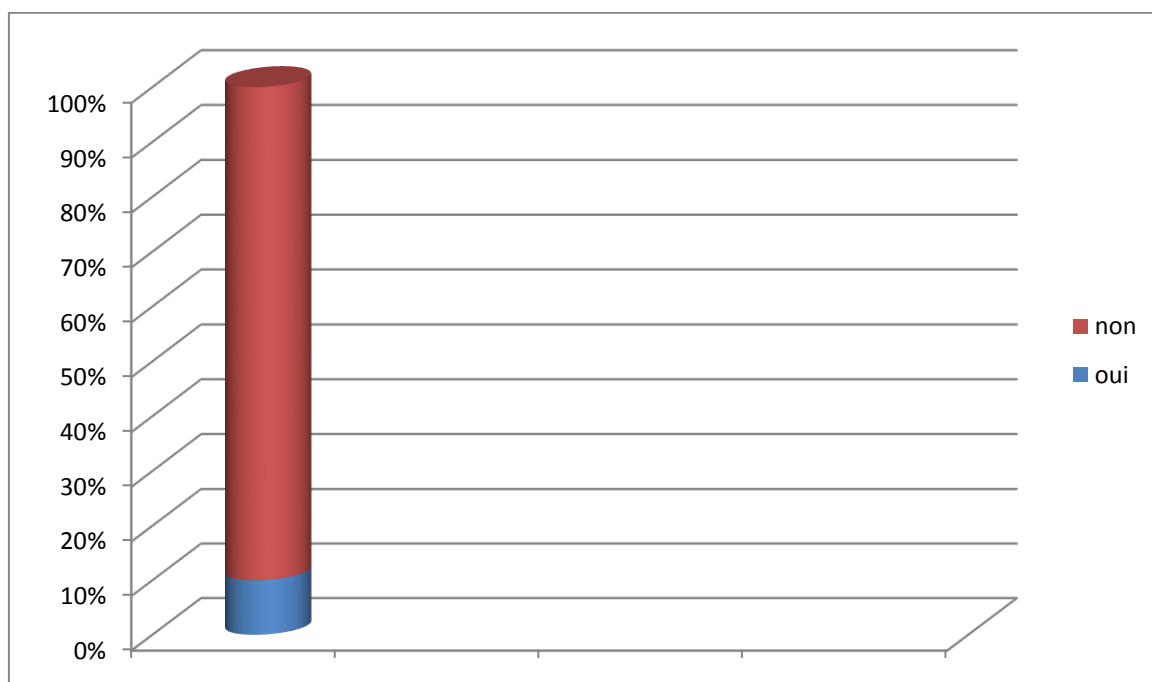
Faites-vous recours aux classes virtuelles lors de votre pratique de classe?

➤ **Tableau 18 : exploitation des classes virtuelles**

Réponses	Oui	Non
Nombre	4	36
taux	10%	90%

Nombre total des réponses : 40

➤ **Histogramme 18 : proportion des réponses quant aux recours aux classes virtuelles**



❖ Commentaire :

La question 18 a concerné l'identification des enseignants qui ont déjà eu affaire aux classes virtuelles durant leurs expériences professionnelles d'enseignement de la matière « compréhension et expression écrite ».

L'histogramme a montré que seulement le dixième de la population a fait usage des techniques d'enseignement en ligne pour mener leurs cours. Ils ont affirmé que c'était

Chapitre III : E-Formations et enseignants

seulement pour publier les cours magistraux en format téléchargeable. C'est-à-dire, 90% des enseignants n'ont jamais exploité la plateforme pour quelconque pratique éducative.

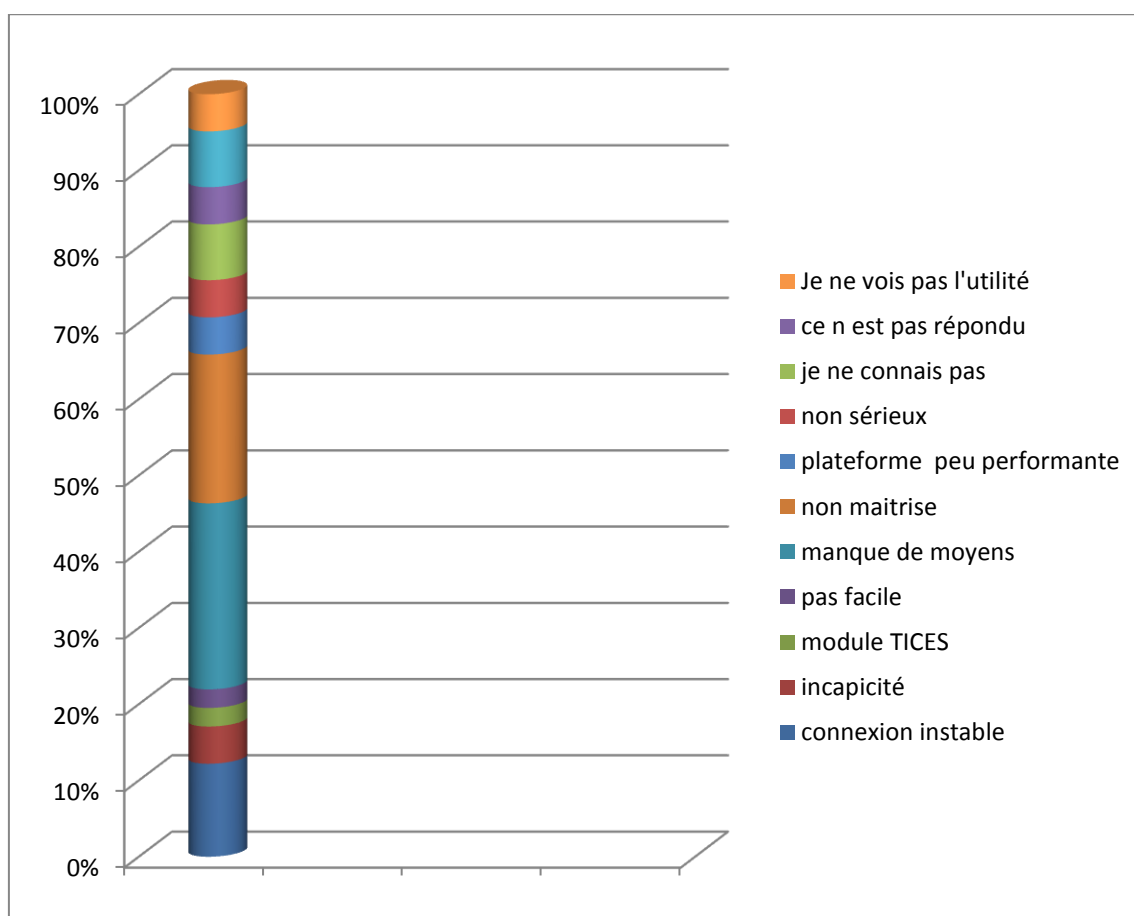
❖ Item 19 :

Justifiez votre réponse ?

➤ Tableau 19 : récapitulation des justifications fournies

Mots clés	Nombres d'occurrence	Taux
Connexion instable	5	12.5%
Incapacité d'utilisation de l'outil informatique (étudiants)	2	5%
Dans le cadre du module TICES	1	2.5%
Pas facile	1	2.5%
Manque de moyens	10	25%
Non maîtrise de l'outil informatique (enseignants)	8	20%
Plateforme peu performante	2	5%
Non sérieux (étudiants)	2	5%
je ne connais pas	3	7.5%
Ce n'est pas répondu	2	5%
Problème technique (oubli du mot de passe...)	3	7.5%
Je ne vois pas l'utilité.	2	5%

➤ Histogramme 19 : proportion des justifications obtenues des enseignants



❖ Commentaire :

La majorité écrasante a déclaré qu'elle n'a jamais fait appel aux classes virtuelles pour fins éducatives. Cet item a détaillé les causes de cette réticence vis-à-vis l'intégration du progrès technologique en classes de langues.

Nous avons constaté que le quart des enseignants a justifié ce fait par l'argument du manque de moyens. Ce qui est bien vrai en réalité, l'université ne dispose pas suffisamment des équipements informatiques et moyens performants de télécommunications. Dans la même lancée, nous avons remarqué que le cinquième de la population a certifié ne pas maîtriser la manipulation de l'outil informatique. Donc ils ne peuvent guère assurer convenablement une telle procédure pédagogique à leurs apprenants. Dans la même optique, nous avons compté 5 sur l'ensemble de 40 enseignants qui ont relancé sur le tapis la problématique de la connexion faible et instable. Ce qui relève de la réalité algérienne, le débit des opérateurs téléphoniques (wifi /4G) est relativement faible avec beaucoup de coupure. En addition, d'autres enseignants ont débattu sur des problèmes d'ordre technique, ceux qui ne maîtrisaient pas l'outil informatique.

Chapitre III : E-Formations et enseignants

Pour conclure, diverses sont les causes de l'abandon de ce moyen virtuel d'apprentissage. Nous avons distingué des enseignants qui ont appuyé leurs points de vue avec des arguments bien fondés et ceux qui se sont cachés derrière des prétextes afin de dissimuler leurs réticences face aux conversions contemporaines des besoins et objectifs des processus d'enseignement/apprentissage.

❖ Item 20 :

En matière d'évaluation formative et continue, trouvez-vous qu'il existe une différence entre le présentiel et le virtuel ?

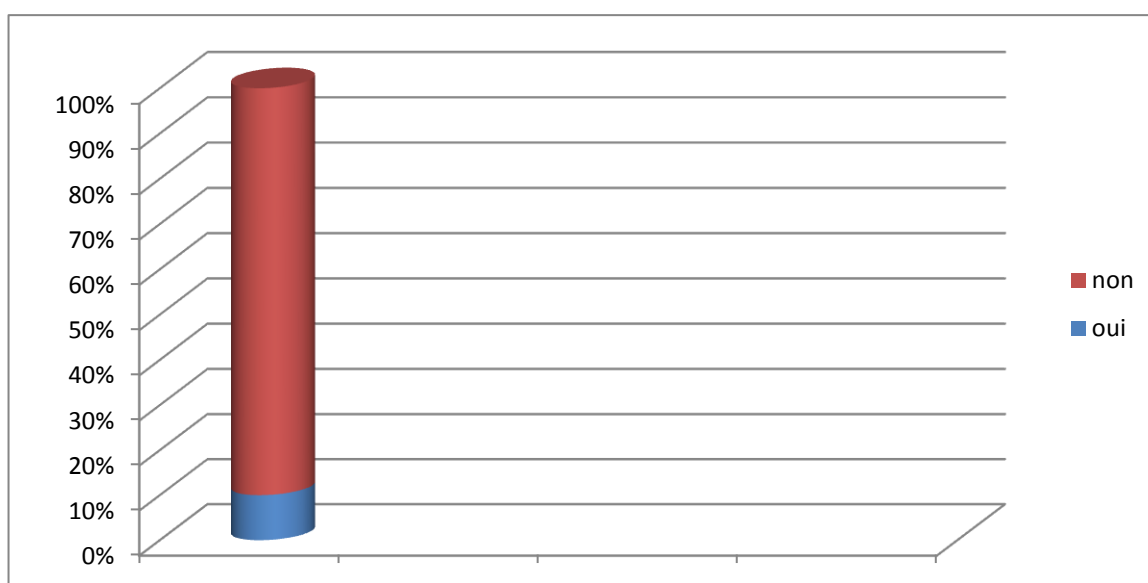
- Oui
- Non

➤ Tableau 20 : existence d'une différence entre l'évaluation présenteielle et virtuelle

Réponses	Oui	Non
Nombre	36	4
Taux	90%	10%

Nombre total des réponses : 40

➤ Histogramme 20 : proportion des réponses des enseignants



❖ **Commentaire :**

L'élément numéro 20 de notre questionnaire a mis la lumière sur un axe primordial de la vie en classe qui est l'évaluation avec ces différents types : formative, sommative...etc.

L'évaluation permet de porter un œil critique sur l'avancement de l'acquisition des connaissances. Elle nous amène à déceler les problèmes et en prévoir les solutions appropriées. Elle définit le rythme d'apprentissage de chaque évalué. De ce fait nous ne pouvons pas dresser une formation certifiée sans modalités d'évaluation.

Nous avons invité les enseignants à affirmer ou infirmer l'existence de différence entre l'évaluation en classe et celle en ligne. L'histogramme a montré que seulement le dixième, soit 4 sur 40 participants, jugeait qu'il y a lieu d'une distinction concrète entre les deux types mis à l'évidence. C'est-à-dire, 90% de la population interrogée jugeaient qu'il est question de la même procédure évaluative.

❖ **Item 21 :**

La quelle préférez-vous ?

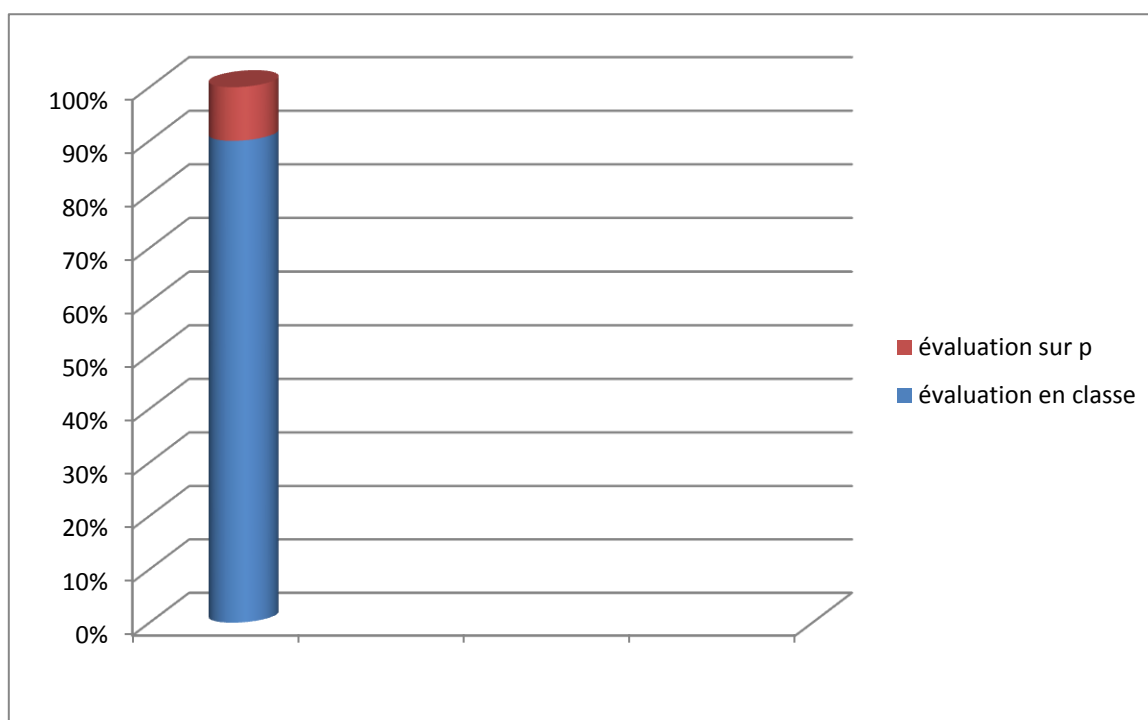
- Evaluation en classe
- Evaluation sur la plateforme

➤ **Tableau 21 : préférence de l'évaluation**

Réponses	Evaluation en classe	Evaluation sur la plateforme
Nombre	36	4
Taux	90%	10%

Nombre total de réponses : 40

➤ Histogramme 21 : proportion de la préférence d'évaluation



❖ Commentaire :

Le décodage des résultats nous a montré que la plupart des enseignants sollicités pour cette recherche, à savoir 90% favorisaient l'évaluation en classe en présence de l'évaluateur, l'évalué et bien évidemment un sujet d'évaluation. Tandis qu'une minorité présentée en 10% privilégiait l'évaluation la procédure évaluative virtuelle.

❖ Item 22 :

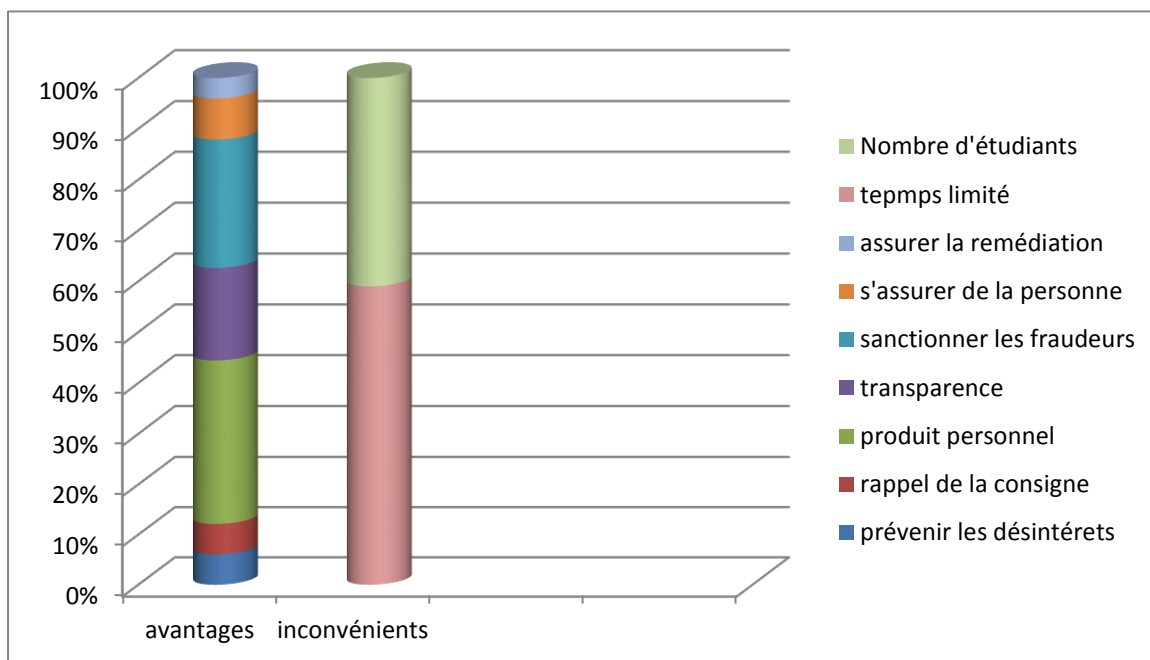
Transmettez nous les avantages et inconvénients de votre méthode privilégiée :

Avantages	Inconvénients

➤ Tableau 22: avantages et inconvénients de l'évaluation en classe

Avantages	occurrences	Taux	inconvénients	Occurrences	taux
Assurer la remédiation	1	4%	Temps limité	21	59%
S'assurer de la personne	2	8%	Nombre important des étudiants	14	41%
Sanctionner les fraudeurs	9	25%			
transparence		18%			
Produit personnel	11	32%			
Rappel de la consigne	2	6%			
Prévenir les désintérêts	2	6%			

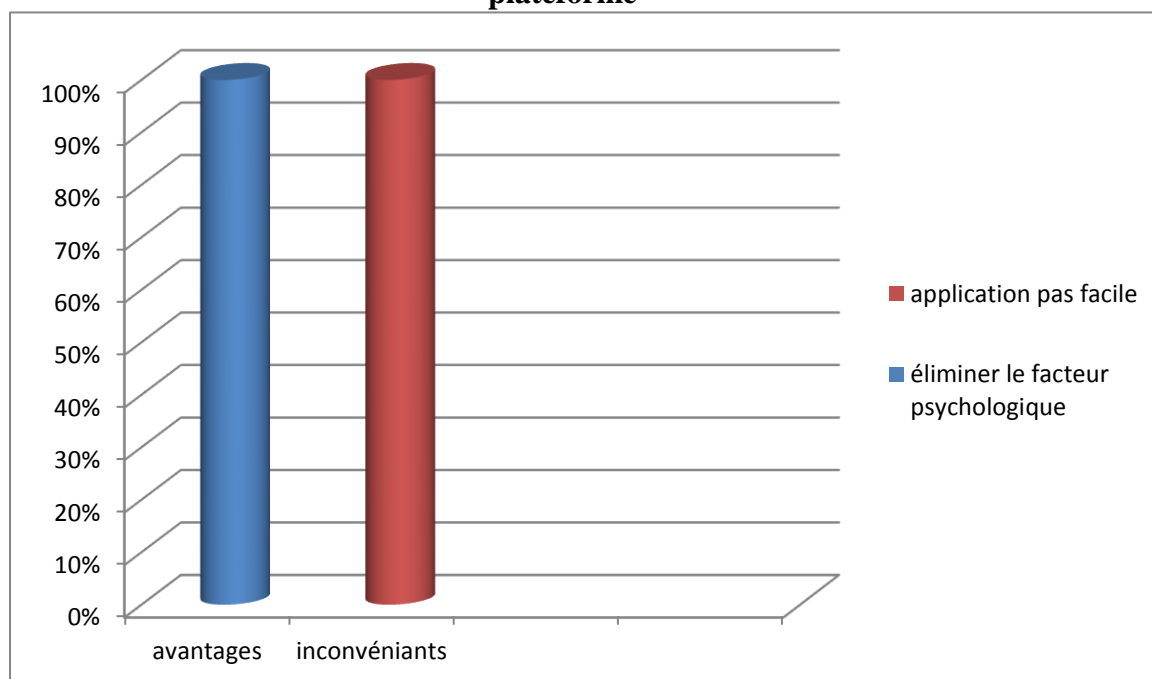
➤ **Histogramme 22 : présentation des avantages et inconvénients de l'évaluation en classe**



➤ **Tableau 23: avantages et inconvénients de l'évaluation sur plateforme :**

Avantages	Occurrences	taux	Inconvénients	Occurrences	taux
Eliminer le facteur psychologique	4	100%	Application pas facile	4	100%

➤ **Histogramme 23 : présentation des avantages et inconvénients de l'évaluation sur plateforme**



❖ **Commentaire :**

Chaque mode d'évaluation se caractérise par des limites et des points forts. Cette question a amené les enseignants à nous les énumérer d'après leurs expériences professionnelles dans le domaine d'enseignement du FLE.

En premier lieu, nous avons commencé par les partisans de l'évaluation en classe. Ils ont loué ses nombreux avantages. D'abord, cette pratique leur permettait d'exclure les tentatives de fraude et de vérifier l'identité de l'examiné. Ensuite, elle témoignait du profil de sortie réel des apprenants. Puis, un enseignant a ajouté qu'il pouvait relire la consigne, l'expliquer davantage à ses apprenants. En contrepartie, les enseignants ont dénoncé les limites qui se dressaient lors de la mise en application de cette méthode. Ils ont avancé plusieurs obstacles qui rendaient cette tâche incommode. D'une part, le problème du nombre de copies très élevé qui compliquait la correction. De l'autre partie, le temps insuffisant pour évaluer l'intégralité des étudiants.

En second lieu, les quelques évaluateurs adeptes de l'évaluation en ligne nous ont révélé qu'en terme d'aspect positif, elle éliminait le trac et le facteur psychologique que ressentaient les apprenants pendant les examens en présence. Comme inconvénient, ils ont contesté la complexité et problèmes techniques de la procédure.

III.6.2. Discussion des données

Suite à la lecture approfondie des résultats obtenus (voir annexe 1) du questionnaire distribué aux enseignants du département de Français, faculté lettres et des langues étrangères. Nous avons effectué une analyse détaillée appuyée sur nos axes d'investigation préétablis à l'avance d'une part et de l'autre sur les comparaisons entre les réponses attribuées par les enseignants selon plusieurs paramètres caractéristiques et distinctifs (expérience / grade...etc.).

Notre investigation a touché 40 enseignants titulaires avec profils, grades et expériences différents qui exercent à l'université Abbes LAGHROUR, Wilaya de Khenchela. Notre échantillon est composé d'enseignants chercheurs de divers grades (Professeur / MCA / MAA/MAB), issus de plusieurs profils de formation (littérature /ingénierie de la formation et didactique/ sciences du langage). Ils sont divisés selon l'aspect de l'expérience en presque deux moitiés similaires. 21 enseignants qui ont moins que 15 ans d'exercices contre 19 qui en ont plus dans le palier d'enseignement supérieur et recherche scientifique. Ces paramètres qui définissent notre population d'étude ont influencé considérablement la pratique de classe de chaque membre et ont déterminé leurs présentations mentales vis-à-vis l'intégration des services web en classe de langue étrangère.

Le premier constat frappant a été que les plus expérimentés résistent au changement pédagogique et rejettent les mutations technologiques. Dolan et Gosselin ont précisé que :

La résistance au changement est l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors qu'une idée de transformation est évoquée. Elle représente donc une attitude négative adoptée par les employés lorsque de modifications sont introduites dans le cycle normal de travail. (Dolan & Gosselin, 1996, p.486)

Autrement dit, les anciens préfèrent préserver leurs habitudes d'enseignement sans y introduire des modifications. Cela s'explique par plusieurs raisons, nous évoquons : peur de l'inconnu, non maîtrise du canal de diffusion, remise en cause du savoir-faire.

Dans le même cadre, nous avons porté un intérêt spécifique à la zone d'habitat des enseignants de notre enquête. Nous avons recensé que 70% des enquêtés résident en zones citadines et les 30% restants en zones à caractère rural. Comme nous le savons, les zones non urbaines reculées sont considérées comme zones d'ombres où majoritairement il n'y a même pas un raccordement à la ligne fixe téléphonique. Certes de nos jours, l'Etat et les

opérateurs déploient des efforts pour le désenclavement de ces régions surtout à l'intérieur et au sud du pays mais le manque persiste. Donc, enseignants comme étudiants de ces zones ne pouvaient pas accéder régulièrement à la plateforme pour dispenser ou suivre un enseignement / apprentissage en ligne.

En deuxième position, nous nous sommes penchés sur les aspects spécifiques de la matière d'enseignement de notre corpus expérimental. D'abord, les enseignants interrogés ont enseigné la première année universitaire, matière «compréhension et expression écrite » et ont acquis une idée plus ou moins claire sur le niveau des apprenants. Chose qui nous a procuré un immense appui lors de l'élaboration de notre travail de recherche. Les trois quarts des enseignants détiennent une conception concrète du contenu de la matière, niveau des apprenants, lacunes et limites des programmes. Ils nous ont délivré des données réelles résultantes de leurs propres expériences pratiques. Ensuite, nous marquons que l'étape de la préparation pédagogique ou le pré-classe est une phase cruciale qui détermine la qualité de l'acte didactique car une bonne préparation du cours conduit l'enseignant à dispenser un contenu efficace. En conséquence, il est primordial de ne pas la négliger ou la bâcler. Dans cette perspective, 65% des enseignants faisaient recours aux documents imprimés pour préparer leurs cours.. Nous ajoutons que le temps de consultation est relativement long et la tâche se montre plus rude si nous cherchons une information pointue. Les documents imprimés proposent des savoirs non actualisés après leurs dates d'édition. Sans compter que le plus souvent les livres de spécialité ne sont pas disponibles en Algérie En revanche, les gens qui exploitent la toile pour la recherche documentaire profitent d'un savoir mis à jour régulièrement donc une version constamment modifiée et qui synthétise les plus récentes études du domaine. Un autre point s'additionne à la liste celui du gain de temps. En lançant sur le navigateur internet une recherche avec des mots clés ciblés, nous tombons sur des milliers de ressources bibliographiques en un clin d'œil. Quoique, cette masse impressionnante d'informations est inutilisable par l'apprenant car il n'est pas à portée d'en choisir celle qui convient à son objectif d'apprentissage. A ce stade, c'est à l'enseignant de décider de la plus appropriée en respectant des conditions didactiques et informationnelles.

En effet, nous avons interrogé les enseignants sur les modalités de sélection qui déterminent leurs choix de supports intéressants de la toile. Certes internet facilite l'échange et l'accès au savoir mais l'enseignant doit être prudent et minutieux dans ses requêtes pour avoir une information juste et de qualité. Premièrement, le savoir choisi doit respecter les objectifs et les principes du système éducatif dans lequel s'inscrit la formation.

Deuxièmement, il est impératif que l'enseignant prenne en considération l'institution officielle d'où est tirée l'information, sa fiabilité scientifique et de la notoriété de son auteur. Il est recommandé de choisir une information d'un auteur affilié à un organisme de recherche reconnu car la compétence individuelle ne suffit pas. Troisièmement, le contenu ne doit pas être superficiel et minimal. Il est préférable qu'il soit riche en sources bibliographiques précises et d'actualité d'une part. De l'autre part, il faut que son choix porte sur une information claire et complète. Egalement, il est primordial que l'enseignant fasse attention à l'organisation du document en particulier et celle du site consulté en général. Autrement dit, la mise en forme et la lisibilité des documents tirés du net est de rigueur. Il est souhaitable que le site soit bien structuré en termes infographiques. L'infographie numérique facilite la consultation et attire les gens en général et les jeunes apprenants en particulier.

En parlant de la matière de notre corpus d'étude, l'expression écrite qui a été longuement l'ambition des apprenants à travers des générations. C'est une démarche ardue pour un grand nombre d'étudiants car elle nécessite l'intervention de plusieurs mécanismes cognitifs et métacognitifs à la fois. Pour élaborer un énoncé cohérent, il faut faire intervenir les 5 niveaux de compétences suivants : compétence linguistique, référentielle, socioculturelle, cognitive et discursive. Cette élaboration du produit écrit passe par 4 étapes indispensables qui sont : planification, mise en texte, mise en page et révision. La combinaison entre les diverses compétences et étapes de rédaction est le plus souvent difficile pour les éléments novices et peu expérimentés. Cette matière d'enseignement a pour but essentiel l'amélioration des mécanismes de compréhension / production écrite chez les apprenants.

Bien que les enseignants ont déclaré ne pas pouvoir déceler des traces d'évolution au fil de l'année. Ils sont pessimistes quant au niveau rédactionnel des apprenants inscrits au sein du dit département. Ils se sont basés pour l'estimer en grande partie aux écrits présentés en examen sur table, la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et formative. Par ailleurs, ils ont tendance à dénombrer également les erreurs commises. Dans la même lancée, nous signalons que les travaux dirigés constituent une séance d'une haute importance dans le cheminement du programme car les apprenants sont appelés à appliquer ce qu'ils ont appris en cours magistral. Les activités proposées par nos enseignants chercheurs se résument en situation d'intégration, production libre, exercices d'application ou de fonctionnement. Nous assignons l'efficacité des situations d'intégration en classe de langue car l'implication de l'apprenant en une situation problème de rédaction concrétise l'aspect

social communicationnel de la perspective actionnelle et l'approche par les tâches. L'emploi de critères de réussite dans un contexte bien défini assure le développement de la réalisation de tâches qui se transforme ultérieurement en une capacité d'agir sociale dans la vraie vie.

Nous notons que la démotivation est un réel problème en classe de langue qui conduit vers le désintérêt et même l'échec si nous n'y remédions pas rapidement. A ce sujet, les enquêtés ont proposé plusieurs issues auxquelles ils faisaient recours pour stimuler l'intérêt intellectuel de leurs étudiants. Les résultats ont précisé qu'une grande partie des enseignants changent d'activités en cas de baisse d'interaction en classe. Il est préférable de varier les méthodes d'explication et exemples proposés pour appuyer l'assimilation. Ceci est un pari gagnant, comment voulons nous parvenir à un taux de compréhension élevé si nous adoptons un modèle d'enseignement standard avec des activités communes or que les mécanismes et la vitesse d'acquisition se diffèrent d'un individu à un autre. La théorie des intelligences multiples proposée par Howard Gardner en 1983, et enrichie en 1993, confirme notre postulat. Dans le sens où les intelligences diffèrent d'un apprenant à un autre (intelligence linguistique, logico-mathématique, corporelle kinesthésique...etc.).

En outre, d'une certaine manière la variation de support constitue l'un des principes fondateurs de la pédagogie par projet. Si toutefois l'enseignant voit que le support ne répond pas aux besoins des apprenants ou ne correspond pas à leurs profils, il est absolument nécessaire de le remplacer avec un plus adapté aux conditions de son groupe d'étude. Quoique les réponses ont révélé que ce principe n'est pas très en vogue en classe de langue car l'enseignant se contente des propositions ministérielles.

D'autres enseignants ont opté pour l'intégration des technologies de l'information et communication en classe ainsi que l'outil informatique. Cette introduction des TIC en contexte d'apprentissage peut apporter des aides colossales qui puissent épauler les processus d'enseignement en général et spécialement ceux des langues étrangères en particulier. Cette pratique que plaident les pédagogues et didacticiens depuis belle lurette n'est probablement pas intronisée comme nous le croyons. Les réponses du questionnaire ont démontré ce fait, rares sont les enseignants qui en font bon usage en dépit de leurs nombreux avantages. D'un côté, il existe ceux qui favorisent l'introduction des supports multimédias pour captiver l'intérêt des apprenants car par exemple regarder un document audio-visuel en séance de compréhension / expression écrite est parfois meilleur pour l'assimilation surtout des concepts abstraits que l'oralisation explicative d'un énoncé écrit (pratique actuelle). De l'autre côté, l'écoute des natifs renforce vraiment la correction de la prononciation. Les TICE

facilitent la compréhension, favorisent la mémorisation et représentent également un élément motivateur et attractif pour l'apprenant. Cependant, nous avons remarqué que leur utilisation est souvent inappropriée ou carrément rejetée sous prétexte de manque de temps et de matériels technologiques adéquats.

Dans la même optique, des formateurs ont intégré les activités ludiques pour animer leurs classes de cours de langues étrangères. Nous signalons que le jeu éducatif stimule et maintient l'attention des apprenants puisque il leur permet d'apprendre à travers la pratique et révèle l'esprit compétitif. Dans un tel cadre didactique, l'apprenant discute librement sans pour autant relâcher la discipline. La nature même du jeu allège le poids des éventuels échecs. Ainsi, l'activité ludique contribue efficacement au dépassement de la timidité des apprenants. Nous donnons en guise d'exemple, les jeux linguistiques qui aident à aborder des notions de langue en dehors de leurs cadres rigides d'apprentissage. Ce genre d'activité favorise le réemploi personnel et spontané des tournures linguistiques étudiées. Dans ce contexte, l'enseignant se mue en un arbitre qui organise des groupes hétérogènes de jeu. Ce qui brise son statut traditionnel de l'unique détenteur de savoir dans la situation d'enseignement/apprentissage.

Afin d'explorer les points de vue de notre population d'étude au sujet de notre expérimentation, nous avons posé divers items au sujet de la formation en ligne qui ont démontré tous que les enseignants ne sont pas vraiment tentés pour entreprendre cette procédure technique. Pour cette raison, nous avons interrogé l'ensemble de notre population d'étude sur ce qui les empêche pour y faire appel lors de leurs pratiques pédagogiques. Principalement, ce sont les enseignants âgés qui ont rejeté ce changement. Cette opposition a représenté un véritable frein à la réalisation et la généralisation de notre projet puisque nous sommes incapables d'assurer une fameuse transmission des contenus si l'enseignant refuse de coopérer ou ne soutient pas le canal de transmission. La voie lui est inconnue.

Dans la même perspective, une identique constatation s'est révélée concernant la réceptivité des enseignants à l'idée de collaboration sur ces plateformes, les avis étaient divergents. En premier lieu, ceux qui ont adhéré et soutenu le concept, principalement d'âge jeune. Ils ont étayé les privilèges de l'exploitation des services net dans l'apprentissage pour diverses raisons telles que : le flux d'informations existant sur net, accessibilité et flexibilité de l'offre, aspect motivateur ... etc. En second lieu, nous avons eu un groupe qui s'est opposé à cette mutation pédagogique en raison de l'absence de l'enseignant. Cette particularité engendre le désintérêt des apprenants de manière générale et le manque de sérieux de

consultation des cours en particulier. Ils ont relevé d'autant plus le manque des moyens et leur non maîtrise des technologies. Mieux encore, ils ont noté les problèmes d'ordre technique auxquels nous pouvons être confrontés : oubli de mots de passe, débit faible et coupure d'internet. Ces arguments avancés constituent réellement une entrave de taille dans ce genre de programme de formation à distance.

La dernière section de notre questionnaire de recherche est dédiée à un élément phare de toute formation. Nous ne pouvons pas parler de formation complète si nous ne prévoyons pas dès son commencement une évaluation des acquis car ces deux dernières sont étroitement liées. La finalité de l'évaluation réside dans le guidage des enseignants pour obtenir une vision plus ou moins claire sur l'avancement des apprentissages de leurs apprenants. Nous avons plusieurs types d'évaluation qui se distinguent en fonction de leurs objectifs. Nous nommons : évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative. Nombreuses sont les finalités de l'évaluation en sphère éducative. De prime abord, elle aide l'enseignant à avoir une vision sur les compétences acquises par l'apprenant et les difficultés éprouvées. En cernant ces incompréhensions, nous pouvons ajuster les contenus pour des programmes de travaux dirigés ou rattrapages adéquats. Quant aux apprenants, elle leur permet de prendre conscience de l'efficacité de leurs processus d'apprentissage et les responsabiliser. Pour les acteurs sociaux, parents, il s'agit d'un compte rendu de ce qui a été fait, ce qui se fait et ce qui va se faire en classe. Elle offre un bilan critique objectif sur l'aboutissement des objectifs de formation soulignés en une période déterminée. L'évaluation doit être programmée avec des fonctions précises afin d'assembler les informations requises à notre suivi de formation.

Suite aux réponses obtenues, nous avons constaté que la majorité des enseignants questionnés encourage l'évaluation en classe. Diverses sont les justifications qui ont motivé cette préférence. D'un côté, l'évaluation en classe assure l'identité de l'évalué. En revanche, la notion de pseudonyme sur la plateforme ne la garantit pas. De l'autre côté, les enseignants chercheurs ont ajouté qu'en présence nous pouvons examiner le comportement de l'examiné et s'apercevoir si il tente la fraude et le sanctionner. En termes de limites d'évaluation en classe, les partisans se sont plaints clairement des groupes chargés et le nombre important de copies à corriger. En plus, ils ont regretté le manque de temps pour assurer l'évaluation comme il se doit. Cependant la minorité qui a défendu l'évaluation en ligne a misé sur l'absence du trac dont souffrent les apprenants lors des tests sur table. Ce genre d'expériences fortes cognitivement crée le plus souvent un sentiment d'insécurité linguistique chez l'apprenant et un étouffement de sa créativité rédactionnelle.

Pour conclure et après la présentation des résultats, nous avons dressé une étude comparative basée sur divers axes. Nous devons signaler que notre étude nous a démontré l'hétérogénéité des présentations mentales des enseignants concernant l'intégration des formations en ligne dans les processus d'enseignement / apprentissage du FLE en université. Ce qui a rendu notre analyse davantage difficile. Ce point nous a poussés à ambitionner une formation de recyclage dans les plus brefs délais au profit des enseignants âgés pour qu'ils aillent la compétence nécessaire pour pouvoir intégrer les innovations du siècle dans les espaces didactiques et contribuer efficacement dans l'évolution du cheminement des processus de la construction du savoir, savoir-faire et savoir-être. Il faut inévitablement commencer par envisager un accompagnement aux enseignants par rapport aux technologies éducatives novatrices.

Notre chapitre touche à sa fin. Après avoir lu les réponses obtenues du questionnaire, nous les avons analysées afin d'appréhender la réalité du paysage universitaire actuel algérien. Loin de prétendre avoir traité tous les détails du sujet de recherche, nous invitons les chercheurs à explorer d'autres axes et d'autres facettes du sujet pour compléter nos constatations. Cette investigation nous aidera dans l'élaboration de notre cadre expérimental car elle nous a permis plus ou moins de cerner les particularités du cadre où se déroulera notre future expérience. Laissons maintenant place aux détails de cette expérimentation et ses résultats.

Chapitre IV :

**E-Learning en classe de FLE entre
réalités et perspectives**

Ce chapitre est dédié à notre expérimentation qui a tenté de présenter une solution didactique à un problème fréquent en classe de FLE en contexte algérien. En effet, il s'agit de la complexité de l'acte de rédaction en langue étrangère. Nous avons considéré que ce travail était nécessaire en raison des enjeux scientifiques, linguistiques et interculturels qu'il demandait. Cette thèse a mis la lumière sur la production écrite qui constitue un handicap de taille pour nos étudiants, son déclenchement puis son développement. Sur un autre plan, nous sommes conscients de l'attachement de ces derniers avec les technologies contemporaines. Dans cette conjoncture, nous nous sommes interrogés sur l'effet des projets d'enseignement 2.0 sur leurs formations universitaires. Donc, nous avons étudié rigoureusement les fondamentaux et les méthodes de la didactique de l'écrit et son aspect pluridisciplinaire.

La recherche présentée dans le cadre de cette thèse a traité de la production du texte chez l'étudiant de 1^{ère} année universitaire dans un cadre numérique. Elle a pour but principal l'analyse des processus cognitifs mis en œuvre dans l'exercice de production verbale écrite. Et afin de concevoir des outils d'aides à l'apprentissage qu'utilisent les technologies de l'époque (internet et informatique). Cette partie du travail a présenté les différentes étapes de notre cadre empirique : la description des outils de recherches, la présentation de l'échantillon, collecte des données et leur traitement afin de nous conduire vers la confirmation ou l'infirmité des hypothèses de cette recherche.

IV.1. Identification du contexte expérimental

IV.1.1. Population cible

Notre étude empirique a pointé une catégorie bien définie qui est les apprenants de la première année cycle licence, de l'université Abbes LAGHROUR, Khenchela, spécialité langue et littérature françaises, promotion 2018 / 2019. Nous avons opté pour cet établissement d'enseignement universitaire car nous y enseignons. Cette expérience professionnelle nous a offert l'opportunité de rendre compte des difficultés dont souffraient les étudiants quant à la production des énoncés écrits. Nous signalons que les résultats aboutis de ce travail ne sont valables que pour ces étudiants avec lesquels nous avons travaillé.

Nous avons décidé de travailler avec un public novice avec seulement des pré-requis du palier de l'éducation pour identifier les difficultés d'expression écrite et les régler dès le commencement du cursus spécialisé. Ces pré-requis présentent la portée de 10 années d'apprentissage du FLE en contexte scolaire (3 années au primaire/ 4 années au moyen/ 3

années au secondaire) qui sont couronnées par une évaluation sommative : le diplôme du Baccalauréat. Les résultats de cet examen décisif déterminent les orientations socioprofessionnelles des étudiants plus tard car c'est la moyenne obtenue au baccalauréat qui décide de leurs orientations universitaires et par la même occasion leurs parcours professionnels ultérieurement. Souvent, les inscrits se trouvent contraints d'étudier langue et littérature françaises suite à une orientation par défaut. Les choix du nouveau bachelier ne sont pas compatibles avec les conditions d'accès à la formation sélectionnée.

La formation « Français langue étrangère » est une filière d'étude du système d'enseignement LMD. Cette formation se décline en trois niveaux : Licence et Master (graduation) et Doctorat (post-graduation). Dispensés semestriellement, chaque semestre est d'une durée périodique d'enseignement fixée en moyenne à 14 semaines.

IV.1.2. Objectifs de l'expérimentation

Cette étude a visé l'analyse de l'effet de l'E-Formation sur la production du texte en milieu universitaire et l'impact de l'apprentissage en ligne. Plusieurs motivations nous ont conduits à entreprendre cette expérimentation. La principale s'expliquait par le besoin primordial d'apporter des solutions aux régressions du niveau langagier et la pauvreté remarquées du bagage lexicographique chez les nouveaux inscrits en cette filière. L'analyse des réponses fournies par nos apprenants durant nos séances de cours nous ont permis d'identifier le type des difficultés langagières éprouvées. En outre, les résultats de l'enquête nous ont amenés à identifier réellement ce qui entrave la mise en exergue des nouvelles directives des réformes didactiques de l'enseignement des langues dans notre pays.

La finalité primordiale prévue à travers ce travail de recherche est d'ordre analytique. Nous avons voulu fixer la différence du rendement éducatif entre l'enseignement traditionnel et celui qui fait appel aux moyens technologiques. Et par la suite, définir un protocole adéquat à la réalité éducative algérienne. Autrement dit, notre but est d'explorer le vécu de cette transformation didactique en contexte universitaire en général et le dispositif de formation du FLE en particulier. Afin de proposer des stratégies d'adaptations efficaces tantôt pour l'enseignant, l'apprenant et même les partenaires socioprofessionnels.

IV.1.3. Problématique, questions et hypothèses

En s'appuyant sur notre recherche documentaire (ouvrages et articles relatifs à notre thématique) et aux observations préliminaires sur le terrain (nos expériences d'enseignement), nous avons développé une préoccupation majeure concernant les problèmes

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

de rédaction écrite. Cette contribution est inscrite dans le cadre de la didactique de l'écrit du FLE en contexte algérien. Elle a mis l'accent sur les processus d'acquisition de la langue étrangère en général et ceux de l'appropriation des compétences rédactionnelles écrites en particulier. Il est question dans cette expérimentation d'explorer de nouvelles ressources d'enseignement/ apprentissage. Nous indiquons qu'avec l'avènement des services de communications interactives et des nouvelles technologies de l'information qui se sont implantés dans notre vie quotidienne l'enseignement prend une autre dimension de grande envergure. C'est en tenant compte des principes de l'approche actionnelle et des littéracies numériques que nous nous sommes intéressés à la contribution du numérique et des services web en classe de FLE. De ce fait, la prise en compte de la différenciation des processus d'acquisitions des savoirs a pour but l'accompagnement de l'apprenant vers la meilleure assimilation qui soit, l'aider à aller jusqu'au bout de son parcours et l'aider dans le cheminement de l'atteinte de ses objectifs de formation. Il s'avère que la variation des activités en classe du FLE serait l'objet d'une augmentation de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française. Par conséquent, nous aurions un meilleur résultat.

Nous nous sommes demandés sur les exigences et les objectifs que favorise l'intégration des supports techniques pour l'enseignement / apprentissage de la production écrite. Dans cette perspective, nous avons formulé la problématique de recherche suivante : « comment pouvons-nous moderniser les objectifs d'apprentissage en intégrant efficacement les dispositifs de E-Formation pour perfectionner la compétence communicative écrite chez les apprenants de 1^{ère} année universitaire ? »

Pour répondre à cette interrogation, nous avons entamé cette expérimentation et évalué les jets de rédaction de nos sujets de recherche. Comme nous sommes inscrits dans une recherche exploratoire et explicative, nous avons décrit les caractéristiques du phénomène étudié à savoir les problèmes rédactionnels des apprenants. Nous avons établi des solutions provisoires qui introduisent des réponses causes à effets.

D'une part, notre première hypothèse démontrerait que l'accomplissement de la tâche d'enseignement à l'ère des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères pourrait avoir des apports fructueux sur les processus d'acquisition chez les jeunes apprenants du vingt-et-unième siècle. Il se trouverait que ce processus d'apprentissage en ligne bonifierait la production écrite. Dans cette lancée, il s'agit d'étudier et mettre la lumière sur la contribution des « variables indépendantes » et les axes dans la résolution de notre problématique de recherche. De l'autre part, notre seconde hypothèse augurerait que

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

l'inscription de l'enseignement dans la dynamique des littéracies numériques et l'exploitation des services internet motiveraient l'étudiant et lutteraient contre le désintérêt et l'échec universitaire.

Nous avons remarqué donc qu'à ce stade, notre recherche appréhende deux dimensions une descriptive et une expérimentale. D'abord, cette enquête exploratoire de type descriptif est inscrite dans le cadre d'une recherche-action qui a pour objectif d'éclaircir et comprendre l'affluence et l'impact de l'intégration de ce nouveau dispositif d'enseignement à distance au palier universitaire. En se référant aux réponses provisoires accordées à notre problématique de travail, nous avons dégagé ces questions de recherche auxquelles nous avons tenté d'y apporter des réponses fondées sur l'analyse quantitative et qualitative des données collectées de l'expérimentation :

- Est-ce-que cette méthode novatrice contribue à l'amélioration du rendu rédactionnel des universitaires de la 1^{ère} année ?
- Quelles sont les nouvelles méthodes préconisées pour l'enseignant de langue étrangère en classe pour que l'enseigné en tire profit au maximum, leurs limites et dans quelles perspectives les installer?
- Quels sont les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre en Algérie ? les solutions proposées ?

IV.1.4. Echantillonnage

Nous avons effectué notre expérimentation au sein de l'université Abbès LAGHROUR, située à la commune d'Elhamma, wilaya de Khenchela en Algérie. Notre étude s'est déroulée au niveau de la faculté des lettres et langues de cet établissement d'enseignement supérieur, plus précisément au département de littérature et langue françaises.

En termes statiques, notre échantillon est représentatif car il représente 100% de la population mère étudiée. Ceci nous conduit plus ou moins à estimer la fiabilité des conclusions tirées de l'analyse. Notre population mère est composée de 127 inscrits en 1^{ère} année universitaire, promotion 2018 / 2019 sur les listes d'étudiants au niveau de l'administration. Cependant, en classe nous avons dénombré seulement 96 éléments réguliers. En d'autres termes, 31 apprenants sont quasi-absents. Il se pourrait qu'ils aient abandonné ou bloqué leur année.

Donc la taille de notre population mère est réduite à 96 participants réels. Les noms étant masqués pour préserver l'anonymat des participants, nous avons divisé cet

échantillonnage en deux groupes d'étude : groupe expérimental et groupe contrôle. Cette opération s'est faite aléatoirement afin d'avoir des groupes hétérogènes qui reflètent une variance moyenne et pas une sous ou sur-représentativité d'une caractéristique favorisée de la population d'étude. En effet, cette division spécifiée a permis de ne pas biaiser les résultats en sélectionnant subjectivement des éléments en faveur de nos hypothèses.

IV.1.5. Types d'étude

D'abord, ce travail de thèse est inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE en Algérie car il s'est intéressé aux pratiques de transmission des savoirs et leurs innovations dans l'environnement éducatif numérique. Il a aspiré le développement de méthode infaillible qu'utilise le formateur pour transmettre des apprentissages significatifs et un savoir-faire accordé à la réalisation des tâches assignées aux formés. Il a pointé aussi le travail qui permet de concevoir et d'organiser la mise en œuvre des situations d'enseignement.

Ensuite, c'est un travail analytique car nous avons analysé les données collectées de l'expérimentation et l'évaluation des rédactions qui en découlent. Pour déterminer les relations possibles entre les variables dépendantes et indépendantes, il s'agit en premier lieu, de faire ressortir les particularités de cette recherche et ainsi vérifier la faisabilité des hypothèses avancées au commencement. En deuxième lieu, nous avons calculé les taux d'erreurs commises entre les éléments des deux groupes : contrôle et expérimental. En dernier lieu, nous avons réalisé des courbes analytiques que nous avons détaillées, analysées selon les axes de notre problématique afin d'en tirer des conclusions.

En outre, le principe fondamental de cette recherche expérimentale est comparatif puisque nous avons comparé les réponses des éléments selon plusieurs axes. Au départ, les rédactions des deux groupes d'étude entre eux. Parallèlement, nous avons confronté les travaux d'évaluation sommative et ceux d'évaluation formative.

Puis, le présent chapitre a rendu compte d'une étude expérimentale où il est question principalement de vérifier des hypothèses causales. C'est-à-dire, ce volet a prouvé la relation cause à effet entre les variables dépendantes et indépendantes de notre étude. Le but essentiel de notre expérimentation est descriptif parce que nous avons rapporté le déroulement de l'expérimentation. Nous avons rendu également compte des comportements des apprenants, les éventuels problèmes rencontrés. Nous avons dressé le portrait des procédés d'évaluation utilisés.

De plus, cette recherche est d'ordre qualitatif car elle a visé l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez notre échantillonnage. Alors, nous avons ambitionné l'utilisation d'une méthode qui favorise un progrès concret en matière d'expression écrite. En addition, nous parlons ici d'accomplir une étude quantitative puisque nous avons obtenu des résultats chiffrés de la correction des écrits que nous avons codés au besoin du volet analytique. Comme notre recherche a unit l'aspect qualitatif et quantitatif, nous déclarons que c'est un travail appliqué qui suit une méthode de recherche mixte.

Finalement, c'est une étude objective car nous nous ne sommes pas impliqués d'aucune manière dans le cheminement de cette recherche ni dans la sélection de l'échantillonnage ni dans le traitement des données recueillies. Autrement dit, le recueil et surtout le traitement analytique des données de cette expérimentation se sont effectués dans des situations dites naturelles. Dans le sens où nous avons préservé les conditions de production des réponses sans intervention du chercheur. Nous étions neutres lors de l'étude.

IV.1.6. Constitution du corpus

Le matériel didactique qui a composé notre corpus de recherche se diffère selon le groupe d'étude. Nous avons distingué par conséquent, des outils spécifiques aux besoins du groupe contrôle et d'autres propres au groupe expérimental. Nous avons suivi le programme approuvé par la cellule pédagogique de la matière au département et qui correspond au canevas ministériel mis en vigueur. Pour le groupe expérimental, il est question de raccommoier les mêmes objectifs transversaux d'apprentissage mais avec d'autres supports didactiques. La provenance des supports substitués était principalement des services web et des MOOC.

Pour dispenser les cours soulignés au groupe contrôle, il nous a fallu :

- Espace classe.
- Cours et TD (copies).
- Tableau blanc.

Pour réaliser notre protocole expérimental, il nous a fallu :

- Plateforme MOODLE.
- Inscription du cours sur la plateforme.
- Conception des cours et sélection des documents appropriés du web.
- Création des comptes (enseignant/ étudiants).
- Publication des cours et d'activités.

- Espace laboratoires de langues : Microordinateurs et connexion internet.

IV.2. Protocole expérimental

IV.2.1. Présentation de la matière « compréhension et expression écrite» (1ère année universitaire) et ses objectifs d'apprentissage

Nous nous sommes référés aux informations fournies dans le document officiel intitulé « descriptif du contenu de la formation », publié à l'occasion de la rentrée universitaire 2013/2014. Ce manuscrit définit en détails le « socle commun de formation » du domaine « lettres et langues étrangères ». Nous y avons pris le programme détaillé de la matière (voir annexe 2). Comme son nom l'indique notre matière de corpus expérimental nommée « compréhension et expression écrite » joigne entre les deux facettes du langage la compréhension et l'expression écrite. Il s'agit d'une matière d'importance capitale dans la formation universitaire de l'apprenant car elle fait partie de l'unité d'enseignement dite « fondamentale ».

En termes de notation, c'est une matière très influente avec ses 6 crédits sur un total de 30 par semestre soit 20% de la moyenne de validation semestrielle. Quant au coefficient attribué aux épreuves, il est de 4. Vu son importance dans le cursus universitaire, elle s'enseigne en 2 années constitutives (semestres : 1/ 2/ 3/ 4). Au niveau de la faculté, et sur les logiciels, elle porte les codes (F111/F211/F311/F411) pour chaque semestre d'étude respectivement. Le volume hebdomadaire est de 4 heures et demi, segmentées en 1 heure et demi de cours magistral et 3 heures de travaux dirigés. Quant au mode d'évaluation formative des contenus dispensés, le contrôle continu et l'examen sur table sont d'ordre.

IV.2.2. Déroulement d'un cours en classe

IV.2.2.1. Cours magistral

En se référant aux réponses fournies par les enseignants et notre vie pratique en classe en tant qu'enseignant chargé de la matière, nous avons constaté que les méthodes exploitées pour dispenser le cours magistral diffèrent d'un formateur à un autre. Cependant elles sont articulées toutes autour des mêmes moments clés.

Dans le cadre des nouvelles approches d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, le cours est devisé généralement en ces trois phases : observation et éveil de l'intérêt des apprenants, exemples suivis d'explications qui aboutissent vers la formulation

de la règle et finalement les exercices et applications. Lors de la séance, pour maintenir l'attention des apprenants l'enseignant tente d'impliquer l'auditoire par la gestion du regard et de l'espace, les questions....etc.

Pour la trace écrite du cours, Il y a des enseignants qui privilégient la dictée, d'autres la distribution des photocopies et il y a une minorité qui écrit sur le tableau. Cependant divers sont les inconvénients de chaque procédé, nous citons : les erreurs orthographiques, la lenteur des étudiants et le débit rapide de l'orateur, la non lisibilité des copies, le manque de temps... etc. La dernière phase d'application est promise à la séance de TD.

IV.2.2.2. Travaux dirigés

D'après ce que les enseignants ont avancé dans la troisième partie de notre thèse et notre propre expérience de travail en assurant la matière pour divers niveaux, nous sommes parvenus au fait que la séance des travaux dirigés est consacrée habituellement à un rappel du cours enseigné en CM, à la mise en évidence des points importants et la résolution des activités d'application et de consolidation. Les enseignants de l'enquête ont rapporté avoir adopté pour leurs séances de TD l'un de ces quatre choix : exercices de fonctionnement/ activités d'application en rapport avec la thématique traitée /rédaction libre sans consignes / production (avec objectif terminal d'intégration).

Habituellement, l'enseignant lance l'activité et l'explique. Puis, il accorde aux apprenants un temps de réflexion pour qu'ils résolussent la situation problème soit individuellement, en binôme ou en groupe. Ensuite, il mène et anime un débat en faisant participer le maximum d'apprenants. L'enseignant veille à corriger les erreurs et les lapsus commis au fur et à mesure pour éradiquer les incompréhensions. A la fin de la discussion et en guise de correction, avec la participation de ses apprenants, soit l'enseignant élabore un compte rendu collectif de la production écrite, soit il corrige une feuille modèle qui contient le maximum d'erreurs fréquemment commises. Dans le cas où les exercices sont d'ordre fonctionnel, il présente la réponse exemplaire aux items proposés.

IV.2.3. Déroulement d'un cours sur la plateforme

IV.2.3. 1. Création d'un compte enseignant

Avant d'entamer cette procédure expérimentale, nous nous sommes rendus au service téléenseignement / réseau de l'université dans le but de solliciter les administrateurs

responsables qui gèrent la plateforme pour tous les usagers de nous créer un compte enseignant pour pouvoir établir un espace « cours » sur le moodle du site officiel. Il a fallu leur fournir notre adresse mail ainsi que le nom de la matière enseignée. Après quelques jours, nous sommes revenus au dit service pour récupérer le nom identifiant et le mot de passe afin de pouvoir y accéder à la plateforme.

IV.2.3.2. Création des comptes étudiants

En vue d'inscrire nos apprenants sur notre cours, en un premier temps, nous avons demandé à l'ensemble de nos apprenants de nous communiquer leurs noms, prénoms et adresses électroniques valides. Nous avons créé un classeur Excel afin d'organiser et regrouper ces données. Puis, nous nous sommes présentés encore une fois au service du télé-enseignement de l'université afin que l'agent responsable nous crée des comptes adéquats aux besoins spécifiques de notre expérimentation pour nos apprenants.

Usuellement, l'administrateur crée un seul ou deux comptes « invité » pour l'ensemble de la faculté qui permettent aux apprenants juste de consulter le cours en « mode lecture » ou assurer le téléchargement gratuit du cours. Pour notre expérience, il nous a fallu des comptes individuels propres à chaque élément qui garantissent l'interaction pédagogique par le biais des forums de discussions, la remise des travaux...etc.

IV.2.3.3. Types de plateformes d'apprentissage sur moodle

« Moodle » est l'acronyme de l'expression « Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment ». Nous pouvons y accéder directement via le site de l'université. Nous distinguons trois types principaux de plateformes selon le sens de publication et sa visée. Nous citons : « le concept fabrique », « concept catalogue » et le concept « site de formation ».

IV.2.3.3.1. Fabrique

Elle se veut comme un site d'essai où nous élaborons et testons un cours. Ce dernier n'est pas destiné à une véritable formation néanmoins nous pouvons y inviter quelques étudiants testeurs.

IV.2.3. 3.2. Catalogue

C'est la destination de stockage des cours et formations finalisées donc ce n'est pas un endroit de formations. Cet espace n'autorise pas la modification des contenus.

IV.2.3.3.3. Site de formation

C'est le standard connu du moodle, c'est là où nous déployons les contenus de formation à partir du catalogue. Cela peut se faire de différentes manières et à divers niveaux et sessions de formations.

IV.2.4. Type de document valide pour un cours

Les ressources représentent les contenus de formations publiés par l'enseignant. Elles sont propres à chaque section de cours. Une icône nous indique le type de cours soit, document texte, document audio, vidéo, lien hypertexte... etc.

IV.2.5. Activités et outils de communications sur la plateforme

IV.2.5.1. Chat

Le chat est un type de communication synchrone, autrement dit, en temps réel. Il s'agit d'une communication verticale entre tuteur et apprenants ou horizontale entre apprenants. Si l'enseignant fixe un rendez-vous de discussion cela se marquera automatiquement sur le calendrier du cours. L'étudiant n'a qu'à appuyer dessous pour y participer. Comme le chat est une sorte de messagerie polyvalente, il peut constituer un support de suivi et d'évaluation formative.

IV.2.5.2. Forum

Nous signalons qu'il existe deux types : « forum de discussions » et « forums des nouvelles ». Le premier s'agit d'un outil de communication asynchrone où l'apprenant peut y laisser un message pour avoir des réponses des membres du groupe d'étude. Autrement dit, c'est un outil d'échange des apprenants entre eux en classe entière ou même en groupes avec ou sans la participation de l'enseignant. Cet espace aide à comprendre, appliquer et favoriser l'échange et le travail collaboratif. Le second est destiné aux remarques du tuteur quant aux déroulements des cours et les apprenants sont ainsi avisés.

IV.2.5.3. Devoir

Identiquement à la tradition éducative, il est impératif que chaque apprenant soit évalué sur les contenus de sa formation. Sur la plateforme, nous avons la rubrique « devoir » pour rendre les travaux requis en vue d'une notation individuelle ou en groupe. Cependant la communication s'opère qu'entre apprenant et enseignant et pas entre pairs. Un espace de dépôt est dédié à cette fin. L'apprenant peut rédiger directement sa réponse sur les champs ou exporter un fichier de sa machine et l'envoyer. Il faut qu'il soit attentif quant à l'heure limite de la réception des devoirs, aux tailles et nombres de fichiers autorisés car l'enseignant peut l'imposer. Une fois le devoir évalué, le concerné sera notifié et pourra consulter sa note ou même son commentaire via la rubrique « feedback ».

Pour conclure il s'agit de proposer des activités sur la plateforme de l'E-formation puis les prendre en considération en guise d'évaluation formative continue.

IV.2.6. Déroulement de l'expérimentation

Afin de répondre à nos questionnements, nous avons soumis notre public de recherche à une expérimentation. Les particularités de notre recherche de type quasi expérimental nous ont exigé la division de notre population d'étude en deux groupes. Le premier en tant que groupe contrôle qui n'a subi aucun changement et le second comme groupe expérimental qui est exposé aux changements des variables.

Notre quasi expérience est une étude interventionnelle d'ordre empirique qui a pour but d'évaluer l'impact causal des variantes. Nous avons divisé notre population mère d'étude constituée de 96 éléments réels en deux groupes soit 48 éléments pour chacun. Les deux groupes à savoir contrôle et expérimental sont constitués de sujets homogènes dans le sens où ces derniers sont similaires au point de vue des caractéristiques et niveaux initiaux afin de ne pas adhérer en faveur de nos réponses préconçues. D'une part, le premier groupe contrôle a suivi une formation en présentiel durant une année. Cette démarche s'est poursuivie dans un environnement dit « naturel ». C'est-à-dire, l'apprenant a suivi ordinairement son apprentissage dispensé en cours magistraux, travaux dirigés. Nous avons enseigné le programme officiel (voir annexe 2) de la manière conventionnelle. Le cours à l'amphithéâtre est dédié aux savoirs théoriques, et les séances TD pour les diverses activités. De l'autre part, nous avons proposé au groupe expérimental « une formation en ligne » comportant des travaux dirigés, cours sélectionnés des ressources disponibles sur internet et publiés sur le serveur moddle du site de l'université (voir annexes 3 et 4). La différence réside dans le fait

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

que pour le groupe expérimental nous avons diversifié et multiplié les supports didactiques et leurs types car le canal de transmission du message le permettait. Ce travail aussi a tenu compte davantage au déroulement des séances de TD. Le groupe contrôle a bénéficié du traitement fonctionnel traditionnel c'est-à-dire l'enseignant réexpliquait les points ambigus du cours étudié de la même manière qu'au cours principal puis il présentait des activités dans un même prototype pour atteindre l'objectif opérationnel défini au préalable du cours en question. En revanche, le groupe expérimental a suivi un autre prototype. Dans une salle munie d'ordinateurs et de connexion internet, nous les avons invités et initiés à l'exploitation des fichiers du cours mis à disposition avec des règles reformulées prises des plateformes d'apprentissage, accompagnés d'une batterie d'activités d'applications et de consolidations avec des liens hypertextes pour plus d'éclaircissement. La résolution des travaux demandés se faisait en un temps de réponse minime car les sujets de l'expérimentation n'ont pas à réécrire. Ils répondaient dans les champs vides contrairement à ceux du premier groupe.

Nous rappelons que tout apprentissage doit être consolidé par des activités variées. Nous avons régulièrement demandé des devoirs maisons à remettre, Tests et des ateliers de travail collaboratif pour les deux groupes. Pour les éléments du groupe contrôle, ils devaient travailler et remettre leurs travaux en mains propres. Cependant, les autres éléments devaient les rendre sur la plateforme sous format électronique. Cela leur a accordé la chance de tester les fonctionnalités du serveur moodle telles que : devoir/test ...etc.

Nous avons pris en considération même les discussions constructives comme les questions et interrogations relatives aux cours en fin de séance. Ces dernières sont substituées sur la plateforme par le « forum » qui représentait un espace d'échange des pairs entre eux ou avec leur enseignant. En testant les options de la plateforme, nous avons pu acquérir un œil critique averti sur le déroulement de notre travail pratique. C'est-à-dire, nous avons passé outre le cadrage théorique par la manipulation de notre corpus expérimental entre autres ces nouvelles dispositifs et ressources didactiques. Nous avons reconnu les inconvénients et les arguments en faveur de la mise en œuvre de L'E-Formation en Algérie en général et en filière littéraire en particulier. En outre, nous avons dû étudier les échanges et la traçabilité des consultations effectives en insistant sur les fonctionnements des niveaux d'interactions spécifiques des littéracies numériques et leurs impacts sur le problème traité.

De la sorte, nous avons substitué les activités usuelles par des contenus ajustés pour favoriser la recherche du sens associée à l'activité mentale de l'apprenant et inscrire l'expression écrite dans une approche socioconstructiviste encourageant les interactions entre

pairs. A la fin, nous les avons soumis à un post test (production écrite) car la réussite de cette activité linguistique requière la co-construction des savoirs.

Ainsi la phase du suivi en cours de la formation est achevée. A présent, une évaluation de l'avancement des travaux et l'amélioration des rédactions (objectif du travail) est d'ordre. Pour se faire, nous avons prévu une évaluation formative assurée par l'observation de la vie en classe et une évaluation sommative par un sujet de production commun pour les deux sous-groupes.

VI.2.6.1. Proposition d'un portfolio de suivi

Pour suivre le travail accompli et les comportements des participants en cours de la formation et évaluer les acquis des apprenants, nous avons créé un document qui regroupe les domaines d'apprentissage visés que nous avons exploité pour identifier le cheminement de l'apprenant tout au long de sa formation. A ces fins nous proposons ce portfolio critérié :

Séances de la semaine : 13 - 19 novembre 2018

Groupe : contrôle / expérimental

Nom et prénom de l'évaluateur : ABDERREZAG Selma

Nom codé / d'utilisateur de l'apprenant :

Portfolio d'évaluation continue des apprentissages

	Paramètres de suivi	A	B	C	D	E	Eléments observables
Assiduité	Consultation effective / présence						
	Flexibilité temporelle						
Echange / feedbacks	Travail collaboratif						
	Motivation						
Communication constructive / Participation aux tâches de la formation	Devoirs en ligne / résolution des TD						
Discipline	Forum (interaction sociale) / discussion entre les pairs						

- **Echelle des cotes d'appréciation :**

- **A** : paramètre marqué - **B** : paramètre assuré - **C** : paramètre acceptable

- **D** : paramètre peu développé - **E** : paramètre très peu développé

- **Seuil de réussite** : obtenir les cotes A, B ou C pour 3 paramètres ou plus (50% du total)

- **Jugement total** : réussite échec

IV.2.6.2. Définition et importance du portfolio en classe de langues

Etant donné que le but primordial de toute offre de formation et d'enseignement est l'installation efficace d'un réseau de compétences chez l'apprenant. L'un des rôles conférés à l'enseignant se manifeste dans l'évaluation de ce processus d'apprentissage. Le Boterf (1999) définit une personne compétente comme :

Une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables. (Le botref, 1999, p.16)

Donc, en enseignement supérieur il s'agit essentiellement de former un acteur social qui sait agir efficacement face à une famille de situations problèmes par la mobilisation combinatoire des divers paramètres cognitifs, effectifs, sensorimotrices...etc.

Dans le but d'évaluer le rendement de nos apprenants, de les guider dans leur apprentissages, nous avons présenté des portfolios d'évaluation continue qui rapportent leurs vies de classe ainsi que l'évolution de l'installation de leurs compétences. Des chercheurs le voient comme :

Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant –e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant -e aux choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que les indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant –e. (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p.63)

Faire recours à un portfolio éducatif en situation d'apprentissage assure un entretien individualisé de l'apprenant, issu du quotidien de la formation. Ce document didactique est d'une importance capitale car il constitue à lui seul une évaluation continue ou formative. Etant donné que l'observation de l'enseignant demeure la meilleure des évaluations. Les nouvelles approches d'enseignement universitaire stipulent l'acquisition des savoir-faire et surtout compétences professionnelles. Autrement dit, la constitution d'un savoir-agir contextualisé face à des situations personnelles, sociales et professionnelles complexes.

L'activation de ce dernier requiert la mobilisation des ressources et savoirs acquis. C'est pour ces raisons que nous faisons appel à cet instrument de suivi qui garantit l'évaluation de ce développement de compétences car l'accompagnement de l'apprenant en formation constitue une condition de réussite.

IV.2.6.3. Constitution de l'échelle d'évaluation et types des portfolios exploités

Lors de cette quasi expérience, nous avons fait recours aux portfolios pour évaluer nos apprenants constamment. Ces derniers se représentent comme un dossier qui rend compte des expériences vécues par l'apprenant en classe. Cet outil d'évaluation n'est pas standard, nous l'avons constitué selon nos besoins pédagogiques de la formation. Nous avons proposé une grille d'évaluation qui a tenu compte des quatre domaines de l'évaluation continue en classe. Ces axes sont : assiduité, discipline, échange, et participation aux réalisations des projets de formation car c'est autour de ces points que s'articule la séance de cours. Nous avons du évaluer les comportements des apprenants en général pas seulement le savoir spécialisé acquis. L'objectif de son intégration dans le processus de suivi de notre expérimentation est la concrétisation de l'identification des réussites ou échecs significatifs quant aux apprentissages dispensés pendant une durée bien déterminée.

Notre portfolio est composé d'une grille d'évaluation avec des domaines, critères, appréciation et éléments observables. Cette grille est conçue pour porter un jugement objectif sur la qualité de travail fourni en classe par les apprenants. L'évaluation offre à l'enseignant la chance de réguler son enseignement en fonction des lacunes enregistrées auprès de son public. Aux apprenants, elle représente une information précise sur les problèmes auxquels ils doivent remédier impérativement. Donc, elle aide l'enseignant à définir ses attentes et à l'apprenant ses objets d'apprentissage. Elle rend compte de la réalisation des tâches complexes spécifiques au palier universitaire.

Notre évaluation continue s'est présentée sous forme de tableau d'une succession de critères, suivis d'une échelle d'appréciation graduée qui a traduit les différents degrés d'acquisition et de la qualité de travail visée par le critère en question. Il importe que les critères auxquels nous avons opté soient pertinents, concrets et significatifs compte tenu de ce que nous voulons évaluer. Il est impératif qu'ils permettent à l'évaluateur de se prononcer de manière limpide sur les variables princeps qu'ils visent. L'évaluateur les définit à partir de

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

la compréhension univoque des éléments observables qu'il souhaite trouver dans un travail exemplaire. Nous avons établi 6 critères pour ne pas perdre notre objectif d'évaluation de vue.

Nous avons mis après en place une échelle d'appréciation composée de niveaux d'appréciation gradués nommés « échelon ». Ce dernier traduit une cote d'évaluation. Pour se faire, nous avons mis en place une échelle de cinq échelons. Nous avons choisi le type d'échelle uniforme qui est le modèle le plus répandu en sciences humaines et sociales. Nous avons adopté la forme alphabétique en attribuant à chaque cote une lettre de l'Alphabet. Pour offrir plus d'appuis à notre travail expérimental, nous avons octroyé une signification constante à quoi se référait chaque lettre employée à la fin de chaque grille. Pour la notre, voici les cotes utilisées et leurs significations (**A** : paramètre marqué, **B** : paramètre assuré, **C** : paramètre acceptable, **D** : paramètre peu développé, **E** : paramètre très peu développé)

Afin de rendre notre évaluation plus opérationnelle, nous avons défini au préalable une norme de réussite appelée « seuil de réussite » que Legendre (1993) a définie dans son dictionnaire actuel de l'éducation comme :

Critère quantitatif exprimé en nombre (ex. : 4 items sur 5) ou en pourcentage (ex. :80%) des items auxquels on a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches, de problèmes, ou de questions relatives à un objectif ou à un domaine déterminé permettant de diviser la distribution des scores en deux catégories mutuellement exclusives : une catégorie contient les scores égaux ou supérieurs au critère à partir desquels la maîtrise ou la compétence des répondants est inférée, une autre catégorie comprend les scores inférieurs au critère à partir desquels la non-maîtrise ou l'incompétence des répondants est inférée. (Legendre, 1993, p.160)

Pour le présent travail, nous précisons que notre seuil de réussite correspondait à l'obtention de l'un des échelons (A, B ou C) renvoyant respectivement à (paramètre marqué, paramètre assuré et paramètre acceptable) pour aux moins trois critères ou plus. Cette limite représentait la moyenne en termes de note (10/20) ou un taux représentatif de 50 % des critères sélectionnés.

Pour rester dans le même esprit de notre travail de recherche, nous nous sommes servis de deux types distincts de portfolios pour chaque groupe d'étude. Pour le groupe contrôle, nous avons travaillé avec nos portfolios préconçus et imprimés au préalable (48 copies) que nous avons remplis manuellement à chaque fois en rapportant les remarques enregistrées pendant les séances d'enseignement. Quant au groupe expérimental, nous avons créé des « e-

portfolio », « e » renvoie au traitement numérique et électronique. Il s'agissait principalement de remplir nos fiches de suivi à la machine et créer un classeur Excel comportant les tableaux de chaque sujet expérimental. De là, nous avons mis la lumière sur un point primordial : le traitement numérique que garantit le logiciel pour les portfolios électroniques du groupe expérimental nous a offert la chance d'avoir les courbes d'une manière automatique ce qui nous a facilité l'analyse des contenus chiffrés. Cependant avec le groupe contrôle, nous sommes obligés de faire un travail supplémentaire pour la lecture et analyse des données recueillies. Donc le traitement à la machine nous a permis d'économiser de l'énergie et gagner du temps. Notre portfolio a rendu compte des points que nous avons jugés essentiels en évaluation continue en classe de FLE en milieu universitaire.

IV.2.6.4. Procédure de codage des portfolios

De nos jours, nous vivons une ère où l'ouverture de données prône surtout avec l'avènement du « open data ». C'est pour cette raison en particulier, qu'il faut protéger les données des participants de notre expérimentation. A cela s'ajoute, cette anonymisation évite la perte de fiabilité des réponses en contexte scientifique et de recherche.

En un premier temps, pour éviter le risque de re-identification accidentelle qui s'infiltrerait à chaque fois tant dans le traitement analytique des données que lors de la diffusion des résultats et préserver l'anonymat des personnes participantes. La première étape a consisté à la suppression intégrale des identifiants directs (prénoms, noms de famille, adresse...) sur notre fichier Excel, grâce à l'option du logiciel « remplissage » en couleur noire des dites colonnes. Puis nous avons créé un pseudonyme non signifiant pour chaque élément afin d'éviter que les apprenants participants dans l'expérimentation puissent être re-identifiés.

Donc pour éviter la divulgation des membres de notre échantillonnage de recherche, nous avons suivi une seconde opération qui relève du champ des probabilités mathématiques pour constituer nos pseudonymes. Le modèle de codage est le suivant : prénom de l'apprenant / année de l'expérimentation / numéro du membre dans l'échantillon 1.....96). Cela donne comme code : (prénom20181/ /prénom201896). A titre d'exemple, nous citons le nom codé : abdelbassit201861...etc. La même logique est suivie pour la création des noms d'utilisateurs qui ont assuré à notre groupe expérimental l'accès à la plateforme moodle. Nous signalons que les éléments du groupe expérimental ont obtenu les pseudonymes partant de 1 jusqu'à 48 (prénom20181.....48). Ceux du

groupe contrôle, ont eu les pseudonymes allant de 48 jusqu'à 96 (prénom201849.....96). (Voir annexe 5).

En contrepartie, nous avons accordé un intérêt particulier aux lois d'éthique numérique liées aux problèmes d'usage des données personnelles et professionnelles des participants surtout à grande échelle ou ce que nous appelons communément (Big Data). Pour éliminer les probabilités de certaines pratiques frauduleuses des utilisateurs malveillants dans le futur (harcèlement, chantage, protection de l'information...), nous avons procédé à la suppression des adresses du courriel électronique (mail) des participants ainsi que les nouveaux mots de passe attribués à chacun. Toujours à l'aide de la fonctionnalité « remplissage » en noir sur le logiciel Excel. Donc pour les listes de nos participants, nous avons obtenu pour le groupe contrôle les colonnes : prénom, nom codé. Pour le second groupe expérimental, prénom, nom d'utilisateur et le restes des colonnes en noir.

IV.2.6.5. Importance de l'évaluation formative ou continue en classe de langue

L'évaluation en classe de langue a une fonction régulatrice car elle guide et régule la formation. Dans notre expérimentation, nous avons mis en avant deux types d'évaluation, à savoir formative et sommative. Ace stade, nous étudions l'évaluation formative qui a lieu durant la phase d'apprentissage. Elle remplit des fonctions pour les divers pôles de la situation d'enseignement / apprentissage (apprenant, enseignant et institution). Pour l'apprenant, elle représente une information précise sur son développement, ses acquis, et surtout elle définit ses difficultés pour le guider et lui éviter d'éventuels échecs. En outre, pour l'enseignant elle constitue un état de lieux sur la formation. Autrement dit, elle lui livre le plus fidèlement possible le niveau et la cadence d'apprentissage de chaque membre de son équipe d'étude. Ainsi, il adapte ses enseignements à leurs difficultés. Et finalement, pour l'institution c'est un pari garant de réussite car elle minimise les échecs et favorise la réussite des formations proposées. Allal (1985) a confirmé ces points en avançant : « *dans ce cas, l'évaluation assume une fonction formative car son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage* » (Allal, 1985, p.131).

Donc l'évaluation formative a pour objectif primordial d'apporter des processus correctifs appropriés s'il y en a besoin.

IV.2.6.6. Evaluation continue d'une séance modèle

La situation observée et dont nous avons fait l'analyse en matière d'évaluation formative était la semaine du 13 au 19 novembre 2018, composée de deux séances consécutives de cours magistral (trois heures) et une séance de travaux dirigés (une heure et demi). Pour un total de quatre heures et demi. Nous signalons que deux séances d'apprentissage avec deux natures différentes (cours magistral / travaux dirigés) demandent une organisation rigoureuse et réfléchie, des activités bien conçues, des consignes explicites et une évaluation continue assidue car enseigner ne se limite pas à la proposition d'un contenu à enseigner ou une activité d'apprentissage.

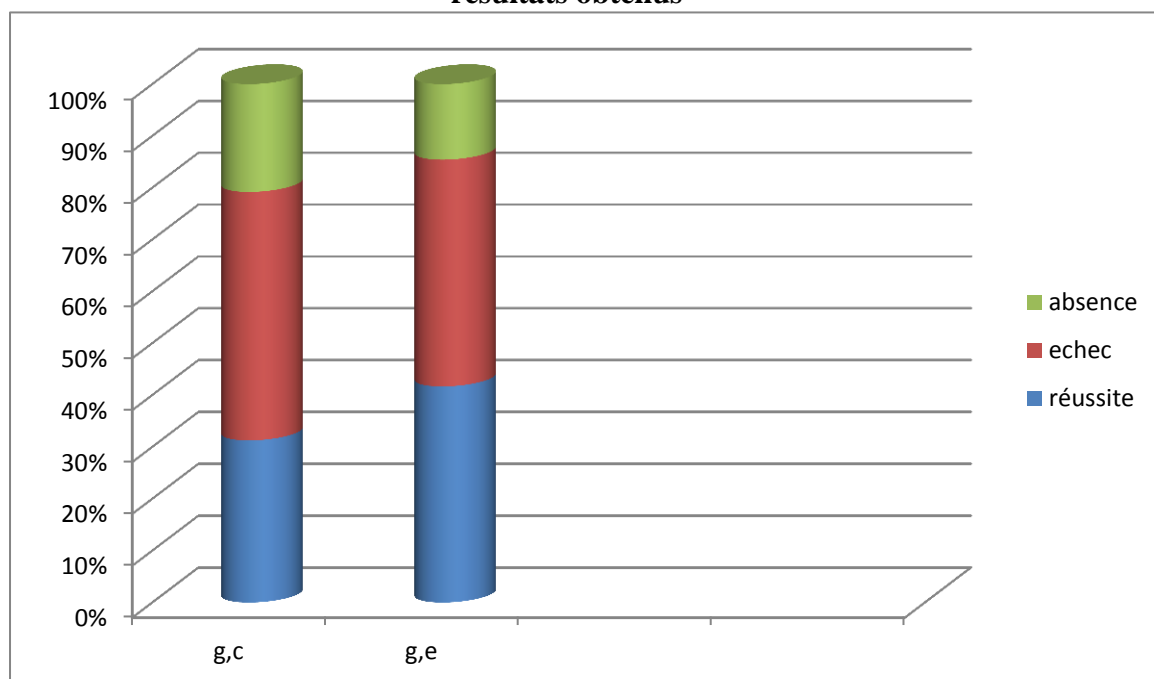
Grâce à nos portfolios et grilles d'évaluation continue, nous avons marqué nos constats et observations quant aux comportements de nos enseignés en présentiel manuellement (groupe contrôle) et ceux à distance par la machine (groupe expérimental). Nous tenons à signaler que ce traitement était identique pour toutes les séances de la formation. Pour des formalités méthodologiques d'allègement des annexes du travail, nous avons pris cette semaine comme modèle à titre non exhaustif.

IV.2.6.7. Résultats de l'évaluation continue d'une séance modèle

➤ **Tableau 24. Récapitulation des résultats obtenus de l'évaluation continue**

	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
	Réussite	Echec	Absence	Réussite	Echec	Absence
Nombres des apprenants	15	23	10	20	21	7
Taux représentatifs	Réussite	Echec	Absence	Réussite	Echec	Absence
	31.25%	47.91%	20.8%	41.66%	43.75%	14.58%

➤ **Histogramme 24. Proportion des apprenants selon les variables des résultats obtenus**



❖ **Commentaire :**

Dans la continuité des résultats livrés par le traitement et lecture des résultats des portfolios obtenus des deux groupes (voir annexe 6) à propos des variables de notre corpus d'étude ; nous avons mis l'accent sur les paramètres de suivi chez 79 éléments seulement sur 96 car nous avons compté 17 absences aux rangs de notre population d'étude. Nous rappelons que notre population d'étude est composée de 96 véritables éléments subdivisés en deux groupes : contrôle et expérimental. Cette division s'est faite aléatoirement. Ces membres sont soumis à une évaluation continue assurée par le billais des portfolios imprimés pour le premier groupe et des e-portfolios pour le second. Après avoir rempli chaque grille d'évaluation, nous nous sommes prononcés sur la réussite ou échec de la séance en comptabilisant les cotes obtenues pour chaque critère. Dans la mesure où l'évalué obtient pour 3 critères ou plus les échelons (A, B et/ ou C), il est comptabilisé parmi les admis reçus. C'est pour cette raison que nous avons réparti les propositions de nos réponses en ces 3 sous catégories (réussite, échec et absence). Comme notre étude expérimentale est analytique, nous avons comparé les résultats des deux groupes d'étude.

D'abord pour la variable « réussite », le groupe contrôle a enregistré 15 éléments. Quant au groupe expérimental, nous avons compté 5 éléments de plus à son compte. En termes statistiques, nous avons constaté une amélioration de 10.41% par rapport au groupe contrôle.

Ensuite, au sujet de la deuxième variable « échec », nous avons remarqué une baisse de seulement 4.16% chez le groupe expérimental. Autrement dit, nous avons trouvé 21 apprenants qui n'ont pas atteint le seuil de performances requis du groupe expérimental contre 23 membres chez le groupe contrôle. Enfin, par rapport à l'absentéisme des apprenants, nous avons recensé 10 absents chez le groupe contrôle contre 7 aux rangs du groupe expérimental.

Ces résultats ont consolidé notre recherche analytique, car il est primordial d'assembler des observations relevées et issues des expériences pratiques d'enseignement en classe et sur la plateforme. Comme nos apprenants n'étaient pas avisés de l'évaluation, ils ont agi avec leurs attitudes coutumières durant les séances. Nous avons tenu compte de ces constats car le cours a préservé son déroulement normal pour les deux catégories d'étude et a conservé les mêmes objectifs d'apprentissage transversaux avec un approfondissement réflexif sur les comportements des apprenants.

IV.2.6.8. Analyse synthétique des contenus des portfolios de la séance modèle

Au départ, la première observation qui a attiré notre attention était la motivation du groupe expérimental. Etudier sur un espace numérique était tout à fait inédit pour eux, cela a modifié leur routine pédagogique. Cette motivation s'est traduite concrètement par l'engagement de l'apprenant dans les processus d'apprentissage de sa formation. Notamment, elle l'a amené à prendre conscience de l'utilité de sa formation et sa capacité de l'achever. Cette occasion leur a offert la chance de basculer d'un enseignement usuel qui était principalement à l'origine du désintérêt enregistré aux rangs éducatifs vers un enseignement attractif. Donc, une telle expérience a pu intéresser les apprenants et éveiller leurs intérêts instructifs. Ils sont plus motivés que ceux du groupe contrôle où nous avons dénombré plus d'absence et une baisse de motivation qui s'est manifestée le plus souvent en classe par une paresse.

En outre, en classe l'enseignant ne pouvait nullement proposer un nombre important d'activités par manque de temps ou éventuels désagréments de sa bonne gestion. Parfois il ne touchait pas à tous les points du cours en question. En revanche, sous format électronique nous avons pu en mettre autant que nous voulions. Egalement, nous signalons que nous ne perdions pas de temps pour recopier sur le tableau ou les cahiers, les apprenants y répondaient sur le champ. Dans la même perspective, sur la toile nous avons trouvé un volume important d'informations. Ainsi l'apprenant a eu le soin de choisir et par la même

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

occasion développer sa réflexivité critique. De plus, cela a inscrit automatiquement l'apprenant du groupe expérimental dans une activité de recherche constamment activée. En conséquence, il a mémorisé et mieux assimilé les notions étudiées. Ce qui nous renvoie directement à la théorie Piagétienne. Sandra Bellier (2001) a avancé également qu'« *écouter un formateur n'aura jamais un impact aussi fort que d'aller soi-même chercher une information sur le web, la trouver, la décortiquer, la classer, la comparer avec d'autres et finalement en faire une synthèse* » (Bellier, 2001, p.65)

Quant à la participation, nous avons constaté que sur l'espace virtuel, elle a été à son point culminant par rapport à l'espace classe où les apprenants éprouvaient toujours de l'appréhension pour s'exprimer ou de répondre par crainte d'être humiliés ou sanctionnés. Les pseudonymes et l'anonymat ont procuré à l'apprenant évalué un sentiment de sécurité linguistique, il produisait sans se soucier de l'appréciation attribuée. En plus sur la plateforme, l'enseignement en ligne a enlevé les effets inhibant de l'apprentissage en groupe. Comme l'apprenant est seul face à son ordinateur, cette isolation l'a aidé à devenir plus productif et davantage attentif. Autrement dit, cette solitude est un pari garant pour accélérer la cadence de son apprentissage et son efficacité.

En proposant des « devoirs » sur la plateforme, les apprenants sont contraints de respecter les délais qui leur sont fixés car la date limite du dépôt est programmée par la machine à la minute près. Cette fonctionnalité a développé en eux le sens de responsabilité envers leurs apprentissages et d'honorer leur engagement. Cependant en présentiel nous sommes parfois obligés de faire des concessions par rapport aux dépassements des délais de dépôt. Comme nous avons proposé déjà des travaux de groupe, sur la plateforme il n'y a pas lieu de bavardage inutile comme en classe ce qui a tendance à freiner ou retarder la cadence d'apprentissage. En présentiel, il y a beaucoup de communication sociale non constructive qui n'a pas de relation avec la formation.

Sur le forum également, l'interaction sociale est limitée et inscrite dans un cadre harmonieux respectueux car les apprenants savaient que les échanges sont contrôlés et vérifiés par l'enseignant. Par contre en classe, surtout dans le cadre du travail collaboratif, nous nous sommes souvent trouvés en classe face à des éléments conflictuels qui n'acceptaient et ne respectaient pas l'avis d'autrui. De même, la fonctionnalité du serveur moodle « consultation effective » nous a permis d'estimer le sérieux et l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, ainsi que le nombre de téléchargements des cours ... etc.

Dans ce contexte, nous indiquons que sur le serveur en ligne l'apprenant jouit d'une flexibilité temporelle et spatiale étonnante. Autrement dit, le groupe expérimental a eu le privilège de profiter d'un « temps choisis » pour étudier. En revanche, le groupe contrôle nous lui avons imposé un « temps subis » régi par des jours et horaires fixes. D'ailleurs en son fondement premier, le télé-enseignement est une forme d'organisation qui permet à des personnes dont les conditions ne sont pas favorables d'étudier librement en dépit de leurs contraintes temporelles, spatiales et budgétaires. De même c'est cette particularité d'« asynchronicité » qui offre encore plus de flexibilité à l'apprenant. Car l'enseignement dispensé en son absence devient figé consultable partout et tout le temps.

D'une part, concernant le domaine de l'assiduité, nous avons rendu compte de deux constats importants. Le premier concernait les multiples déconnexions enregistrées qui sont sûrement dues aux multiples problèmes techniques de la manipulation de l'outil informatique ou les problèmes de connexion. Le second constat portait sur les apprenants qui se connectaient pour de mini-sessions nocturnes très brèves, ce qui indiquait leur faible engagement en formation.

De l'autre part, nous signalons que la communication sur la plateforme pour les apprenants du groupe expérimental prenait une nouvelle dimension. Dans le sens, où sur la plateforme d'apprentissage et en quête à de réponses immédiates à ses interrogations, l'apprenant se doit d'être clair et limpide dans son expression. Sinon il risque de ne pas obtenir de feedback à ses requêtes s'il est question d'inférence sémantique. Au contraire du mode présentiel, où il a la chance d'enrichir et réexpliquer ses propos pour se faire comprendre par son interlocuteur ou auditoire. Alors, la communication revêt un statut de clarté afin qu'il se fasse comprendre.

L'analyse de cette grille nous a accordé une vue d'ensemble sur le travail effectué, les obstacles tels que les problèmes techniques et didactiques relatifs à l'usage et l'exploitation de ce dispositif électronique ou ceux d'ordre comportemental et pédagogique en formation traditionnelle en espace classe. Nous tâchons à fournir plus de détails approfondis en phase d'analyse générale.

IV.2.7. Evaluation post expérimentale

IV.2.7.1. Sujet de l'évaluation

Une fois l'expérimentation terminée, nous avons soumis les deux groupes à une évaluation sommative pour vérifier l'amélioration de leurs rédactions. Il s'agit d'un test commun. Pour tous les sujets de l'expérimentation. Afin de s'inscrire constamment dans la thématique de

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

notre objet d'étude, nous avons proposé un sujet qui traite des réseaux sociaux et le monde du numérique.

- Topic de rédaction :

Selon B.Solis « *les médias sociaux concernent la sociologie et la psychologie plus que la technologie* »

- En vous référant à l'analyse de la citation et de votre expérience personnelle, quelle est l'impact des réseaux sociaux sur la vie réelle ?

Le temps de réponse est fixé à 60 minutes. La correction des rédactions s'est déroulée en anonymat et en suivant des critères d'une grille d'évaluation préétablie aux soins de nos objectifs visés pour éviter toute subjectivité dans le traitement analytique de notre étude.

IV.2.7.2. Proposition d'une grille critériée d'évaluation

	Critères	Notes attribuées
Adéquation de la production écrite à la situation de communication	Respect de la consigne	
	Présentation de la feuille	
Cohérence textuelle	Cohésion (élaboration de phrases justes)	
	Progression textuelle	
Maîtrise des outils linguistiques (morphosyntaxe)	Grammaire	
	Conjugaison (choix des temps et des modes)	
	Orthographe	
Structure textuelle	Introduction	
	Développement	
	Conclusion	
sujet	Pertinence des idées	
	Connaissance du thème (étendu et maîtrise du vocabulaire)	
	Particularités du type discursif (dissertation)	
Style rédactionnel	Apport personnel	

IV.2.7.3. Correction des jets rédactionnels

Après avoir établi une grille d'évaluation de la rédaction de notre travail pratique qui a tenu compte des critères de réussite relatifs au sujet proposé. Nous avons trié d'abord les copies selon le groupe (contrôle / expérimental). Puis, nous avons procédé à la suppression de noms et le codage des copies. Le principe de codage qui a été adopté est simple : PC1.....48. PC représente production du groupe contrôle, PE1.....48. PE renvoie à production du groupe expérimental.

Cette démarche était cruciale pour garantir l'anonymat des rédacteurs et assurer un traitement objectif lors de la correction et l'étude analytique de nos résultats. Pour des raisons de simplification statistique, nous avons calculé la moyenne des mots rédigés. Nous l'avons obtenue en additionnant la somme de tous les mots de toutes les productions puis nous les avons divisés sur le nombre des écrits. Avec ce calcul, nous avons arrivé à la valeur de la moyenne des données.

Moyenne de mots= total des mots / nombre de copies

Moyenne des mots= 24007/ 96.

Moyenne des mots= 250.

IV.3. Résultats de l'expérimentation

IV.3.1. Lecture analytique et interprétation des résultats

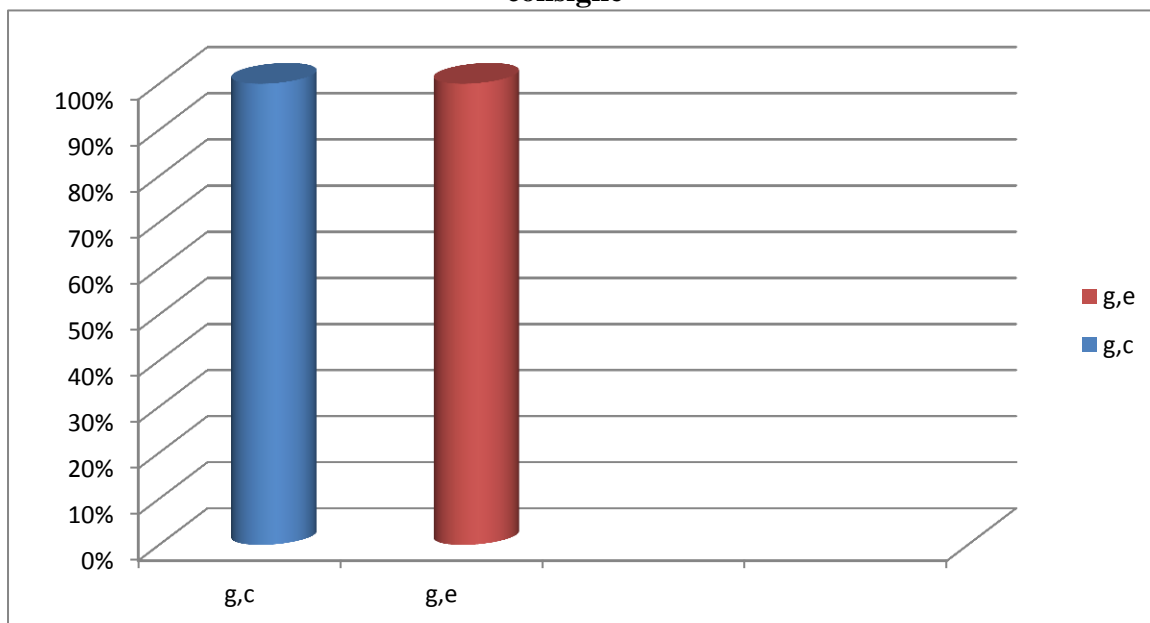
❖ **Critère 1 : Adéquation de la production écrite à la situation de communication**

✓ **Respect de la consigne :**

➤ **Tableau 25 : rédaction ayant respectée la consigne**

	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Nombre de rédaction	48	48
Taux représentatif	100%	100%

➤ **Histogramme 25 : proportion des rédactions selon la variable respect de la consigne**



❖ **Commentaire :**

En corrigeant les productions remises (voir annexe 7), nous avons constaté que la totalité des scripteurs ont respecté la consigne demandée et ont écrit des textes traitant de la thématique exigée. Autrement dit le rédacteur a réalisé la tâche qui lui a été assignée et ceci dans le cadre de la situation communicative. Par conséquent, nous n'avons détecté aucun « hors -sujet thématique » ou « hors-sujet discursif » ni un « non-respect total » de la consigne. Néanmoins, nous sommes confortés à de nombreux cas de non-respect partiel de la consigne surtout du point de vue discursif.

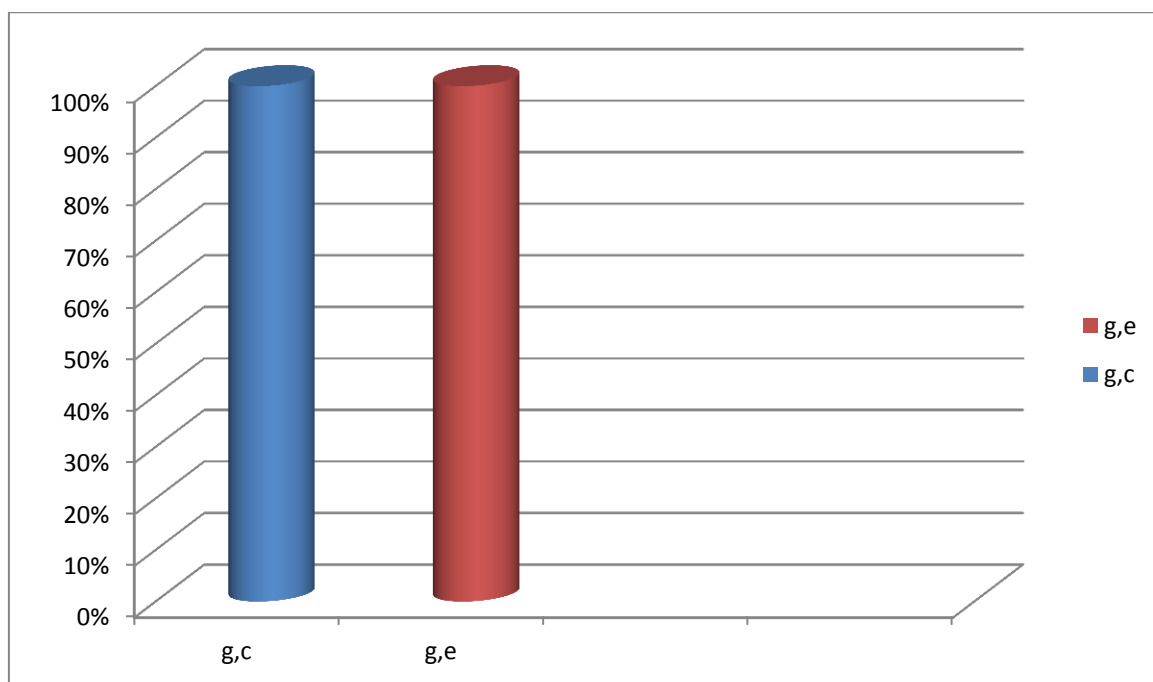
Dans ce cas, nous n'avons pénalisé aucun candidat par une note éliminatoire (zéro) donc notre échantillonnage a demeuré représentatif. Nous signalons qu'à ce stade les deux groupes ont obtenu les mêmes résultats en matière d'évaluation. Il n'y a pas de différence remarquable entre leurs productions.

✓ **Présentation de la feuille :**

➤ **Tableau 26 : présentation de la feuille**

	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Nombre de rédaction	96	96
Taux représentatif	100%	100%

➤ Histogramme 26 : taux des copies bien présentées



❖ **Commentaire :**

Les copies corrigées sont bien présentées. Les paragraphes généralement sont identifiables grâce aux alinéas ou le retrait- majuscule. En outre, les signes de ponctuation sont présents même si leur emploi n'est pas de la manière la plus adéquate qui soit. Nous avons remarqué aussi la diminution des ratures et l'amélioration d'écriture manuscrite en cursive. Cela fait partie du processus de « mise en page », le dernier processus à mettre en place par l'auteur et le premier à être corrigé et visualisé par le correcteur.

Toutes ces remarques nous ont amenés à déduire l'intérêt que porte l'apprenant en langue à l'activité de production écrite d'une part et l'importance de la notation des évaluations formatives et sommatives dans le cheminement de la formation de l'autre part. Une copie bien tenue et soignée visuellement reflète inévitablement la considération accordée à notre examen. A ce stade encore, nous avons remarqué que les copies des deux groupes contrôle et expérimental étaient bien présentées.

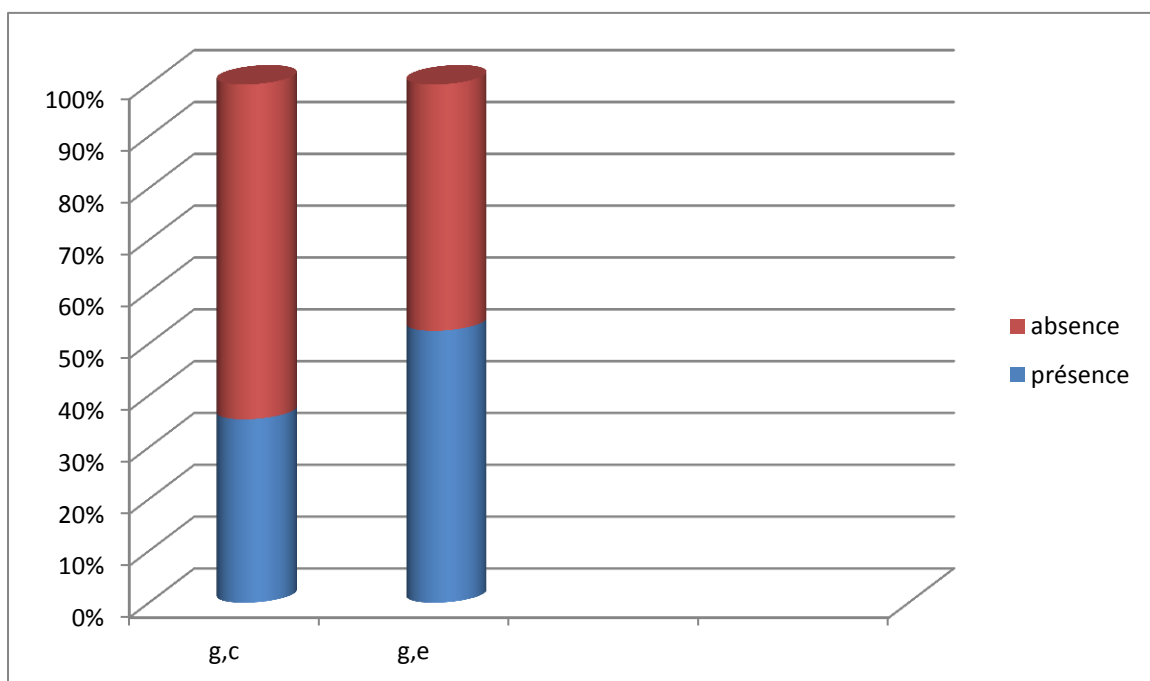
❖ **Critère 2 : Cohérence textuelle**

✓ **Cohésion (élaboration de phrases justes)**

➤ **Tableau 27: représentation des aspects de la cohésion textuelle**

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
Nombre de copies	Présence des marques de cohésion	Absence des marques de cohésion	Présence des marques de cohésion	Absence des marques de cohésion
	17	31	25	23
Taux représentatif	Présence des marques de cohésion	Absence des marques de cohésion	Présence des marques de cohésion	Absence des marques de cohésion
	35.41%	64.59%	52.09%	47.91%

➤ **Histogramme 27 : présence et absence des aspects de cohésion textuelle**



❖ **Commentaire :**

Les spécialistes considèrent que le texte est un enchaînement de phrases justes dans un ordre logique ayant un sens et qui véhicule un message dans une intention communicative. Nous signalons que la notion du texte a été travaillée vers la fin des années 70 et début des années 80 par plusieurs linguistes tels que Teun Van Dijk en 1984 qui l'a comparé avec du

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

« tissu » dans l'aspect indissociable de la cohérence textuelle. Cette dernière s'intéresse à la macrostructure (thème traité) et les microstructures (phrases rédigées). L'étude de la microstructure textuelle ou les phrases distinctes présente la cohésion. Alors, nous pouvons déclarer que la cohésion étudie et analyse au niveau local (phrase). Pour étudier l'élaboration des phrases de nos apprenants, nous devons tenir compte de trois principaux axes : utilisation appropriée des connecteurs, l'anaphore et le champ lexical.

Selon la grammairienne S. Chartrand, les connecteurs sont « les organisateurs textuels » car ils marquent la transition, le résumé, la fin ...etc. Autrement dit, le connecteur a pour fonction principale d'indiquer le changement de la pensée développée, marquer la transition (au sujet de, quant à....) ou la conclure (enfin...).

Dans notre cas, nous avons constaté la récurrence de certains connecteurs dans toutes les productions (car, ainsi, parce que, aussi...). En termes de statistiques, ces connecteurs y ont figuré sur 90% des copies. Or qu'ils existent plein d'autres connecteurs non utilisés qui expriment les mêmes rapports. Nous avons remarqué également un emploi erroné des connecteurs logiques chez les deux groupes mais plus fréquent chez les membres du groupe contrôle. Ces erreurs se sont présentées comme suit : les connecteurs sont mal placés, soit ils ne servaient pas carrément le rapport exprimé. Nous avons expliqué cela par la méconnaissance ou connaissance superficielle non approfondie de la notion grammaticale. Les étudiants se contentent de ce qu'ils apprennent au cours grammatical sans l'appliquer et le pratiquer au quotidien. Donc leur emploi demeure restreint et ne répond pas aux besoins situationnels des rédactions. Ensuite, afin de vérifier que l'unité de sens soit significative tout au long du produit textuel il faut qu'il y est des sens communs et reprise entre les phrases. Cependant, en corrigeant les copies nous avons rencontré deux problèmes : Le premier concernait les apprenants qui n'utilisaient pas les substituts lexicaux et grammaticaux ou pas au nombre adéquat pour reprendre les idées et les syntagmes développés. Par conséquent, ceux là tombaient dans le piège de la répétition excessive ou la rupture de l'unité sémantique. Le second problème relatif aux scripteurs qui employaient faussement ces substituts surtout les pronominaux (anaphores et déictiques) et les pronoms compléments (y / en). En se référant aux données recueillies de la correction des rédactions, ce problème de substitution était moins flagrant chez le groupe suivi car nous avons insisté sur ce point pendant les cours en utilisant des cartes heuristiques synthétiques. Enfin, en tenant compte des remarques de notre évaluation, nous avons noté que le champ lexical n'est pas assez travaillé et enrichi dans les productions soit au niveau local (phrases et paragraphes) ou général (texte entier). Un champ

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

lexical pauvre ou inapproprié à la situation communicative, au thème traité et au type du texte constitue un parasite qui nuit à la cohésion du texte et par conséquent à sa bonne compréhension/ interprétation.

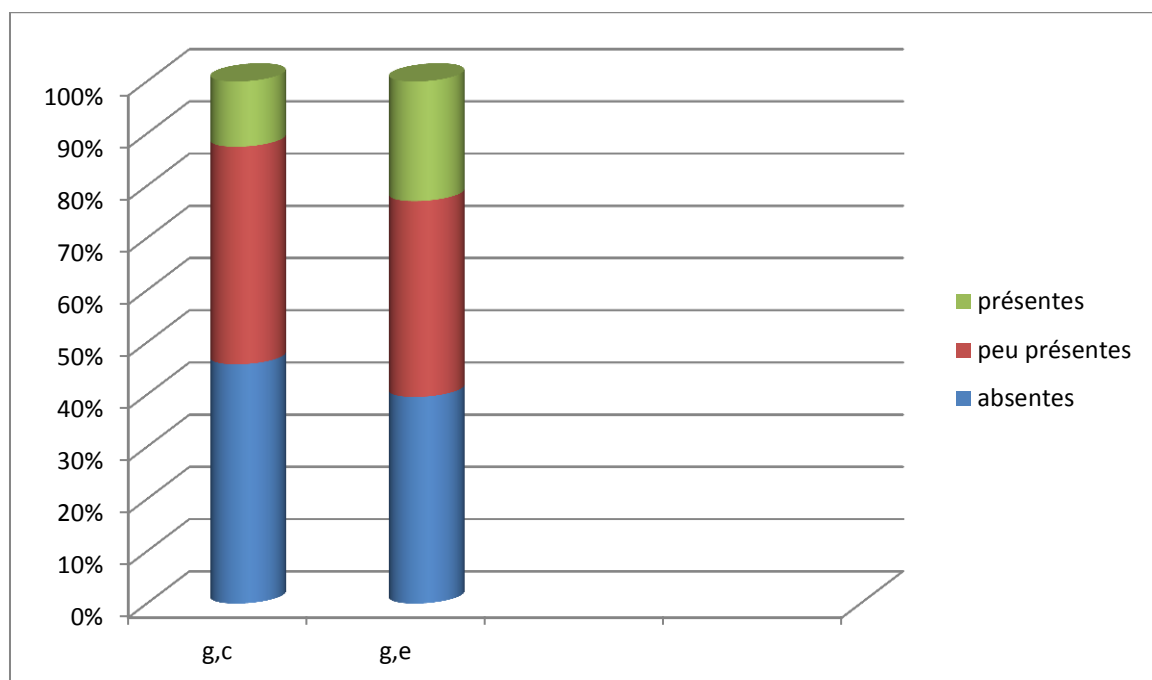
En termes chiffrés, et grâce aux activités et supports technologiques proposés au groupe expérimental (cartes heuristiques, liens des cours) qui ont traité essentiellement ces trois axes, nous avons enregistré un taux d'amélioration de 17%. Ces apprenants ont pu mettre en exergue les nouvelles compétences acquises et enrichies pour parfaire leurs phrases.

✓ Progression textuelle :

➤ **Tableau 28 : présence et absence des marques de progression textuelle**

	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
	absentes	Peu présentes	Présentes	Absentes	Peu présentes	Présentes
Nombre de copies	22	20	6	19	18	11
Taux représentatif	Absentes	Peu présentes	Présentes	Absentes	Peu présentes	Présentes
	45.83%	41.66%	12.5%	39.58%	37.5%	22.91%

➤ Histogramme 28 : présence et absence des marques de progression



❖ Commentaire :

Avant d'entamer notre analyse, il est utile de signaler que la progression textuelle concerne la macrostructure textuelle ou la signification globale de l'ensemble de l'énoncé. La progression textuelle s'opère en combinant ces règles : progression de l'information, la non contradiction et la relation entre les passages.

Premièrement, la progression de l'information exige que chaque phrase du texte apporte une nouvelle information supplémentaire. Nous ne pouvons pas constituer un texte cohérent si nous répétons les mêmes idées. Ici, nous évoquons la notion du « thème » et du « propos ». Le premier est généralement introduit par le groupe nominal sujet. Quant au second par le groupe verbal et c'est l'information apportée au sujet. Dans la même perspective, nous enrichissons qu'il existe plusieurs types de progression thématique : progression à thème linéaire, éclaté ou à constant.

Les copies corrigées de notre cadre pratique ont démontré que nos scripteurs rencontraient des difficultés rédactionnelles relatives à la progression. Des fois, nous avons repéré des phrases mal structurées qui ne respectaient pas les conditions de la progression textuelle (thème non identifié clairement ou / et propos incomplet). D'une part, nous avons trouvé des phrases qui véhiculaient un cumul d'informations non reliées. De l'autre part, la ponctuation a constitué un autre handicap de taille qui s'est dressé face à nous. Nos sujets de recherche des deux groupes contrôle et expérimental ne ponctuaient pas du tout leurs

énoncés ou le faisaient d'une manière incorrecte. Dans ce cas, nous ne parlions pas de paragraphes mais de phrases longues qui provoquent une incohérence textuelle et une gêne de compréhension.

Deuxièmement, il faut veiller à la non contradiction entre les propos émis. Une contradiction importante est enregistrée dans notre étude, elle touchait particulièrement le plan référentiel qui relève du respect de la consigne, il faut rédiger dans une même logique. 16 étudiants sur 48 du groupe contrôle ont commis des contradictions énonciatives, nous citons à titre d'exemple : remplacement du pronom « je » par « il » / choix ou changement inexplicé des temps de conjugaison...etc.

Finalement, notre analyse a insisté sur l'aspect de « la relation logique entre les passages écrits ». Alors, nous avons remarqué l'absence des phrases récapitulatives qui closent le paragraphe et lient la nouvelle idée directrice introduite par le prochain paragraphe avec le précédent et avec l'entité textuelle globale. Après le travail expérimental effectué avec le deuxième groupe, nous avons obtenu en termes statistiques un progrès estimé à presque le double au sujet des copies ayant appliquées convenablement les règles de progression textuelle.

❖ Critère 3 : Maîtrise des outils linguistiques (morphosyntaxe)

✓ Définition de la limite « fréquence » :

Les cotes de fréquence sont définies par rapport au nombre maximal d'erreurs commises en moyenne. Comme stipulé dans la PIEA :

Le pourcentage alloué à l'évaluation de la qualité de la langue correspond à au moins 10 % et à au plus 30 % de la note attribuée à une épreuve d'évaluation, c'est-à-dire que ce pourcentage est inclus dans la note finale et qu'il n'est pas simplement retranché de celle-ci. (Cégep de Sherbrooke, 2012, p. 17).

La PIEA a soutenu en outre que : « l'évaluation de la qualité de la langue peut être progressive [et donc que] le pourcentage alloué à ce critère peut aller en augmentant en cours de session ou en cours de programme » (Cégep de Sherbrooke, 2012, p. 17).

Comme nous avons fixé la moyenne de mots rédigés à 250 items environ par rédaction, selon ces travaux et en tenant compte du niveau de notre échantillonnage (1^{ère} année universitaire / début de la formation spécialisée), nous avons conçu que la marge de 10% soit consacrée à la correction de la langue. Autrement dit, la moyenne de 25 mots définit la

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

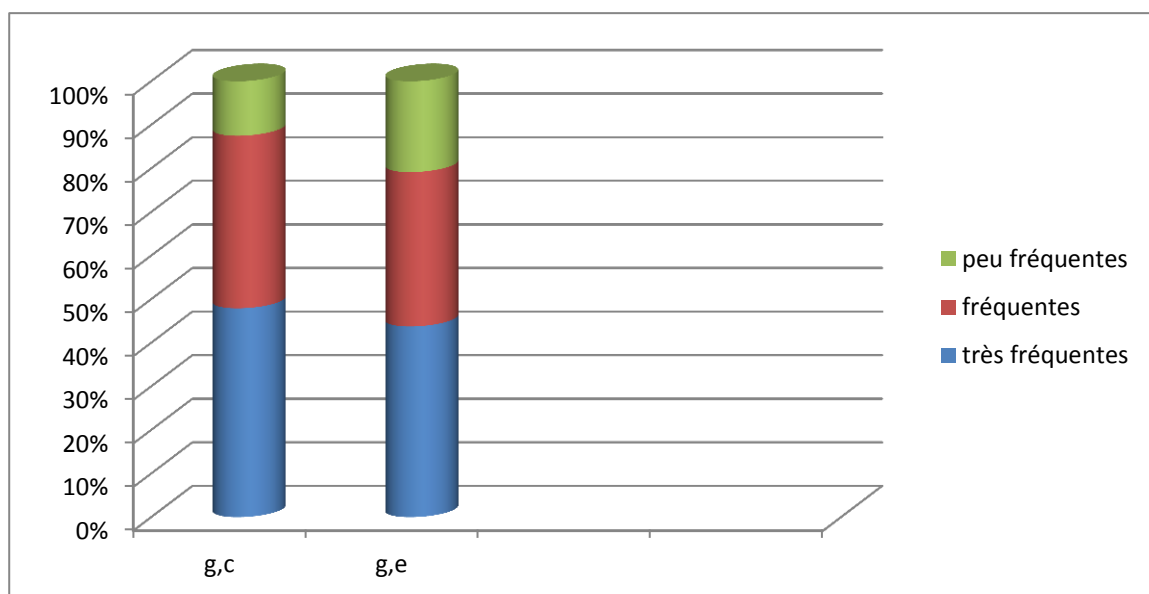
barre de la fréquence de l'erreur. Ainsi, 25 erreurs correspondent à la section « fréquente », < 25 erreurs à « peu fréquente », >25 à « très fréquente ».

✓ Grammaire

➤ **Tableau 29 : fréquence des erreurs grammaticales**

Nombre de copies	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	23	19	6	21	17	10
Taux représentatifs	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	47.91%	39.58%	12.5%	43.75%	35.41%	20.83%

➤ **Histogramme 29 : proportion de la fréquence des erreurs grammaticales**



❖ **Commentaire :**

Les erreurs morphosyntaxiques relèvent du champ des erreurs de forme, en cette phase c'est sur celles-ci que notre étude analytique a porté. Notre travail de recherche a mis l'accent sur les erreurs commises, leurs types et notre quasi expérience a tenté d'y apporter des solutions.

La correction des rédactions nous a montré les diverses erreurs récurrentes chez notre population mère, nous rapportons : l'accord sujet / verbe, accord nom / déterminant, accord

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

nom / adjectif qualificatif, accord nom / adjectif indéfini, accord participe passé / présent, confusion adjectifs démonstratifs / possessifs, genre, nombre...etc.

D'abord, certains rédacteurs n'ont pas accordé le verbe avec son sujet, à titre d'exemple : « *les réseaux sociaux contribue* ». En outre, nous avons remarqué que les étudiants du groupe contrôle n'ont pas accordé beaucoup d'importance à l'accord nom et déterminant comme : « *l'impacts* », « *ce discussion* ». Alors que ces derniers sont variables en genre et en nombre. De plus, nous avons repéré des erreurs d'accord de l'adjectif avec son nom telles que : « *nouveaux technologies* » « *réseau sociale* ». Dans la même veine, nous avons enregistré un réel souci d'identification du genre et nombre. Nous citons : « *une texto* », « *un connexion* ».

Nous avons relevé qu'il y a deux véritables sources des problèmes morphosyntaxiques en rédaction écrite. D'un côté, ces problèmes linguistiques étaient d'ordre contrastif interlingual et dus à l'interférence avec la L1 (langue arabe). Comme l'apprenant a tendance à comparer les deux langues en confrontant un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir. De l'autre côté, l'origine des erreurs commises serait la non-maitrise partielle ou totale d'une ou plusieurs notions grammaticales.

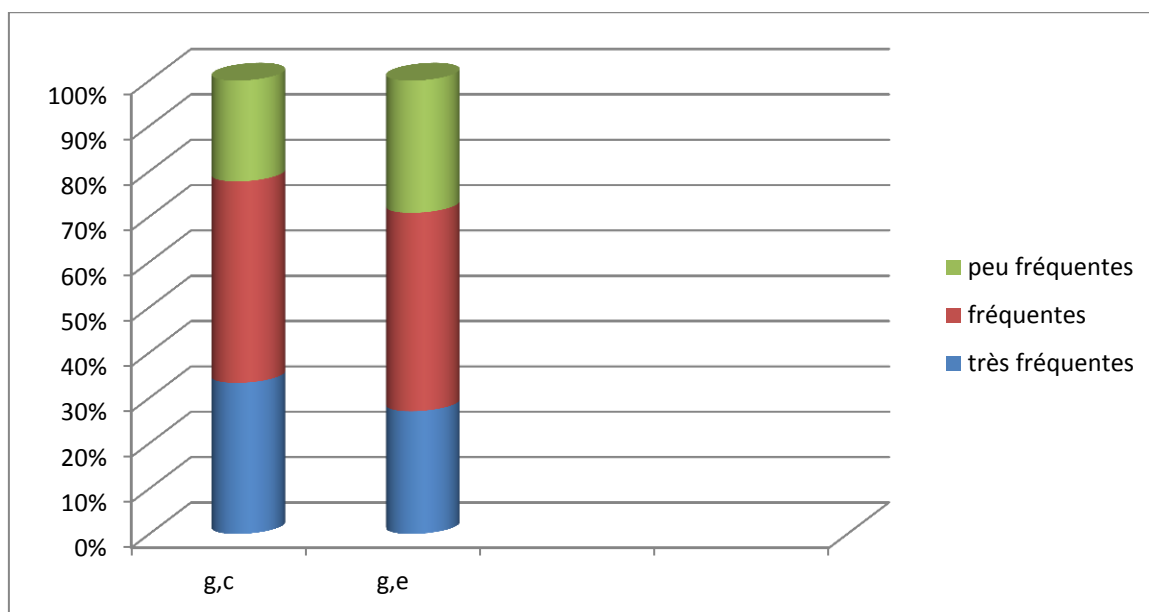
Nous notons que l'erreur est considérée comme un moyen didactique fructueux en classe de langue qui assure à l'enseignant et à l'apprenant lui-même de suivre sa progression et ses inaptitudes langagières. Notre test post expérimental nous a annoncé que le groupe contrôle commettait plus d'erreurs grammaticales par rapport aux éléments du groupe expérimental. Les catégories « fréquente » « très fréquente » ont baissé de presque 5% chacune. Et le nombre de copies du groupe expérimental de la cote « peu fréquente » a doublé. Donc notre travail expérimental a donné un résultat positif.

✓ Conjugaison

➤ Tableau 30: fréquence des erreurs de conjugaison

	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
Nombre de copies	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	15	20	10	13	21	14
Taux représentatifs	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	31.25%	41.66%	20.83%	27.08%	43.75%	29.16%

➤ Histogramme 30 : proportion de la fréquence des erreurs liées à la conjugaison



❖ Commentaire :

La conjugaison en classe de langue constitue un souci de taille. Comme le verbe est le noyau de chaque phrase, sa conjugaison erronée peut induire en erreur d'incompréhension. Les textes corrigés ont contenu beaucoup d'erreurs de conjugaison oscillant entre emploi inadéquat au contexte des temps et des modes de conjugaison, fausses terminaisons...etc. Suite à notre correction, nous nous sommes aperçus que les apprenants n'arrivaient pas à conjuguer convenablement les verbes employés.

D'abord, les erreurs fréquentes concernaient principalement les temps composés, nous en avons distingué trois types. D'une part, le rédacteur n'arrivait pas à déterminer l'auxiliaire convenable à employer avec le participe passé des temps composés (plus que parfait / passé composé/ futur antérieur...etc.). Nous citons des erreurs relevées du corpus : « *je suis partagé* », « *vous avez obligé* ». De l'autre part, même si certains apprenants réussissaient leurs choix d'auxiliaire, ils échoueraient dans la formation des participes passés surtout ceux du 3^{ème} groupe tels que : « *les réseaux sociaux sont apperci* ». De plus, certains apprenants remplaçaient le participe passé du premier groupe par l'infinitif lui-même comme : « *facebook a occuper* ». Ensuite, nous avons noté une confusion d'emploi du mode « indicatif » et « subjonctif ». Nous avons constaté que certains scripteurs à chaque fois qu'ils employaient la conjonction « que », automatiquement, ils faisaient recours au mode subjonctif. Enfin, selon les données recueillies, les apprenants ne maîtrisaient pas vraiment les valeurs et spécialement les règles de concordance des temps ce qui entraîne des incohérences textuelles.

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

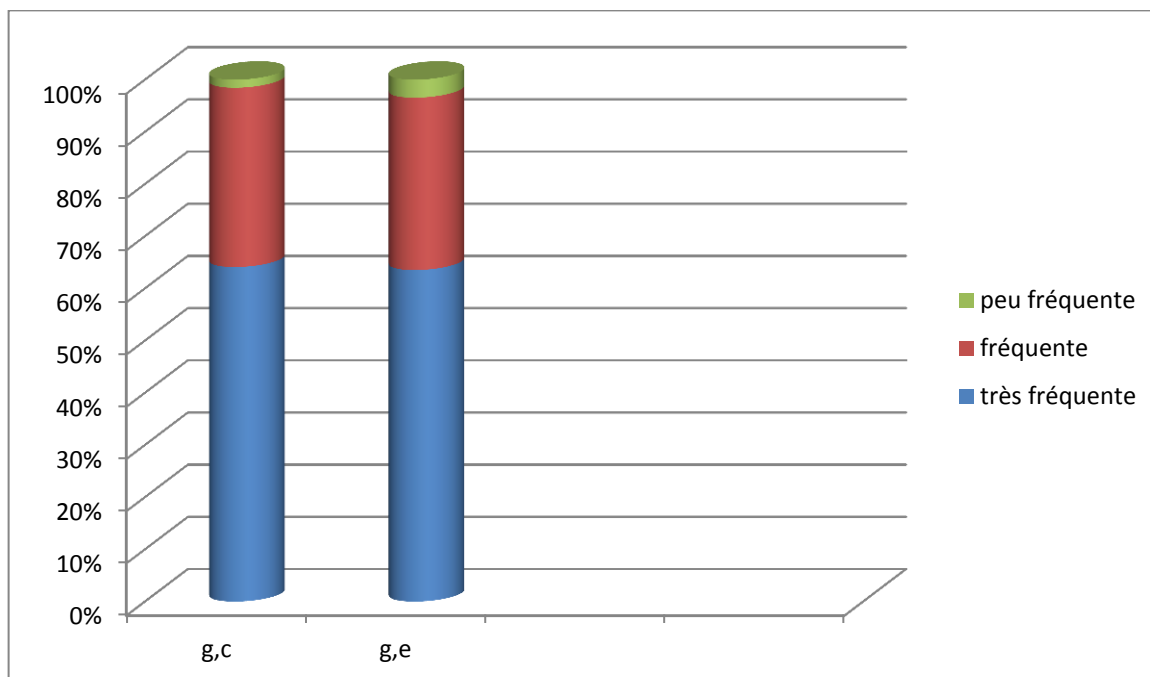
En suivant la formation, le groupe contrôle a connu une amélioration sur le plan de la conjugaison. Nous avons compté 15 feuilles qui contenaient plus de 25 erreurs chez le groupe contrôle contre seulement 13 aux rangs du groupe expérimental. Nous signalons l'enregistrement de 20 copies contre 21 au groupe expérimental pour la catégorie « fréquente ». Et finalement, l'augmentation de 4 copies au compte du second groupe expérimental au sujet des rédactions contenant « peu d'erreurs ». Alors, nous avons affirmé le succès de notre corpus expérimental pour la régulation de cet aspect linguistique.

✓ Orthographe :

➤ **Tableau 31 : fréquence des erreurs orthographiques**

Nombre de copies	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	28	15	5	25	13	10
Taux représentatifs	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes	Très fréquentes	Fréquentes	Peu fréquentes
	58.33%	31.25%	10.41%	52.08%	27.08%	20.83%

➤ **Histogramme 31 : proportion de la fréquence des erreurs orthographiques**



❖ **Commentaire :**

Ce travail scientifique nous a permis de faire l'état des lieux de l'orthographe et de son enseignement / apprentissage en Algérie. Mansesse et Cogis ont précisé que : « *Le premier mandat dont la société charge l'école est la transmission de la langue écrite* » (Mansesse & Cogis, 2007, p.25)

D'après la citation, l'orthographe est considérée comme une compétence transversale de l'apprentissage du Français langue étrangère qui commence en Algérie dès la troisième année primaire et se poursuit jusqu'à la troisième année secondaire. Mais nous avertissons qu'elle n'acquière son autonomie en tant que activité à part entière qu'une année plus tard (4^{ème} année primaire). L'orthographe est perçue comme :

Le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. (Dubois, 1973, p. 37).

Donc, l'orthographe consiste à écrire juste sans commettre des erreurs graphiques. En analysant les programmes mis en vigueur, nous indiquons qu'en Algérie les objectifs assignés à son enseignement relèvent majoritairement du domaine de l'orthographe grammaticale et négligent l'orthographe lexicale.

En partant de l'observation analytique des données écrites récoltées auprès des deux sous-échantillons de notre recherche, nous avons pu identifier et répertorier les erreurs courantes des apprenants. Etant donné que l'erreur est fortement informative en pédagogie, nous avons essayé d'en dresser un portrait critique de notre corpus. Sur les copies, nous avons repéré des difficultés de natures différentes. Nous avons tenté de les regrouper en se référant aux travaux d'André Chervel et Danièle Manesse (1986) en ces catégories : mauvais découpage du mot, aberration dans la représentation des sons, substitutions du mot, signes orthographiques et majuscules, orthographe lexicale et orthographe grammaticale. Nous avons trouvé sur les copies également des erreurs d'omission, d'injonction, choix fautif des lettres...etc.

Nous rapportons ci-dessous quelques exemples d'erreurs récurrentes sur les feuilles évaluées et leurs catégorisations :

➤ **Tableau 31 (1) : rapport récapitulatif des quelques erreurs récurrentes dans les productions :**

Types d'erreur	Erreurs	Corrections
mauvais découpage du mot,	Viciverra	Vice versa
aberration dans la représentation des sons	Dilincuece	Délinquance
substitutions du mot	Vie Sociale est psychologie	Vie Sociale et psychologique
signes orthographiques et majuscules,	De la Technologie	de la technologie
orthographe lexicale	Accrau aux ces réseaux socios	Accros à ces réseaux sociaux
orthographe grammaticale	Les réseaux sociaux ont renforcées	Les réseaux sociaux ont renforcé

Nous avons justifié les erreurs orthographiques lexicales que les apprenants produisaient par le fait qu'ils suivaient une stratégie phonologique et se basent sur l'analyse phonémique. Par conséquent, la majorité de leurs erreurs se résument à l'oubli des lettres muettes, la confusion entre les différentes graphies d'un même son. En guise d'exemples nous mentionnons : ([o] à la place de [au] dans «authenticité » / [é] à la place de [ai] dans «saisissant », [s] à la place de [z] dans « bizarre »...etc.)

Quant au sujet de l'orthographe grammaticale, le problème résidait dans le fait que l'apprenant n'a pas l'aptitude complète de compréhension du mot, sa nature et sa fonction dans la phrase. Dans la même optique, il ne pouvait pas concevoir totalement les rapports entre les mots. D'une part, c'est en partie à cause de la non maîtrise d'une règle grammaticale. De l'autre part, les homophones grammaticaux et lexicaux sont à l'origine de ces difficultés.

Pour conclure, les apprenants de notre groupe expérimental ont commis moins d'erreurs orthographiques que ceux qui ont suivi la formation en classe. Nous signalons que même les éléments du second groupe en font beaucoup mais nos solutions sont possibles envisageables à appliquer à long terme pour lutter contre ce phénomène.

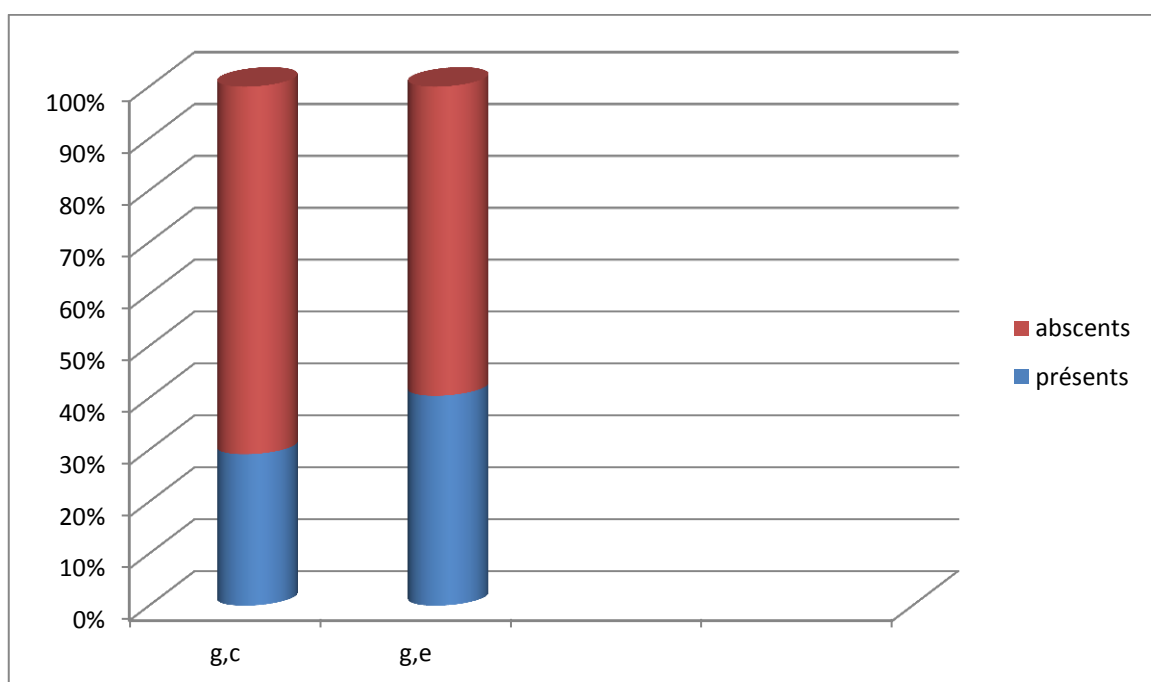
❖ Critère 4 : structure textuelle

✓ Introduction :

➤ Tableau 32: critères de réussite d'une introduction

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Présents	Absents	Présents	Absents
Nombre de copies	14	34	19	28
Taux représentatif	29.16%	70.83%	39.58%	58.33%

➤ Histogramme 32 : proportion des critères de réussite d'une introduction



❖ Commentaire :

Après avoir lu le topic, défini le plan de dissertation, nos apprenants ont rédigé l'introduction qui est considérée comme une étape cruciale car elle annonce et introduit le sujet au correcteur.

Une introduction correcte comporte plusieurs parties. D'abord le scripteur doit annoncer le sujet d'une manière générale par l'exposition d'une vision historique spatiotemporelle. Chose que majoritairement nos apprenants des deux groupes n'ont pas faite. Ensuite, il faut représenter le sujet avec la citation reformulée en approchant ses points essentiels. Cependant, nous avons repéré des rédacteurs qui ont repris intégralement l'extrait proposé

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

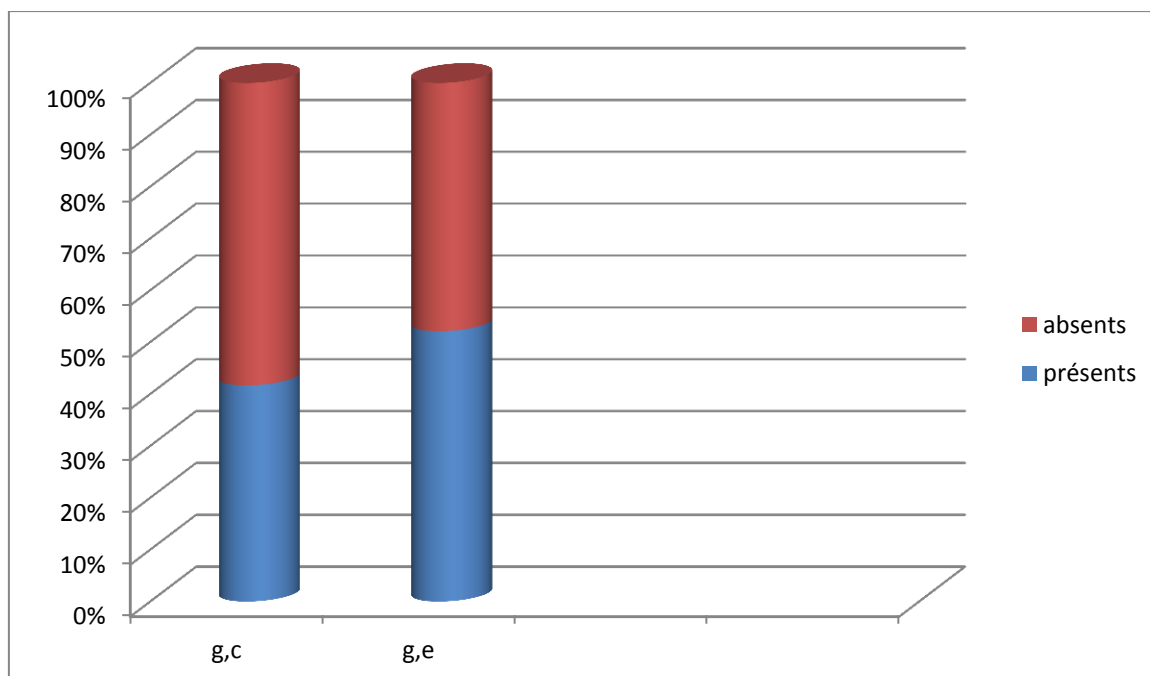
sans y apporter de modifications. Puis, ils sont appelés à problématiser et formuler une problématique brève, claire et concise. Une étape source de gêne pour notre population d'étude. En terme général, nos apprenants éprouvaient des difficultés pour écrire l'introduction. Cependant, notre groupe expérimental a mieux réussi cette tâche incommode. Nous avons enregistré une augmentation de 5 copies où les critères escomptés sont présents dans la partie en question. Nous rappelons les critères vérifiés : encrage spatiotemporel du sujet de la dissertation, présentation du thème traité, sa problématisation et achever par la reformulation de la citation du sujet.

❖ Développement :

➤ Tableau 33: critères de réussite du développement

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Présents	Absents	Présents	Absents
Nombre de copies	20	28	25	23
Taux représentatif	41.66%	58.33%	52.08%	47.91

➤ Histogramme 33 : proportion des critères de réussite du développement



❖ Commentaire :

Le développement est la partie la plus longue de l'essai donc la plus cotée en termes de notes. Cette partie se compose de plusieurs paragraphes. D'une part, chaque paragraphe

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

commence par une idée directrice nommée « agraphe » suivie d'arguments illustrés par des exemples et il se termine par une phrase conclusive. De l'autre part, le rédacteur doit tenir compte de l'enchaînement chronologique et logique entre les parties et n'utiliser que des exemples au service des idées développées.

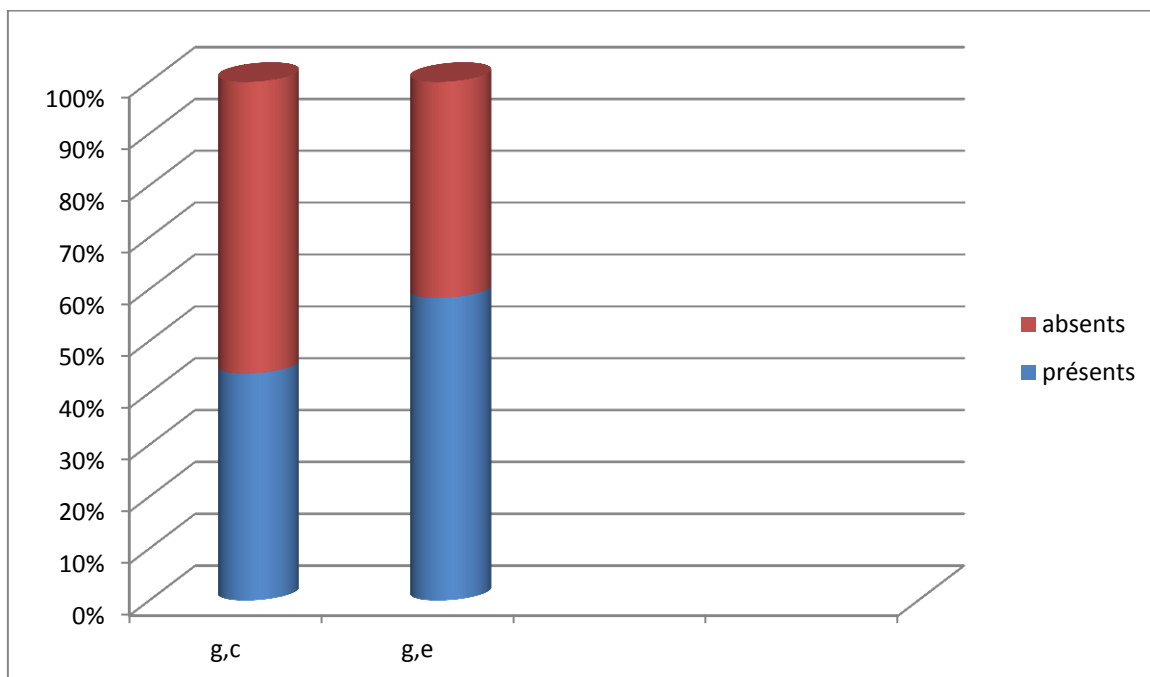
Plus que la moitié de la population expérimentale soit un taux représentatif de 58.33% a appliqué ces recommandations contre seulement 41% du groupe contrôle. Nous avertissons que les apprenants restants n'ont pas respecté partiellement ou totalement les étapes du développement.

❖ Conclusion :

➤ Tableau 34: critères de réussite de la conclusion

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Présents	Absents	Présents	Absents
Nombre de copies	21	27	28	20
Taux représentatifs	43.75%	56.25%	58.33%	41.66%

➤ Histogramme 34: proportion des critères de réussite de la conclusion



❖ **Commentaire :**

Au sujet des conclusions, nous avons dénombré les critères validés chez 58.33% du groupe expérimental contre seulement 43% du groupe contrôle. Afin de conclure une dissertation, il est question de rendre compte de ce qui a été avancé antérieurement dans le développement sans pour autant le répéter. Il s'agit de dresser un bilan bref qui répond à la problématique formulée dans l'introduction. Cependant, le rédacteur ne doit en aucun cas redire ce qui a été déjà dit ou annoncer de nouvelles idées ou exemples. Eventuellement, nous ouvrons d'autres perspectives de recherche.

Selon les données chiffrées recueillies, plus que 58% des apprenants du groupe expérimental ont mis en place ces étapes

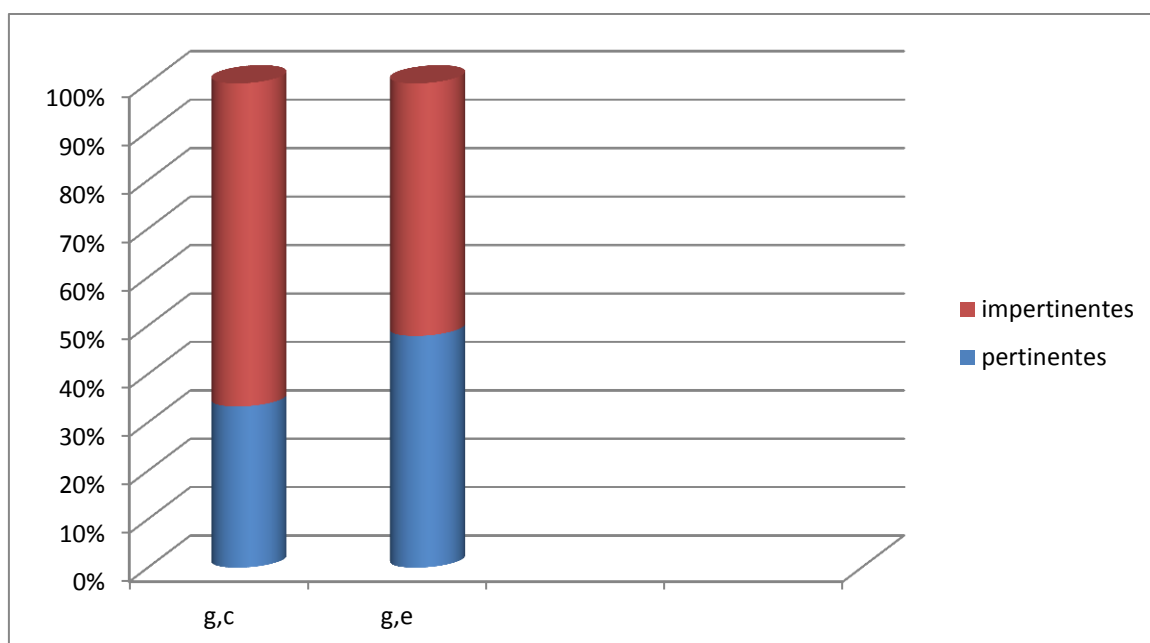
❖ **Critère 5 : sujet**

✓ **Pertinence des idées**

➤ **Tableau 35 : pertinence des idées**

	Groupe contrôle		groupe expérimental	
	Pertinentes	Impertinentes	Pertinentes	Impertinentes
Nombres de copies	16	32	23	25
Taux représentatifs	33.33%	66.66%	47.91%	52.08%

➤ **Histogramme 35: proportion des rédactions selon la pertinence des idées**



❖ **Commentaire :**

Après avoir lu, analysé la citation, établi un plan de dissertation, vient le tour des phases « planification » et de « mise en texte ». Ces deux phases complémentaires du processus d'écriture assurent la réflexion sur les réponses à fournir pour répondre à la consigne proposée.

A la lumière des travaux anglo-saxons publiés par Michal Fayol en 1984 qui ont porté sur les modèles de processus rédactionnels en matière de didactique de l'écrit et le rôle de l'aspect psychologique dans la réalisation des tâches, nous avons analysé nos résultats. La phase de planification est d'une importance capitale dans cette activité. Le rédacteur cherche des informations relatives au thème traité et les mécanismes rédactionnels appropriés au contexte dans sa mémoire à long terme et les organise en élaborant un plan primaire du texte par la mobilisation sa mémoire de travail ou sa mémoire à court terme. Après, le scripteur se retrouve dans l'obligation de sélectionner les meilleures idées émises, les formuler, les classer, les approfondir, et surtout les relier entre elles dans un raisonnement logique pour obtenir un énoncé cohérent et intelligible. Pour se faire, il doit développer et mettre en pratique des capacités métacognitives de rédaction en veillant à la cohérence macro-structurale et situationnelle de la production écrite.

Nous signalons qu'avec l'analyse des comportements des apprenants évalués pendant l'épreuve, nous avons constaté que ceux du groupe expérimental ont appliqué plus ces modalités de réussite. La phase de planification ainsi que la mise en texte ne leur ont pas pris beaucoup de temps ni la dépense d'un coût cognitif élevé. Cependant, le groupe contrôle (moins habiles) a eu besoin de plus de temps de réalisation de la tâche et d'un coût cognitif plus élevé. Ce dernier s'est manifesté essentiellement par plus de ratures sur leurs copies car les scripteurs novices ne possédaient pas la faculté d'automatisation de l'écrit qui s'acquiert par l'expérience. Et cela pour produire des énoncés tout de même moins cohérents que ceux des rédacteurs du groupe expérimental. Car les premiers ont procédé majoritairement, par une simple opération de juxtaposition des pensées et avec une redondance flagrante dans le simple but du remplissage. Nous informons aussi que la longueur des rédactions variait d'une copie à une autre. Celles du groupe expérimental étaient relativement plus longues. Cela est dû à leurs aptitudes de concevoir un nombre plus élevé d'idées et à la fréquence tolérable des erreurs morphosyntaxiques. Dans notre protocole, nous avons confronté les résultats

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

des deux groupes, 47.91% du groupe expérimental ont rédigé des idées pertinentes face à seulement 33% au groupe contrôle.

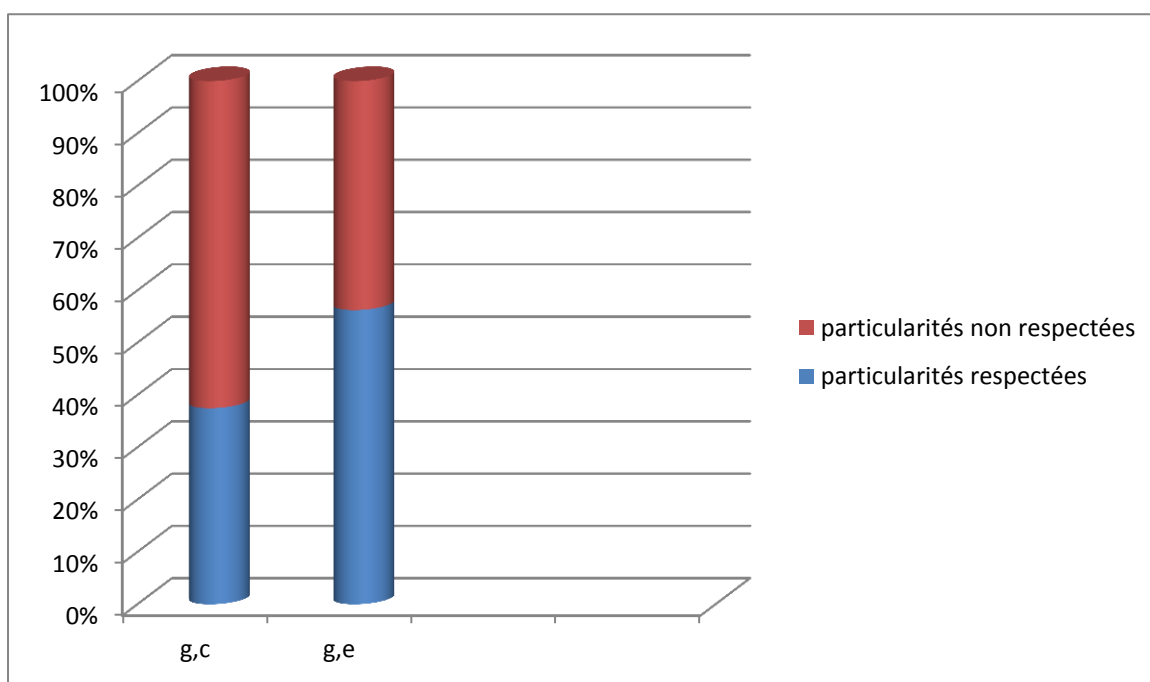
Ces remarques nous poussent à réfléchir au sujet des stratégies d'écritures en classe de langue parce que la rédaction d'un texte n'est pas chose aisée. Elle nécessite l'intervention de plusieurs processus métacognitifs en un temps minime. Pour ces raisons, nous nous sommes intéressés à l'analyse des processus rédactionnels de l'écrit à l'ère du numérique et comment ce canal de production pourrait minimiser la charge psycho-cognitive ressentie au moment de la tâche chez l'apprenant scripteur.

✓ Particularités du type discursif (dissertation)

➤ Tableau 36: respect des particularités du type discursif

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Respectées	Non respectées	Respectées	Non respectées
Nombres de copies	18	30	27	21
Taux représentatifs	37.5%	62.5%	56.25%	43.75%

➤ Histogramme 36 : proportion des copies qui respectent le type discursif



❖ **Commentaire**

En analysant les copies, nous nous sommes penchés sur le respect de la typologie textuelle. Chaque type discursif possède ses propres caractéristiques. La dissertation est un écrit littéraire argumentatif personnel. Il n'est pas question de réciter son cours mais d'apporter une vision analytique au sujet proposé. Avant d'entamer la rédaction, l'apprenant doit choisir le plan de développement adéquat (dialectique, en éventail, par approfondissement, comparatif, commentaire...etc.) sinon il sera sanctionné. Ce choix dépend de la consigne demandée et de la situation communicative. Notre échantillon a opté pour le plan adéquat. Néanmoins, nous avons compté une nette amélioration estimée de 18.75% chez les scripteurs du groupe expérimental.

Pour éviter le « hors sujet », nos apprenants doivent traiter tout le sujet et rien que ce sujet. Autrement dit, travailler tout le thème proposé, pas partiellement et rien que ce thème, pas d'extra. Ce projet rédactionnel exige la problématisation du sujet et son traitement rationnel. En plus, Il est recommandé d'employer de phrases courtes claires et cohérentes avec des termes compréhensibles sans ambiguïté. Puis, le rédacteur doit éviter l'emploi du « je » et le remplacer par le pronom personnel « nous » ou l'indéfini « on ». Ce point est négligé par un grand nombre des rédacteurs des deux catégories. En outre, l'apprenant doit veiller à la clarté des arguments utilisés et leurs contributions dans le traitement du sujet. Quant au style de rédaction, nous n'inscrivons pas dans un cadre artistique lyrique. Le style ne doit pas être

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

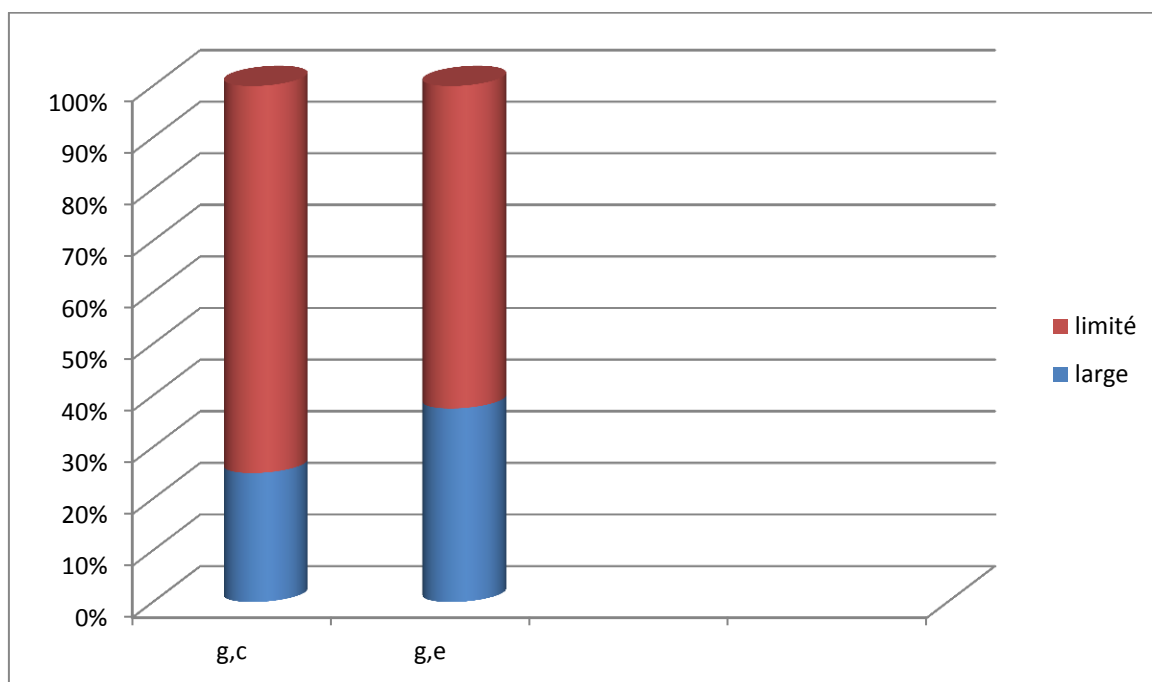
familier mais pas poétique non plus. Enfin, l'apprenant doit veiller à la correction, éloquence et élégance de son expression. 56% des apprenants du groupe expérimental ont appliqué ces critères contre 37% du groupe contrôle. Nous avons estimé un pourcentage de réussite de presque 20%.

✓ Connaissance du thème (étendu et maîtrise du vocabulaire)

➤ Tableau 37 : rédacteurs qui maîtrisent le vocabulaire ambitionné

	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Large	Limité	Large	Limité
Nombres de copies	12	36	18	30
Taux représentatifs	25%	75%	37.5%	62.5%

➤ Histogramme 37 : proportion de la maîtrise du vocabulaire ambitionné



❖ Commentaire :

Ecrire demande avant tout un bagage lexical. Nous ne pouvons guère écrire ou exprimer nos pensées si nous manquons de ressources langagières à exploiter. A l'issue de ce travail de recherche, nous avons remarqué que le groupe expérimental a retenu un vocabulaire plus étendu de plus de 12% par rapport au groupe contrôle. En contrepartie,

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

nous avons regretté ce vocabulaire limité pour les deux groupes d'étude. Cette démarche de mise en œuvre qualitative nous a permis d'analyser les deux types de lexique employés. Les apprenants du groupe contrôle sont portés à l'emploi d'un lexique générique avec des verbes supports tels que : faire, mettre, prendre....etc. Quant au groupe expérimental, ils faisaient recours davantage à une terminologie spécifique au domaine technologique et des réseaux sociaux. Dans le cadre de cette recherche didactique, nous avons suggéré le retour vers l'exploitation des dictionnaires en classe de langue vus leurs apports fructueux dans l'élargissement et l'enrichissement du bagage linguistique chez l'apprenant. Dans la même continuité, nous avons proposé des activités ludiques ou appelées communément jeux éducatifs. Afin d'animer les séances de travaux dirigés et maintenir l'intérêt des apprenants. Il s'agit d'apprendre à travers la pratique. Ils ont permis aux apprenants de discuter librement pour surpasser la timidité de certains éléments tout en suscitant l'esprit compétitif entre pairs. Lors de la période des cours, nous avons recommandé au groupe expérimental de lire des livres et d'en faire des fiches de lecture.

L'interaction lecture / écriture active déjà le vocabulaire prérequis et contribue efficacement dans l'apprentissage de nouveaux termes et expressions. Nous insistons qu'en classe de langue étrangère, Il faut travailler davantage la polysémie et la privilégier sur les mots monosémiques car cela contribue efficacement à l'enrichissement du bagage linguistique en englobant le plus de syntagmes et d'expressions qui s'emploient dans divers contextes. Les apprenants pourront ultérieurement les réemployer en procédant à des réflexions compréhensives fondées qui dépendent des conditions situationnelles et cela par le biais du transfert des savoirs lexico-sémantiques dans le maximum de situations communicatives possibles. Par la même occasion, il faut amener l'apprenant de langue à établir des liens lexicaux et mettre en relation ces apprentissages avec les prérequis déjà construits. Pour éviter en premier lieu, la déception chez l'enseignant et en second lieu le décrochage cognitif chez l'apprenant. Nous ajoutons que l'apprentissage est une continuité, le rappel serait la solution. Comme les notions sont reliées, alors pour construire de nouveaux savoirs il faut rappeler les acquis déjà installés. De ce fait, nous proposons pour atteindre les objectifs escomptés, la révision des prérequis relatifs au point à enseigner. Afin d'illustrer cette solution, nous présentons cette situation didactique : afin d'enseigner le type descriptif à nos apprenants, nous rappelons en début de séance, les verbes d'état et d'action, l'adjectif attribut et épithète, les caractérisants ...etc. Nous suggérons également l'actualisation des sujets de rédaction avec le vécu du public de la formation et la réalité socioéconomique dans

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

laquelle s'inscrit l'environnement d'étude pour impliquer l'apprenant dans ces apprentissages et afin qu'il réinvestisse ces apprentissages multi / interdisciplinaires et culturels lors de la séance de l'écrit.

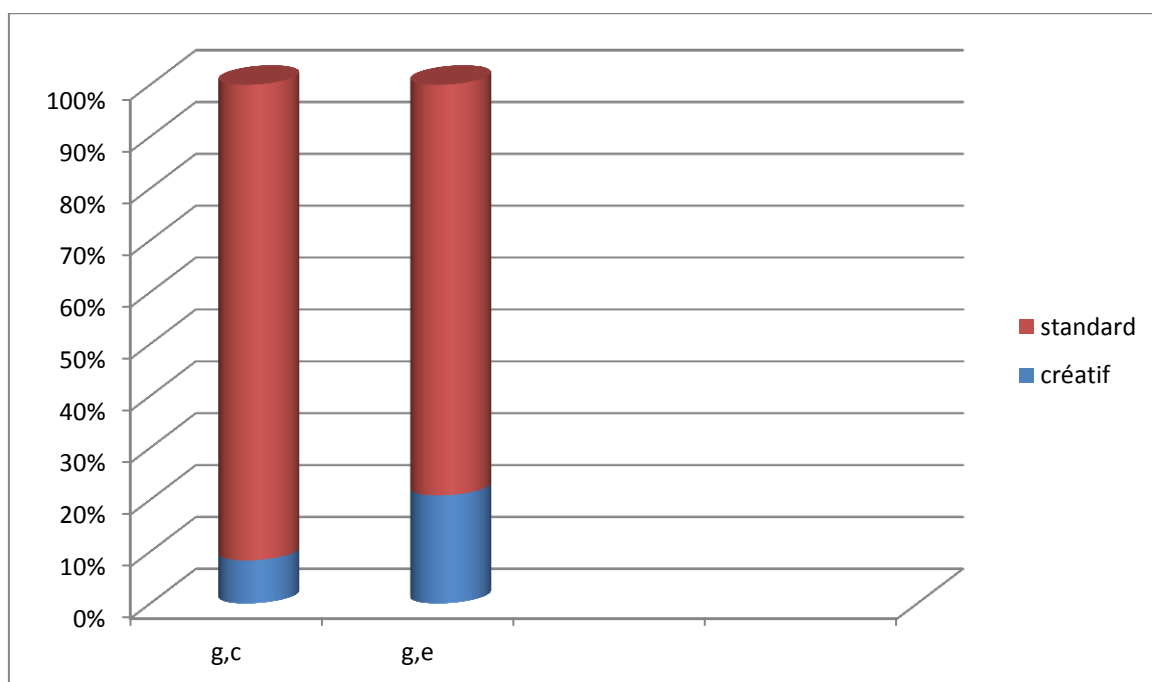
❖ Critère 6 : style rédactionnel

✓ Apport personnel :

➤ Tableau 38: répartition des écrits selon la variable créativité

	Groupe témoin		Groupe suivi	
	Créatif	standard	créatif	Standard
Nombres de copies	4	44	10	38
Taux représentatifs	Créatif	Standard	Créatif	Standard
	8.33%	91.66%	20.83%	79.16%

➤ Histogramme 38 : proportion des écrits selon la créativité



❖ Commentaire :

Nous désignons par l'adjectif employé dans le tableau « créatif » la touche personnelle de l'auteur qui se manifeste usuellement par le choix du lexique utilisé, registre de langue, littéralité, réflexions développées pour convaincre son lectorat dans le but de répondre à la

question. Autrement dit, c'est ce que crée le rédacteur d'extraordinaire en produisant un énoncé écrit. Tandis que le terme « standard » renvoie à l'écriture universitaire qu'élabore l'apprenant pour réussir son examen et valider son semestre. Il s'agit principalement d'un acte d'écriture imposé régi par des règles et des pénalisations en termes de notes. Le rédacteur n'exprime pas vraiment son identité profonde sur sa copie. Chaque rédacteur a une touche propre à lui, nous ne pouvons pas écrire tous de la même manière. L'apport personnel en production écrite renvoie à la créativité du scripteur et l'originalité de son œuvre. Ce critère d'évaluation fait partie de la catégorie des caractères ingénieux et/ou séduisants.

La lecture de notre histogramme nous a montré que pour notre expérimentation les aspects créatifs n'ont pas apparu spontanément dans les rédactions, et peu dans les annotations attribuées. Nous avons enregistré une sous-représentation chez les deux échantillons.

Il semble que ce critère est difficile à évaluer tant pour l'enseignant et à mettre en place par le rédacteur. D'une part, la difficulté pour le correcteur réside dans le fait que cela soit subjectif. Etant donné que l'enseignant correcteur n'est pas une machine, il est un humain potentiellement sensible à la beauté des mots et des tournures. Par conséquent, cette évaluation évoque la dimension psychoaffective du correcteur. De la sorte, cette subjectivité peut biaiser les résultats de notre évaluation. D'une part, nous pouvons constater que la majorité des apprenants n'arrive pas à faire parler leur imaginaire en rédaction. Nous ne sentons pas ce perfectionnement du texte. Parfois, selon le thème et ses aptitudes scripturales, le rédacteur peut être créatif seulement par le choix de ses idées pour répondre à la consigne. Toutefois il ne sait pas s'il l'a été ou pas même après l'achèvement de la tâche. Donc le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'approche actionnelle se résume dans le fait d'évaluer, stimuler, impliquer et intéresser ses apprenants davantage à l'acte de l'écriture. Ce qui allège considérablement la charge cognitive de l'activité tant redoutée et l'appréhension qui en découle.

Dans la même vision, notre évaluation n'a pas pénalisé la créativité mais l'a encouragée. Autrement cela serait contreproductif. C'est à dire, nous n'avons pas sanctionné les copies où l'originalité n'était pas d'ordre. En revanche, nous avons encouragé les productions créatives en attribuant des « points bonus ». Nous pensons, que la sanction de l'originalité pourrait bloquer le rédacteur non expérimenté (1^{ère} année universitaire). L'encouragement de la créativité amène l'apprenant à s'investir davantage dans sa tâche et ainsi il s'approprie ses apprentissages. En d'autres termes, il met en pratique les objectifs en vogue de l'approche actionnelle. En revenant aux données chiffrées de notre travail, nous signalons la rareté des

copies avec des créations de contenu originales pour les deux groupes. Nous avons compté 10 copies pour le groupe expérimental et 4 copies pour le groupe contrôle.

IV.3.2. Discussion des résultats

IV.3.2.1. Arguments en faveur de l'implémentation d'un dispositif de formation D' E-Learning en classe de langues

En se référant à la correction des copies (voir annexe 7) basée sur une grille de critères, établie aux besoins spécifiques de notre recherche, nous sommes arrivés à divers postulats portant sur le fond et la forme de la production écrite et son processus opérationnel. De nos jours, le concept de compétence communicationnelle se situe au cœur de la didactique des langues. Nous signalons que la compréhension de l'oral et l'écrit, l'expression orale et écrite sont les objectifs d'apprentissage de tout programme d'enseignement/apprentissage de langue. Ces habilités à développer avec l'apprenant de langue résument les quatre compétences langagières : écouter, parler, écrire et lire. Il s'agit d'un savoir de type procédural qui se réalise à travers deux canaux principaux : oral et écrit. Les compétences visées par n'importe quelle formation de langue se rejoignent au savoir-faire langagier. C'est-à-dire être capable de réaliser un acte de langage écrit ou oral. Et par la suite, constituer un « savoir- être » qui nous renvoie à un savoir se comporter en une situation communicationnelle inédite bien particulière.

L'ensemble des données recueillies a indiqué que l'activité de rédaction écrite demeure délicate même pour notre public de recherche ayant suivi 10 ans d'apprentissage du Français langue étrangère. Rédiger un texte implique l'intervention de trois processus majeurs : processus de conceptualisation (planification), formulation linguistique (mise en texte) et contrôle (révision). La mise en œuvre de ces processus exige de fortes sollicitations sur la mémoire de travail, à long et à court termes. Leur exécution synchronique est souvent l'origine des difficultés des scripteurs. La maîtrise de la langue écrite est l'un des enjeux fondamentaux de l'école. C'est pour cela que ce travail a tenté d'explorer certaines pistes de la didactique de l'écrit afin d'y apporter des solutions méthodologiques aux problèmes détectés, applicables en classe de langue algérienne

Nos conclusions se sont appuyées sur une étude analytique des rédactions rassemblées auprès de 96 rédacteurs novices de niveaux hétérogènes. Cette recherche a mis en évidence des pratiques enseignantes relevant des nouvelles approches actionnelles. Bien que l'ensemble de notre échantillonnage était relativement peu nombreux, nous avons pu le considérer

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

comme échantillon représentatif car il représentait l'intégralité de notre population mère d'étude. Notre travail quasi expérimental a fait que nous divisons notre public cible en deux sous catégories : contrôle et expérimental. Sur la seconde catégorie, nous avons testé notre variable de recherche qui est l'E-Formation. Puis nous avons mené l'expérience de manière très semblable. Enfin, nous avons comparé les deux groupes sur une période fixée à une année de formation soit deux semestres d'études.

Avant tout, l'évaluation de la production écrite se fait en fonction du respect de la consigne dont elle fait preuve. Cependant, notre étude s'est penchée sur d'autres aspects que la linguistique tels que les processus rédactionnels, créativité, pertinence...etc. D'abord, l'intégralité de notre population d'étude a respecté la consigne demandée en analysant et commentant la citation proposée sous forme de dissertation. Les apprenants ont argumenté en exposant leurs points de vue et thèses dans l'intention de nous convaincre ou nous persuader d'y prendre parti. Nous avons constaté que la population maîtrisait les particularités du type argumentatif. Ensuite, nos apprenants ont présenté des feuilles bien tenues, pas trop raturées c'est-à-dire les productions écrites avaient une mise en page acceptable, ponctuées avec des paragraphes distincts pas un tas de mots. Cette compétence est améliorée car nous l'avons étudiée en premier semestre (signes de ponctuation). Nous avons retenu que nos apprenants ont tiré profit et appliqué les contenus dispensés.

Etant donné que la tâche assignée est une production écrite, il est important d'indiquer que le processus d'écriture est complexe cognitivement et procéduralement parlant car il s'agit principalement combiner connaissances thématiques et mécanismes structuraux de la rédaction. Le scripteur interfère l'exécution de ces trois mémoires, celle de travail et celles à long et à court terme.

La différence temporelle de réalisation remarquée résidait dans le temps consacré aux deux premières phases de l'activité. En chronométrant, nous avons remarqué que la planification et mise en texte requièrent une durée plus prolongée chez les scripteurs du groupe contrôle c'est parce que les rédacteurs rencontraient des inconvénients dans les choix lexicaux, l'organisation rhétorique de l'énoncé ainsi que l'établissement du plan d'écriture. Nous avons déduit qu'il s'agit d'un groupe moins habile que l'expérimental. De plus, nous ajoutons que le produit écrit n'est pas seulement un ensemble de mots ou phrases juxtaposés, plutôt c'est un tissage de phrases justes combinées entre elles. Si nous nous intéressons à l'aspect local du mot ou de la phrase isolée, nous étudierons la cohésion. Pour vérifier l'élaboration conforme aux normes des phrases de nos apprenants, nous devons tenir compte

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

de trois principaux axes : emploi convenable des connecteurs, l'anaphore et le champ lexical. D'un côté, Les connecteurs logiques et chronologiques assurent l'organisation du texte. Ce cours des connecteurs interphrastiques et intraphrastiques fait partie de notre matière d'enseignement (compréhension et expression écrite) vu leur importance et cela pour les deux groupes. A la seule différence, que les sujets expérimentaux ont bénéficié de plus d'exercices vu qu'ils disposaient de plus de temps. De l'autre côté, nous avons constaté que les éléments du groupe expérimental détenaient un champ lexical plus élargi et une étendue terminologique importante par rapport aux autres participants. Cela est dû principalement au fait que le groupe expérimental a utilisé la méthode des cartes heuristiques pour mémoriser les nouveaux champs lexicaux abordés pendant les séances. La carte heuristique a associé et stimulé l'entraide entre les deux hémisphères cérébraux simultanément dans le but d'hausser le rendement de l'activité cognitive humaine et la rendre plus performante. Les études scientifiques affirment que l'hémisphère gauche privilège un traitement analytique séquentiel de l'information, donc les opérations rationnelles (maths...) et productions verbales y sont gérées. En contrepartie, l'hémisphère droit se caractérise par des habilités spatiales et un traitement global intuitif de l'information. C'est-à-dire il garantit la création artistique (couleur/ image...) ainsi que la compréhension. Donc quand l'apprenant du groupe expérimental met les concepts appris sur une feuille horizontale sur son ordinateur en utilisant les logiciels conçus à cet effet (Cmaptools, freemind...etc.). Il choisit un plan arborescent et branchu et le remplit par les termes en question. Déjà, il met ainsi en marche son habilité linguistique. Il raisonne pour établir des liens logiques schématisés. Il doit parallèlement gérer et choisir les couleurs et les images à exploiter (habilité artistique). De la sorte, cet apprenant est impliqué dans ses apprentissages car c'est lui qui crée sa propre carte mentale. Nous signalons également qu'ainsi les habilités des deux hémisphères cervicales sont mobilisées pour des finalités linguistiques et visuelles à la fois. Dans cette perspective, nous déclarons que la carte heuristique a constitué un réel appui didactique pour l'enrichissement et surtout la mémorisation lexicographique du groupe expérimental. Cette réussite s'est traduite en termes statistiques par presque 15% de plus d'étendue lexicale au profit du groupe expérimental.

En outre, notre recherche s'est axée sur la variation des supports d'apprentissage. Pour le groupe contrôle, nous expliquions le savoir à enseigner pendant le cours magistral. Pour la trace écrite soit nous avons dicté, écrit au tableau ou distribué des documents imprimés. Chaque méthode a ses inconvénients, la dictée est connue pour la haute fréquence des erreurs

orthographiques et la rapidité du débit de l'orateur par conséquent le scripteur n'arrivait pas à suivre le fil conducteur. D'une part, le recopiage au tableau nous a fait perdre beaucoup de temps en classe vue la lenteur de certains apprenants. De l'autre part, la remise des documents aussi a relancé le problème d'illisibilité sur le tapis si les copies sont mal faites. Quant au groupe expérimental, la trace écrite des cours théoriques et travaux dirigés s'est assurée via le dépôt des documents numériques sur la plateforme.

Toutefois cette trace écrite grâce à l'intégration des TIC acquiert plus de fonctionnalités nous citons : hypertextualité et l'intertextualité. L'écrit numérique se caractérise par un haut niveau d'intertextualité. C'est le fait de trouver des fragments textuels distincts dans le corps du texte qui renvoient à d'autres sources documentaires dans les textes. Ils sont distingués par des couleurs différentes de celle du texte. Nos ressources documentaires du corpus expérimental étaient appuyées par plein de liens hypertextes qui nous renvoient sur le web en quête de documents sonores, audiovisuels. Dans ces conditions, nous avons eu le privilège de produire un hypermédia. Ces hypermédiats ont contribué efficacement dans le processus de compréhension/assimilation chez le second groupe.

Par ailleurs, notre programme d'E-formation a utilisé divers canaux de transmission du contenu enseigné. Nous avons publié des images explicatives, séquences vidéo, tableaux récapitulatifs...etc. Nous estimons que c'est cette diversification des supports d'apprentissage qui a participé efficacement à la hausse du rendement chez nos apprenants du groupe expérimental. Notamment, l'écoute des supports audios de natif a stimulé la mémoire auditive des apprenants. Ces fonctionnalités : hypertextualité, intertextualité et variation des supports d'apprentissage nous ont inscrits directement dans le cadre des études relatives aux champs de l'éducation et la formation permanente en général et en particulier celles d'Howard Gardner sur «la théorie des intelligences multiples» établies en 1983. Cet auteur a affirmé que l'être humain dispose de 8 types d'intelligences. Dans la même veine, les didacticiens approuvent qu'afin de tirer le meilleur des ressources documentaires, il faut savoir cerner le type d'intelligence suffisamment développé chez l'enseigné et la stimuler.

Notre travail a démontré essentiellement cette vision. D'un côté, la carte heuristique utilisée par le second groupe dans l'enrichissement lexicographique a développé d'une part l'intelligence visuelle spatiale qui charme les apprenants aptes à créer des images mentales, et à apercevoir le monde visible. Notamment les personnes potentiellement intéressées par l'art ; celles qui se souviennent des images et des couleurs ; celles qui ont besoin d'un dessin ou un schéma pour mieux comprendre une notion. De l'autre côté, l'intelligence linguistique

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

est également perceptible à travers les contenus et tournures linguistiques proposés dans le cadre lexical. Elle est développée chez nos apprenants, à travers l'activité évaluative proposée pour le contrôle continu « fiche de lecture ». Nous leur avons demandé de lire un livre de leur choix et d'en faire une fiche de lecture détaillée. Notre but était l'activation du processus binaire lecture/ écriture car en lisant l'apprenant s'imprègne du style, apprend de nouveaux termes surtout s'il fait recours au dictionnaire.

Mais encore, nous avons proposé pour les deux groupes des jeux ludiques pour amuser sans autant relâcher la discipline pour la séance des travaux dirigés. En présentiel, nous avons veillé à leurs organisations en groupes hétérogènes assis en rond. Chaque jeu a un objectif déterminé. Pour enrichir le vocabulaire nous recommandons : mots croisés, Scrabble, sept familles, mots en vrac. Pour la compétence lexicographique, c'est : mettre les accents (homophones), le portrait dictée, découpage des mots. Cette méthode allège le poids des éventuels échecs qui ont tendance à créer des blocages. Surtout qu'elle vise autant les apprenants avec une intelligence logico-mathématique pour les doués en raisonnement logique. Cette aptitude rationnelle est exposée et détaillée par Piaget en tant que « l'intelligence ». Elle intéresse les apprenants qui préfèrent résoudre des situations-problèmes.

En somme, nous signalons encore que la méthode préconisée pour le groupe expérimental a mis en pratique « l'intelligence interpersonnelle » à travers les activités de groupe proposées. Ce caractère de travail collectif collaboratif vaque les principes phares des nouvelles approches actionnelles d'enseignement entre autres : la socialisation des travaux, centration sur le groupe et la dimension pratique de la langue. Cette collaboration pousse l'apprenant à coopérer horizontalement avec ses pairs pour négocier le sens. Elle déploie le réseau social et la sollicitation d'autrui pour compléter un raisonnement dans le cadre du constructivisme.

L'utilisation d'un dispositif de formation en ligne a mis l'apprenant dans un contexte éducatif différent de l'espace classe. L'apprenant se trouve inscrit à un cours virtuel avec une machine en guise d'intermédiaire avec son professeur. En s'adressant à un public juvénile, ces dispositifs représentent un élément motivateur et attractif. Notre motivation à travers ce corpus est de joindre l'utile à l'agréable pour éviter les désintérêts causés par les activités traditionnelles et le manque d'interaction entre les différents pôles de la situation d'enseignement/apprentissage. En situation éducative en présence, les interactions verbales se résument souvent aux explications des cours, corrections des travaux et les simples

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

bavardages inutiles entre apprenants. Donc, cette démarche a octroyé à l'enseignement un nouveau souffle qui tient ses principes du constructivisme, en utilisant les nouvelles technologies dans un but éducatif. Elle a valorisé le travail collaboratif entre pairs et l'autoévaluation. Cette opération éducative a représenté un gain de temps en classe. Nous ne perdions pas le temps dans le recopiage des cours ou exercices car nous répondions sur les champs vides laissés à cet effet. C'est pourquoi nous avons pu faire participer tous les membres, chose délicate en classe. Nous annonçons également que ce type de formation se caractérise par la flexibilité temporelle. A l'inverse de l'enseignement en présentiel où le cours est limité spatio-temporellement par un jour, une heure et une salle fixes. L'enseignement en ligne est figé. L'apprenant peut étudier quand il veut, où il veut, sauf pour les rendez-vous de remises de travaux (conditionnés par des dates butoirs). Non seulement, cet aspect de savoir permanent indépendant de la variable « temps » a offert à l'enseigné la chance de consulter son cours autant de fois qu'il veut, il peut toujours contacter via message privé ou sur le forum son tuteur pour d'éventuels éclaircissements. Au contraire de la formation traditionnelle où l'apprenant ne peut pas consulter son enseignant après la fin de la séance.

Etant donné que les outils de communication sont divers sur le moodle (forum, test, devoir...etc.), l'apprenant a participé à des échanges de natures différentes synchrones et asynchrones. Les échanges synchrones se font en temps réel. Les interlocuteurs doivent être en ligne (connectés) tels que : le chat. Or les échanges asynchrones se font en temps différé comme sur le forum. L'apprenant peut laisser sa préoccupation et les autres y répondent quand ils la verront.

L'apprentissage n'est cohérent que s'il inclut un mode d'évaluation. L'évaluation a pour but primordial la certification des formations dispensées et la vérification de leurs assimilations. Dans le cadre de l'évaluation formative, nous avons exigé des devoirs à remettre pour toute la population d'étude. A la seule différence, ceux du groupe expérimental ont remis les travaux en ligne par le biais d'une publication. Pour le groupe contrôle, cela se faisait en main à main. Nous avons remarqué que les formés du groupe expérimental étaient beaucoup plus ponctuels car la procédure est régie par la machine, une seconde de retard sur le délai convenu et le travail sera refusé automatiquement. En contrepartie, avec le groupe contrôle, il y avait toujours des retardataires avec des excuses souvent mensongères. Nous attestons alors que le devoir remis sur le moodle leur a appris la discipline quant aux engagements pris de la formation.

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

Cette évaluation formative des travaux est effectuée individuellement pour les tâches accomplies par l'évalué sur la plateforme. Il reçoit une notification privée pour son annotation et appréciation. Dans ces conditions, nul ne peut connaître son niveau et ses erreurs ce qui allège le poids des éventuels échecs qui se transformeront plus tard en situation de blocage. Cependant, en classe l'échec répétitif et l'humiliation devant les camarades engendrent le désintérêt de la formation et même l'abandon.

Pendant l'expérimentation, et pour remplir nos portfolios de suivi nous avons estimé la discipline et l'assiduité en classe à l'œil nu à travers l'observation des comportements des étudiants, leurs implications quant aux cours (participation questions/réponses...), les absences et la discipline en classe. La même disposition est mise sous contrôle sur la plateforme pour le second groupe. Grâce aux options de traçabilité et consultations effectives, indiquées dans les onglets « dernière connexion » et « durée de connexion ». Ces derniers sont réglés à la seconde. Nous avons en notre possession ainsi toutes les informations nécessaires pour connaître si l'apprenant a consulté ses cours régulièrement ou pas. Dans la même lancée, pour mesurer l'ampleur de son interaction avec ses pairs aux sujets de leurs préoccupations interrogatives nous avons disposé de la fonctionnalité « citation automatique » qui se distinguait par l'expression « X a écrit ». Autrement dit, lorsque l'apprenant répondait à un message nous distinguons clairement la réponse fournie et le message auquel il a répliqué. Ce procédé est fourni par les propriétés techniques et technologiques du serveur. Cette option nous a guidés pour repérer les échanges facilement et les réponses émises. Mais de surcroît, elle nous démontrait si l'interlocuteur enrichit dans un cadre instructif ou il émet de simples bavardages hors sujet. Cela nous a permis encore de surveiller les propos inappropriés à la situation d'enseignement / apprentissage. En ces conditions, nous témoignons que le contrôle continu est assuré pour la formation en ligne. De même, l'E-Learning a constitué un levier à exploiter sérieusement pour dépasser la timidité des apprenants et le trac de la prise de parole dus à l'insécurité linguistique car l'opération se faisait sous pseudonymes sur les forums. Finalement, nous précisons que le coût budgétaire de la formation est relativement réduit car elle ôte les frais supplémentaires de transports, restauration et hébergement. . En dernier lieu, nous déclarons que toutes ses interprétations servent à montrer l'apport fructueux de l'apprentissage en ligne pour épauler une formation en langue étrangère.

IV.3.2.2. Apports du dispositif d'E-formation sur la production écrite

Cette expérience nous a permis d'analyser l'activation et le temps consacré aux processus rédactionnels de conceptualisation, formulation linguistique et contrôle. Nous signalons que le travail rédactionnel interfère ces trois processus simultanément. Autrement dit, un apprenant expérimenté choisit et formule sa pensée en une phrase écrite révisée linguistiquement en peu de temps. Nous avons noté un niveau d'automatisation observable sur la stratégie rédactionnelle chez le groupe expérimental qui s'est traduite sur le champ par un intervalle temporel d'exécution moins long pour rédiger l'énoncé en opposition aux membres du groupe contrôle. Ceci est la manifestation limpide de leurs habiletés en matière rédactionnelle par rapport aux autres. Cette habileté s'est révélée concrètement pour ainsi dire presque sur l'intégralité des critères établis pour l'évaluation du test post expérimental effectué. Premièrement, les apprenants de l'expérimentation ont commis moins d'erreurs linguistiques (grammaire, orthographe, Conjugaison) que ceux du groupe contrôle. En calculant la moyenne d'amélioration des trois constituants de ce critère nous avons compté 33% des copies du premier groupe comportant des erreurs en dessus de la cote fixée contre seulement 25% au second groupe. Deuxièmement, la structure textuelle est plus respectée chez les sujets expérimentaux. Troisièmement, l'étendue du lexique était plus large chez le groupe expérimental par plus de 15%. Ces résultats sont l'aboutissement de l'intégration de plusieurs procédés et matériels didactiques pour son enrichissement (cités et expliqués dans le point précédent).

En production écrite, l'évaluation est parfois déplorée car elle s'intéresse d'une part qu'au volet linguistique phrastique. De l'autre part, elle représente un frein pour les efforts consentis par les rédacteurs moins habiles. Autrement dit, l'apprenant se retrouve dans le déni psychologique car il sait qu'il ne rédige pas pour être lu mais pour être jugé et blâmé. En ces conditions, il ne cherche plus la maîtrise de l'acte rédactionnel mais seulement le simple cumul de points. Il ferait essentiellement attention à l'orthographe lexicale, et grammaticale...etc. Or que, cet aspect de l'évaluation ne correspond guère à un travail évaluatif entier. Il est recommandé de tenir compte de toutes les facettes de l'activité rédactionnelle. C'est pour ces raisons, que nous avons développé un vif intérêt aux aspects misant sur le fond et la forme de la pensée personnelle du scripteur. Cette attention accordée au fond rédactionnel s'est interprétée par l'intégration inévitable des critères énumérés dans notre grille d'évaluation du test final de cette quasi expérience ; à savoir: style rédactionnel, pertinence des idées, créativité et originalité . Comme l'a signalé Reuter :

Le professeur par le signalement des erreurs locales (l'orthographe, lexicale, syntaxe) ou ses jugements négatifs que seuls comptent pour lui les critères formels de l'écriture scolaire, et non le contenu du discours de l'élève pourtant explicitement sollicité par la consigne d'écriture : (parle moi de toi, de tes sentiments, de ton vécu, etc.). (Reuter, 2010, p.19)

Dans cette perspective, l'évaluation devrait mettre l'accent sur la créativité du rédacteur. Cette dernière est ce qui distingue son énoncé des autres. Nous annonçons que cette notion de créativité est déterminée par deux aspects fondamentaux : abstraction et subjectivité. D'une part, elle est abstraite pour le rédacteur lui-même car il peut être créatif par le simple choix des idées discutées, sa propre sélection des paradigmes investis et cela dès l'activation du premier processus de rédaction (planification). En évidence, là nous nous sommes confrontés à un dilemme crucial portant sur la conscience du rédacteur de son originalité même après l'achèvement de sa tâche. De l'autre part, elle est subjective pour car une tournure pourrait toucher le correcteur dans son émotivité affective et pas une autre. Ce qui peut influencer la correction. En somme, l'évaluation de l'apport personnel doit être encouragée et pas condamnée. C'est-à-dire, nous avons attribué des points bonus pour les rédacteurs créatifs. En revanche, la pertinence des idées ne devait pas être évaluée de manière rédhibitoire mais en tant que critère de prise de conscience de l'importance de l'activité d'expression en langue étrangère dans les pratiques communicationnelles. Enfin, nous attestons que cette procédure a contribué efficacement dans l'amélioration de la production écrite. Donc nos hypothèses causales sont confirmées. Pour conclure, nous signalons que l'inscription de l'activité de production verbale écrite ou orale dans le cadre des approches actionnelles nous a situés dans une dimension pratique de la langue qui considère l'apprenant comme un acteur social qui agit sur et avec autrui tout en développant une compétence communicative.

IV.3.2.3. Limites de l'expérimentation et solutions envisageables

Dans le cadre de notre travail de recherche qui a mis en action un dispositif de formation relevant du domaine de l'informatique éducative et ses applications en contexte universitaire. Les deux points précédents exposèrent et approuvèrent les aspects positifs de l'intégration d'un dispositif de formation en ligne pour l'apprentissage du FLE. A présent, cette dernière section est dédiée aux obstacles rencontrés lors de la mise en place de cette démarche expérimentale, nous ferons l'inventaire de ce qui a entravé notre avancement.

D'abord, il n'était pas question d'intégrer l'ordinateur physiquement mais de l'exploiter pour atteindre les objectifs opérationnels assignés à l'apprentissage qui s'inséraient dans un projet social. Ensuite, le premier obstacle qui s'est dressé à travers notre cheminement, en proposant l'opération aux membres de la cellule pédagogique de la matière « compréhension et expression écrite », ils se sont opposés clairement car ils n'ont jamais fait cela. Même ceux qui ont déjà recouru au moodle c'était seulement pour publier le cours en accès libre. Ils n'arrivaient pas à imaginer ou concevoir la procédure. Dans la même continuité, les enseignants ne disposaient pas du niveau requis en matière d'informatique pour parvenir à ce type d'enseignement. Par ailleurs, la même difficulté s'est manifestée chez les apprenants. Ils n'ont pas cette aptitude à manipuler le site du télé-enseignement où l'expérience se déroule. A ce stade, divers problèmes ont fait surface entre autres, nous en mentionnons : en demandant des emails certains formés nous ont délivré des adresses électroniques invalides, les soucis relatifs à l'oubli de l'identifiant et mot de passe du cours sur la plateforme...etc. Nous avons senti aussitôt des réticences vis-à-vis le principe fondamental du travail.

En addition aux problèmes d'internet et le faible débit qui ont perturbé le cours des activités. Nous avons eu des cas d'apprenants qui n'avaient pas une connexion chez soi. Donc parfois la navigation était peu propice pour une activité d'enseignement/ apprentissage accomplie. En plus, la nature limitée de l'écrit numérique surtout pour la section « devoirs » remis sur moodle, cette dernière est régie par un nombre précis de caractères ce qui peut conduire à l'utilisation des abréviations en contexte universitaire ou le découpage du message transmis en plusieurs fragments. Ces deux aspects sont source majeur d'incompréhension. Comme tout apprentissage à distance, l'absence de l'enseignant a engendré un désintérêt de la formation. C'est pour cette raison, qu'il faut que le tuteur marque sa disponibilité et veille au bon cheminement de la formation. Par la proposition des activités ludiques afin de rompre la routine et lutter contre la démotivation aux rangs des apprenants.

En guise de solutions à ces obstacles, nous listons des recommandations qui pourraient présenter un appui considérable pour ce type de formation. Premièrement, il faut étendre la capacité du serveur moodle et son système d'exploitation pour qu'il puisse supporter une montée en charge d'utilisateurs afin d'éviter les blocages et les déconnexions non justifiées. Deuxièmement, nous devons faire bénéficier les anciens enseignants de formation de recyclage et mise à niveau en matière d'informatique. Nous citons à titre d'exemple la « formation aux TICES et pratiques pédagogiques assurée par l'UFMC » pour les nouveaux recrutés. L'UFMC désigne Université Frères Mentouri Constantine pour le réseau « Est ».

Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives

Cette formation répartie sous forme d'ateliers aide à maîtriser les concepts phares d'un enseignement hybride. Nous ne pouvons pas entamer de telles procédures éducatives si le formateur ne maîtrise pas le canal de transmission. Enfin, nous devons sensibiliser le public étudiant de l'apport colossal des technologies à la pointe sur l'Homme dans le cadre de la mondialisation. Pour qu'il puisse s'adapter et envisager un enseignement sur la toile.

Dans ce dernier chapitre, nous nous sommes intéressés aux spécificités de la production écrite, les processus dont elle dépend et nous avons étudié les domaines auxquels elle s'étend. Dans un premier temps, nous avons mis en place une procédure quasi expérimentale pour tester la fiabilité de nos hypothèses de recherche en manipulant le variable dépendante de notre groupe d'expérimentation. Dans un second temps, nous avons soumis les deux groupes après une durée déterminée à un test final puis nous avons lu, évalué, trié, et analysé les données recueillies des productions. Enfin, nous avons établi des synthèses et discussions de ces résultats en se basant sur une grille préétablie d'évaluation de production écrite. Nous avons essayé de les lier avec les fonctionnalités du dispositif mises à disposition pour déterminer le taux de réussite de cette démarche expérimentale. Nous sommes arrivés au postulat que l'E-formation peut très bien épauler les processus d'enseignement / apprentissage, à condition, qu'elle soit bien mise en œuvre sur le terrain par des enseignants chevronnés et bien exploitée par des apprenants avertis et tout cela sur une plateforme performante.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le domaine d'enseignement est en perpétuelle évolution. Les autorités ministérielles ne cessent d'introduire des réformes éducatives et celles-ci avec des générations successives (comme le cas en Algérie la réforme de l'éducation nationale avec sa 1^{ère} génération en 2003 et 2^{ème} génération introduite en 2016 qui est une révision des programmes du cycle primaire et moyen). Et cela dans le but de combler les lacunes des antérieures stratégies d'enseignement / apprentissage pour accroître les performances en comparaison avec les standards internationaux. A ce sujet, Pierre Martinez considère que :

La réflexion (didactique) ne saurait être close. En attendant les prochaines évolutions qui se dessinent déjà, l'enseignant de langue est engagé dans un processus continu de remise en question. La recherche scientifique à laquelle tend la didactique implique l'extension des ressources offertes et le développement de l'esprit critique. Tout passera donc par la formation et l'information. (Martinez, 1996, p.128).

L'enseignement a toujours occupé une place de choix dans les civilisations. C'est un facteur d'ascension ou de décadence des nations. C'est pour cette raison, que la didactique est une science en plein essor et cela depuis tous les temps. Ce travail de recherche est inscrit dans la vaste et nécessaire réforme didactique destinée à adapter nos structures d'enseignement aux enjeux, lacunes enregistrées et objectifs visés par les apprenants. Il est question d'un enseignement / apprentissage globalisé et fondé sur l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être. Ainsi qu'aux aspirations des populations à l'exploitation des nouvelles technologies de l'époque en contexte éducatif. Le recours à Internet et de manière plus générale aux NTIC est sans aucun doute un des moyens de mener à bien les mutations nécessaires au palier de l'enseignement supérieur. Le développement de l'enseignement en ligne a introduit des changements significatifs quant aux pratiques de classe et a plongé le secteur universitaire dans l'ère numérique. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour La Langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en perception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur des domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle

Conclusion générale

de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL, 2001, p.15)

Cet ouvrage de références a mis en avant les fondements théoriques de la nouvelle approche actionnelle dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Cette dernière a inscrit l'acquisition de la langue dans un dispositif opérationnel, perçue sous forme de tâches et actions à réaliser. D'un côté, il s'agit de former essentiellement un apprenant actif et acteur de son apprentissage. De l'autre côté, il n'est plus question que l'enseignant soit le maître de la situation d'enseignement / apprentissage et le seul détenteur du savoir. L'enseignant à la lumière de cette visée actionnelle s'est permuté en un agent de la situation didactique qui assure le suivi de l'acquisition des compétences transversales visées par ses enseignés d'une part. De l'autre part, il ambitionne le renforcement de la mise en exécution adéquate des acquis pour résoudre des situations-problèmes communicatives. Autrement dit, l'apprenant doit être impliqué dans l'appropriation du savoir enseigné en le sollicitant à accomplir et réaliser divers actes de langage qui constituent le contenu de son cours. Dans la même optique, la dite approche forme un apprenant ou plutôt un acteur social capable de réaliser des tâches langagières verbales et non verbales dans une visée communicative bien déterminée. En somme, cette approche mise sur la centration sur le groupe, et l'apport avantageux du travail collaboratif. D'abord, par son esprit compétitif et motivationnel. Et puis, par l'entraide entre les membres bons et moins bons pour accomplir la tâche recommandée en particulier et l'installation efficace des compétences communicatives tracées par le programme de formation en général.

Etant donné que le problème enregistré de notre recherche s'est articulé autour de la difficulté rédactionnelle rencontrée chez les apprenants universitaires de la 1^{ère} année spécialité « littérature et langue française ». A travers, cette thèse nous avons exploré l'univers des deux acteurs principaux de la situation d'apprentissage : enseignants et apprenants et leurs positions quant à l'activité en question. D'ailleurs, cela nous a permis de dresser un portrait de la situation didactique et des ingénieries éducatives mises en place par les enseignants à cet effet. Par ailleurs, la seconde partie du cadre empirique, nous a fourni les informations essentielles sur la pratique réelle de la rédaction écrite sous toutes ses coutures. Nous citons : complexité du processus rédactionnel, lacunes fréquentes commises, incompétences langagières (origines, causes, solutions), évaluation du travail et son rôle dans la formation.

Conclusion générale

Dans un premier temps, et suite à la lecture analytique des réponses fournies par l'ensemble des 40 enseignants exerçants au département littérature et langue françaises à l'université Abbès Laghrour –khenchela- en Algérie. Ils sont interrogés dans le cadre de notre enquête. Nous sommes parvenus à obtenir une vision plus ou moins entière de leurs positions vis-à-vis l'introduction d'un programme d'E-formation sur le serveur « moodle », intégré sous la rubrique « télé-enseignement » du site officiel de l'université. Nous signalons la révélation de l'hétérogénéité des présentations psycho-cognitives des enseignants concernant l'exploitation d'un dispositif de formation en ligne dans les processus d'enseignement / apprentissage du FLE en cycle universitaire. Nous avons identifié ceux qui ont adhéré et se sont principalement des enseignants fraîchement recrutés. En addition, une catégorie qui n'a pas approuvé cette pratique. Il s'agit des anciens enseignants avec plus de 15 années d'expérience. Dans cette perspective, nous proposons que ceux là bénéficient d'un accompagnement professionnel (stage pratique de formation) qui porte principalement sur les technologies éducatives novatrices. Pour qu'ils aient la maîtrise du canal de diffusion des cours et leurs fonctionnalités. Pour qu'ils puissent exploiter à bon escient toutes les ressources pédagogiques qu'offre la plateforme de l'E-Formation en question.

Dans un second temps, nous avons mené une procédure empirique afin de vérifier la validité de nos hypothèses fournies aux débuts du travail de recherche en réponse à notre problématique. Nous avons mis à profit un corpus de recherche varié qui contient les matériels didactiques indispensables aux deux prototypes de formation, en présentiel et en ligne. Nous informons que les deux groupes de recherche : expérimental et contrôle ont suivi le même programme, même durée de formation, et même mode d'évaluation. La seule distinction entre les deux publics de recherche résidait dans le cadre de la formation. Ceux du groupe contrôle en salle de cours et ceux du groupe expérimental sur plateforme. Nous avons établi une analyse des comportements de tous les apprenants de la formation en se référant aux portfolios qui ont rendu compte de la vie en classe, présenteielle ou virtuelle soit-elle.

En outre, nous avons examiné les matériels didactiques mis à disposition pendant la formation (carte heuristique, activités ludiques, dictionnaire, supports et ressources variés...etc.), leurs indicateurs de qualité et leurs impacts sur la formation et dans la résolution du problème traité car ils offrent une panoplie sans précédent pour l'expérience pédagogique. Dans la même approche, nous avons accordé une attention particulière à l'évaluation et son rôle dans les formations de langue en général et en situation de production verbale écrite notamment.

Conclusion générale

Ensuite, avec l'achèvement de l'année de formation, nous avons soumis notre population d'étude intégrale (les deux sous-échantillons) au même test final post-expérimental. En se basant sur une grille d'évaluation de production écrite, nous avons corrigé les produits rédactionnels après les avoir catégorisés, codés pour préserver l'anonymat des apprenants.

Cette correction a démontré clairement la validité de notre hypothèse de recherche. Nous affirmons qu'une intégration efficace et réfléchie d'un dispositif de formation didactique en ligne contribue efficacement dans l'amélioration des productions écrites chez le public cible. Comme les résultats ont démontré une tangible réduction de nombre des erreurs chez les apprenants virtuels du groupe expérimental. Et cela pour la majorité des critères. Cependant, il est nécessaire de tenir compte des spécificités du savoir numérisé pour une formation optimale qui répond aux objectifs opérationnels préétablis et qui ne cause pas de soucis de navigation. Dans cette visée, Jacques Naymark a noté que : « *l'utilisation des nouvelles technologies en formation peut être la meilleure ou la pire des choses* » (Naymark, 1999, pp.27-28). Au regard des résultats obtenus, il apparaît que leur intégration revêt plutôt une consonance positive car elle constitue un véritable atout si celle-ci est construite à partir d'une véritable réflexion didactique globale qui prend en considération la spécificité de la formation dispensée et le contexte universitaire. Cependant, nous mettons en garde contre l'exploitation inappropriée du numérique qui engendre des effets néfastes sur la productivité intellectuelle des apprenants.

Nous avons supporté notre corpus expérimental pour la facilité d'échange et l'accès au savoir qu'il offre. Généralement, c'est un savoir savant. L'enseignant doit procéder à une transposition didactique pour le transformer en un savoir à enseigner. Cette opération a pour objectif la facilitation des processus d'assimilation / compréhension des contenus enseignés. D'un côté, pour didactiser les ressources disponibles sur la toile il faut opter pour le contenu adéquat à la situation d'apprentissage, objectifs de formation, niveau des apprenants...etc. De l'autre côté, la favorisation des sources fiables est de rigueur en estimant la notoriété de l'auteur ainsi que l'actualité de l'information. Il est important de privilégier les documents bien agencés, lisibles, colorés...etc. aux documents illisibles. Nous devons se référer aux ressources documentaires relevées des sites officiels des organismes académiques de renommée internationale (revue scientifique indexée et classée, sites d'universités, annuaires de bibliothèques numériques universitaires...etc.), et éviter formellement les blogs personnels, réseaux sociaux, sites non officiels...etc. En addition, le tuteur doit encourager les projets de coopérations pédagogiques nationaux et internationaux ainsi que les activités en

Conclusion générale

ligne. Ces pratiques pointent le facteur socio-affectif de l'apprenant car elles stimulent le processus motivationnel des pairs et contribuent dans la constitution d'une communauté autonome. Enfin, la navigation dans le laboratoire de recherche est la responsabilité de l'enseignant. Il doit établir une liste noire des sites inappropriés, mot de passe de navigation ainsi que l'installation des logiciels de filtrages. Il est dans l'obligation d'avertir ses apprenants au sujet des risques de la connexion tels que : les cookies (enregistrement des informations personnelles) et la protection de la correspondance des utilisateurs du courrier électronique qui peut être dévoilée avec l'option « faire suivre un message » et sa pièce jointe. Dans la même vision, il est impératif que le pédagogue attire leurs attentions sur les paramètres de confidentialité, propriété intellectuelle, plagiat et de partage ainsi que les pénalisations juridiques résultantes en cas d'infraction de la loi éthique numérique ou nommée communément cybercriminalité. Entre autres, les droits d'auteurs et la citation ainsi que les opérations illégales de piratage des ressources payantes. Avec toutes ces conditions, l'enseignant doit accompagner l'apprenant à une exploitation saine et didactique des flux de documents sur le net.

Le « E-Learning » est en train de devenir une réalité. Les expériences se multiplient, les services universitaires s'organisent notamment avec les mesures de distanciation sociale enclenchées dans le cadre de la lutte contre la COVID-19, entre autres, le gel de toutes formes d'enseignement et d'apprentissage en présentiel ou de travail par groupes. Cela a engendré la resuscitation des plateformes d'enseignement à distance avec toutes leurs variantes (Web 2.0, Moodle, Mooc, téléconférences, etc.), les fournisseurs de technologies peaufinent leurs offres, les citoyens consomment de plus en plus de services en ligne. Toutefois, nous soulignons qu'actuellement cet usage s'est résumé uniquement à la publication du cours par l'enseignant et l'autorisation de son téléchargement pour l'apprenant par le biais d'un seul ou deux comptes visiteurs pour toute la faculté. Dans notre cas, notre procédure expérimentale a été différente. De sorte que chaque apprenant possédait son propre compte qui lui assurait un accès personnel pour réaliser toutes les activités pédagogiques dont dispose la plateforme éducative (devoir, test, chat, forum...etc.).

Cependant, cette modernisation de l'enseignement, doit nécessairement s'accompagner de réformes et formations de recyclage qui touchent le fond et la forme des pratiques enseignantes car les résultats délivrés par les enseignants questionnés ont confirmé le fait que ces derniers éprouvaient des difficultés monstres pour l'adoption et l'adaptation de et avec ce renouvellement pédagogique. Notamment, le volet qui concerne le statut juridique des

Conclusion générale

échanges, la protection des données personnelles, intellectuelles et professionnelles partagées. Nous rapportons qu'il y a des enseignants qui reprennent les cours conçus par d'autres collègues comme étant les leurs, sans les citer ou les référencier. Il faut lutter contre le plagiat scientifique, le non-respect des droits d'auteur et la propriété intellectuelle par la mise en place d'une procédure qui permet d'authentifier l'origine du message et d'assurer l'intégrité de son contenu.

En définitive, aujourd'hui, avec l'avènement de l'E-Learning nous assistons à un processus historique, analogue au passage du processus de l'enseignement /apprentissage féodal en présentiel à un processus moderne virtuel . Nous passons à un enseignement en réseau. Il ne s'agit pas uniquement d'améliorer l'apprentissage mais de le faire progresser, de lui faire réussir sa transformation.

Pour conclure, Il s'agit dans le présent travail d'enrichir l'éventail des techniques d'animation et de motivation en proposant un processus pratique sur l'utilisation de l'internet en classe de langue en suscitant une réflexion sur les conditions de son utilisation. Pour ouvrir d'autres perspectives d'investigation, nous invitons les chercheurs à élargir cette expérience à l'échelle régionale voire nationale et en traiter d'autres problèmes de langues et pour d'autres niveaux.

Bibliographie

Ouvrages et articles

- Abdelhamid, S. (2002). *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français université de Batna* (Doctoral dissertation, Batna, Université El Hadj Lakhdar. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines).
- Agostinelli, S., Metge-Agostinelli, M., & Metge, M. (2008). *Espaces communs de communication et des connaissances: E3C: Des espaces partagés de communication au partage des connaissances*. Presses Univ de Bordeaux.
- Agostinelli, S., Campillo, V., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2011). Didactics and non-formal/informal relations. Online communication and knowledge processes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 776-783.
- Amabile, T. M. (1988). From individual creativity to organizational innovation.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 107(2), 123-139.
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse: Privat.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Barbot, M. J., Debon, C., & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique. *Education permanente*, (169).
- Baujard, C. (2004). Stratégies d'adoption e-learning et pratiques de formation de grandes entreprises. *Systèmes d'information et Management*, 9(4), 31.

Bibliographie

- Bautier, É. (2007). Manesse Danielle; Cogis Danièle; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe: à qui la faute?.postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2007. 250 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), 161-164.
- Bellier, S. (2000). Compétence comportementale: appellation non contrôlée. *Compétences en action*, 125-135.
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Paris: CLE international
- Berbaum, J. (1993). *Développer la capacité d'apprendre*. FeniXX.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Editions Didier
- Blaser, C., & LIBERSAN, L. (2016). Collège Ahuntsic et Université du Québec à Montréal
Jean-Philippe BOUDREAU Cégep de Sherbrooke Roselyne LAMPRON Université de Sherbrooke. *Statuts des genres en didactique du français: Statuts des genres en didactique du français Recherche, formation et pratiques enseignantes*, 7.
- Bourdjet, J.-F. (1988). *Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation*. Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur, n° spécial, février-mars.
- Brousseau, G. (1984). L'enseignement de l'énumération. In *international Congress on Mathematical education*.
- Brousseau, G. (2002). Le contrat didactique. *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Définition*, 14.
- Brown, J. S., Heath, C., & Pea, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge universitypress.
- BRUNER J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.

Bibliographie

- BRUNER J.-S. (1984). « Contextes et formats ». In M. DELEAU (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Buzan, T. (1995). *Use your head*. Rajpal & Sons.
- Caraguel, V. (2013). *Appropriation des technologies et apprentissage dans un environnement en e-learning: le rôle du tutorat en ligne* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille).
- Casalegno, F. (2001). Mémoire collective et "existence poétique" en réseaux. Éléments pour la compréhension des rapports entre nouvelles technologies, communautés et mémoire. *MEI « Médiation et information*, (15), 153-168..
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des Politiques Linguistiques.
- Caubet, D. (1998). *Alternance de codes au Maghreb : pourquoi le français est-il arabisé ?* in, *Plurilinguismes*, n°14, Alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, CERPL, pp. 121-142.
- Chaptal, A. (2006). États-Unis: le e-learning et le syndrome d'Edison. *Distances et savoirs*, 4(3), 281-298.
- Chartrand, S. G. (2001). Les composantes d'une grammaire du texte. *Correspondance*, 7(1), p17.
- Chaves, N., & Bosse, M. L. (2013, May). Le traitement visuel simultané est-il impliqué dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale à tous les niveaux scolaires?. In *6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation* (pp. 49-56).
- Chiss, J. L. (2005). Enseigner et apprendre en français:: des «langues» de l'école aux discours didactiques. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (37), 59-65.

Bibliographie

- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation (The Notion of Progression Applied to Cultural Education). *Français dans le Monde*, 188, 51-56.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-135.
- CUQ, J. Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Cuq, J.-P. (Dir.), 2003. Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde. Paris, CLE International/ASDIFLE.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Daele, A., & Docq, F. (2002, May). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance?. In *19ème colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. *Encyclopédie de la formation*, 721-730.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture. ch, 3*, 1-17.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Denis, M. (2003). Vers la compétence interculturelle. Barbé, G. et Courtillon, J., dir, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 4. Parcours et stratégies de formation*, 39-57.

Bibliographie

- DeVaney, S. A., &Bechman, J. C. (2001). Planning for a secure retirement with distance learning. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 12(1), 1.
- Dolan, S. L., &Lamoureux, G. (1996).G. et É. Gosselin. *Psychologie du travail et des organisations, Montréal, Gaëtan*.
- Dubois, J., &Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire du français* (Vol. 410). Paris: Larousse.
- Duchesne, Y. (2013). Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)/Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation-Les technologies tactiles à l'école: quels usages, quels impacts?.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Freud, S., Le Lay, Y., Claparède, E., &Claparède, E. (1921). *La psychanalyse*. SA des Editions Sonor.
- Galison, R. (1999). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel. *Galison, R. y C. Puren (1999): La Formation en questions, Paris: Clé Internacional*.
- Germain, C. (1986). Approche communicative et enseignement du sens. *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, 31-40.
- Giordan, A. (2008). Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage. *Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences*.
- Gusdorf, G. (1968). Interdisciplinaire (connaissance). *Encyclopaedia Universalis*, 8, 1086-90.

Bibliographie

- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 67(1), 25-41.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*, 1, 303-325.
- Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1988). Le triangle pédagogique.
- Hymes, D. (1984). Sociolinguistics: stability and consolidation.
- Köhler, W. (1929). An old pseudoproblem. *Naturwissenschaften*, 17, 395-401.
- Lameul, G., & Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin,.
- Leki, I. (2000). Writing, literacy, and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 99-115.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 211-238.
- Mackey, W. C. (1976). Parameters of the smile as a social signal. *The Journal of Genetic Psychology*, 129(1), 125-130.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* (p. 250). ESF éditeur.
- Marcoccia, M., & Gauducheau, N. (2007). L'analyse du rôle des smileys en production et en réception: un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques. *Glottopol*, 10, 38-55.
- Meirieu, P. (1985). L'école, mode d'emploi. *Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*

Bibliographie

- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Mérimée, P. (1867). *Les deux héritages: suivis de l'inspecteur général et des débuts d'un aventurier*. Michel Lévy.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation. Que sais-je?; 1645*.
- Mialaret, G. (1976). *World Survey of Pre-School Education*.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (p. 188). Paris: Hachette.
- Mousouri, E., De Margerie, C., Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). *Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage* (No. IKEEBOOKCH-2015-450, pp. 101-131). AristotleUniversity of Thessaloniki.
- Mucchielli, L. (2004). L'évolution de la délinquance juvénile en France (1980-2000). *Sociétés contemporaines*, (1), 101-134.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?*. De Boeck,.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaë
- Paquette, G., Rosca, I., De la Teja, I., Léonard, M., & Lundgren-Cayrol, K. (2001, October). *Web-based Support for the Instructional Engineering of E-learning Systems*. In *WebNet '01 Conference Proceedings* (pp. 981-987).
- Parlebas, P. (1991). *Didactique et logique interne des APS*. *revue EPS*, 228, 9-14.
- Penalva, J. M. (2006). *Intelligence collective: actes des rencontres 2006 tenues à Nimes, 22-24 mai 2006*. Presses des MINES.
- Peraya, D., & Poellhuber, B. (2016). L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC: du micro au macro au méso. *International Journal of technologies in Higher Education*, 13(2-3), 6-16.

Bibliographie

- Jean, P. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. *Delachaux et.*
- Piaget, J. (1974). La prise de conscience.
- Piaget, J., Chomsky, N., Piattelli-Palmarini, M., & Noizet, Y. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Editions du Seuil.
- Piaget, J. (1991). Advances in child and adolescent psychology. *Learning to think*, 5-15.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (51), 55-74.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 5-12.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues* (p. 141). Ophrys.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. PUQ.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 9.
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 133.
- Puren, C. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Langues modernes*, 94(1), 62-71.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* (Doctoral dissertation, Université de Montréal)
- Ransdell, S., & Levy, C. M. (1996). Working memory constraints on writing quality and fluency

Bibliographie

- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire.
- Reuter, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, 89(1), 25-44.
- Rey-Goldzeiguer, A. (2002). Aux origines de la guerre d'Algérie. *La Découverte*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language learning*, 46(1), 137-168.
- Serres, M. (1996). Atlas. Paris, Flammarion.
- Spalanzani, A., & Filippi, L. (2004). E-learning et Innovation organisationnelle: éléments de réflexion autour d'une expérience développée dans le milieu universitaire. *Systèmes d'Information et Management*, 9(4), 63
- Thibault, F., Albero, B., Kess, P., Tolonen, P., Salovaara, H., Alfonsi, C. R., ... & Marsiglia, D. (2006). Les universités européennes à l'heure du e-learning: regard sur la Finlande, l'Italie et la France. Conférence des présidents d'université italienne (CRUI).
- Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39(2), 181-200.
- Tremblay, J. M. (2005). Georges Gusdorf, La Nef des fous. Université 1968.
- Valdés, G., Haro, P., & Arriaza, M. P. E. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *Modern Language Journal*, 333-352.
- Van de Ven, A. H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management science*, 32(5), 590-607.

Bibliographie

- Vygotsky, L. S. (1978). Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. *Mind in society*.
- Wertheimer, J. (1987). *Unwelcome Strangers: East European Jews in Imperial Germany*.
Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: LS Vygotsky and MM Bakhtin.
In *Semiotic mediation* (pp. 49-71).Academic Press.
- Wolton, D. (2000). *Internet¿ y después?*.Barcelona: Gedisa.
- Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective: vers une nouvelle gouvernance*.
M21 Editions.
- Zemsky, R., & Massy, W. F. (2004). Why the e-learning boom went bust. *The Chronicle of
Higher Education*, 50(44), B6-B8.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive
perspective.In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39).Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to
learn. *Contemporaryeducationalpsychology*, 25(1), 82-91.

Sitographie

- Jodelet,D. (2014, 1 juillet). Représentations sociales en expansion. CAIRN.INFO. Consulté le
23 février 2018 sur [https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-
page-45.html](https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.html)
- Krishnamurti, J. (s. d.). Que veut dire le mot "coopération". jiddukrishnamurti et son
enseignement. Consulté le 1 octobre 2019 sur [https://www.krishnamurti-france.org/Que-veut-
dire-le-mot-cooperation,1955](https://www.krishnamurti-france.org/Que-veut-dire-le-mot-cooperation,1955)

Bibliographie

- Musial M.(2012) Comment concevoir un enseignement? /. (s. d.-b). Accueil d'EDUQ.info. Consulté le 10 juin 2019 sur <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19148>
- Persée. (s. d.). Comparaisons entre les langages oral et écrit - Persée : Accéder à des milliers de publications scientifiques - Persée. Consulté le 3 janvier 2022 sur https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596
- Revedery c.(2020,16 décembre) La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. (s. d.). Consulté le 15 septembre 2018 sur <https://edupass.hypotheses.org/1080>
- SNDLSysteme National de Documentation en Ligne. (s. d.). SNDL Systeme National de Documentation en Ligne. Consulté le 14 février 2022 sur <https://www.sndl.cerist.dz/index.php?p=1>
- Weisser, M. (s. d.). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'appre... OpenEditionJournals consulté le 5 avril 2021 sur <https://journals.openedition.org/questionsvives/271>

Table des matières

Table des matières

Résumé	3
Abstract	4
المخلص	5
Remerciements	6
Sommaire	7
Liste des tableaux	8
Liste des histogrammes	10
Liste des figures	12
Introduction générale	13
Cadre théorique	21
Chapitre I : Notions sur l'enseignement du FLE	22
I.1. Considérations terminologiques	23
I.1.1. Enseignement	23
I.1.2.Apprentissage	23
I.1.2.1. Principales théories d'apprentissage	24
I.1.2.1.1. Théorie behavioriste	24
I.1.2.1.2. Gestaltisme	26
I.1.2.1.3.Constructivisme	27
I.1.2.1.4. Rôle de la relation sociale dans l'apprentissage : Vygotski et Wallon	28
I.1.3. Enseignement / apprentissage	30
I.1.3.1. Différence entre enseignement et apprentissage	30
I.1.4. Pédagogie	30

Table des matières

I.1.5. Didactique	31
I.1.5.1. Différence pédagogie / didactique	32
I.2. Méthodes d'enseignement	33
I.2.1. Définition de la méthode	33
I.2.2. Histoire des méthodes d'enseignement	34
I.3. Approches et pédagogies	37
I.3.1. Pédagogie par projet	37
I.3.1.1. Définition	37
I.3.1.2. Définition de la pédagogie par projet	37
I.3.2. Approche communicative	38
I.3.3. Approche par compétences	40
I.3.4. Approche actionnelle	40
I.4. Enseignement à distance	40
I.4.1. Générations de l'enseignement à distance	41
I.4.1.1. Première génération	41
I.4.1.2. Deuxième génération	41
I.4.1.3. Troisième génération	41
I.5. Situation pédagogique en classe de langues étrangères	42
I.6. Triangle pédagogique	43
I.7. Contrat didactique / contrat pédagogique	44
I.7.1. Contrat didactique	44
I.7.2. Contrat pédagogique	44

Table des matières

I.8. Transposition didactique	45
I.9. Dispositif de formation / dispositif de formation hybride	45
I.10. Document authentique	46
I.11. Savoir	47
I.11.1. Définition	47
I.11.2. Savoir-être	47
I.12. Définition et constituants du FLE	47
I.13. Dimension linguistique et / ou langagière du FLE	48
I.14. Didactique des cultures	49
I.14.1. Culture	50
I.14.2. Aspect culturel de la langue (FLE)	51
I.14.3. Compétence interculturelle	52
I.14.3.1. Interculturel en évolution	52
I.14.4. Eduquer à l'interculturel	53
I.15. Français en Algérie	54
I.15.1. Acquisition et apprentissage du Français	55
I.16. Expression écrite	56
I.16.1. Définition de l'expression	56
I.16.2. Définition de l'expression écrite	56
I.16.2.1. Compétences nécessaires pour une bonne production	57
I.16.2.2. Critères d'évaluation de l'expression écrite	58
I.17. Cartes heuristiques	58
I.18. Evaluation	59

Table des matières

Chapitre II : Vers la numérisation de l'enseignement	61
II.1. Technologies de l'information et de communication éducative	62
II.1.1. Intelligence collective au service de l'acquisition des connaissances	63
II.1.1.1. Dimension cognitive	63
II.1.1.2. Dimension relationnelle	64
II.1.2. TICE en Afrique	65
II.1.3. TICE et production écrite	66
II.1.3.1. Architecture cognitive	68
II.1.3.1.1. Modèle fondateur Hayes et Flower 1980	68
II.1.3.1.2. Dimension métacognitive de la production écrite	71
II.1.3.1.3. Processus de production en L2	72
II.1.3.1.3.1. Modèle de Zimmerman (2000)	754
II.1.3.1.3.2. Modèle de Wang et Wen (2002)	77
II.1.4. Appuis des TICE en classe de langue	79
II.1.5. Obstacles au développement des TICE	80
II.2. Internet	81
II.2.1. Rôle d'internet dans l'apprentissage	81
II.3. E-Learning	83

Table des matières

II.3.1. Définitions	83
II.3.2. Historique de l'E-Learning	84
II.3.3. Motivations de l'E-Learning	86
II.3.4. Outils de communication en E-Learning	87
II.3.4.1. Formation synchrone	87
II.3.4.2. Formation asynchrone	87
II.3.5. Phases de conception d'un cours E-Learning	88
II.3.5.1. Analyse	88
II.3.5.2. Conception	88
II.3.5.3. Développement	88
II.3.5.4. Mise en œuvre	89
II.3.5.5. Evaluation	89
II.3.5.6. Technologie	89
II.3.6. E-Learning en Algérie	90
II.3.6.1. Facteurs et indicateurs technologiques	90
II.3.7. Expérimentations professionnelles	91
II.3.7.1. Djaweb: "http://elearn.djaweb.dz"	91
II.3.7.2. EEPAD / Wanadoo	91
II.3.7.3. DZCampus.com	91
II.3.7.4. CNEPD	92
II.3.7.5. Expérimentations universitaires	92
II.4. Tutorat en ligne	93

Table des matières

II.4.1. Définition du tutorat	93
II.4.2. De l'enseignant au tuteur en ligne	93
II.4.3. Implications du tuteur en ligne	94
Cadre empirique	96
Chapitre III : E-Formations et enseignants	97
III.1. Identification de l'enquête	98
III.1.1. Objectifs de l'enquête	98
III.1.2. Problématique	98
III.1.3. Questions et hypothèses	99
III.1.4. Echantillonnage	101
III.2. Elaboration du questionnaire d'enquête	102
III.3. Déroulement de l'enquête et modalités de soumission	103
III.4. Types d'étude	104
III.5. Questionnaire	105
III.6. Réponses de l'enquête	109
III.6.1. Lecture analytique et interprétation des réponses	109
III.6.2. Discussion des données	150
Chapitre IV : E-Learning en classe de FLE entre réalités et perspectives	157
IV.1. Identification du contexte expérimental	158
IV.1.1. Population cible	158
IV.1.2. Objectifs de l'expérimentation	159
IV.1.3. Problématique, questions et hypothèses	159

Table des matières

IV.1.4. Echantillonnage	161
IV.1.5. Types d'étude	162
IV.1.6. Constitution du corpus	163
IV.2. Protocole expérimental	164
IV.2.1. Présentation de la matière « compréhension et expression écrite» (1ère année universitaire) et ses objectifs d'apprentissage	164
IV.2.2. Déroulement d'un cours en classe	164
IV.2.2.1. Cours magistral	164
IV.2.2.2. Travaux dirigés	165
IV.2.3. Déroulement d'un cours sur la plateforme	165
IV.2.3. 1. Création d'un compte enseignant	165
IV.2.3.2. Création des comptes étudiants	166
IV.2.3.3. Types de plateformes d'apprentissage sur moodle	166
IV.2.3.3.1. Fabrique	166
IV.2.3. 3.2. Catalogue	167
IV.2.3.3.3. Site de formation	167
IV.2.4. Type de document valide pour un cours	167
IV.2.5. Activités et outils de communications sur la plateforme	167
IV.2.5.1. Chat	167
IV.2.5.2. Forum	167
IV.2.5.3. Devoir	168
IV.2.6. Déroulement de l'expérimentation	168
VI.2.6.1. Proposition d'un portfolio de suivi	170

Table des matières

IV.2.6.2. Définition et importance du portfolio en classe de langues	172
IV.2.6.3. Constitution de l'échelle d'évaluation et types des portfolios exploités	173
V.2.6.4. Procédure de codage des portfolios	175
IV.2.6.5. Importance de l'évaluation formative ou continue en classe de langue	176
IV.2.6.6. Evaluation continue d'une séance modèle	177
IV.2.6.7. Résultats de l'évaluation continue d'une séance modèle	177
IV.2.6.8. Analyse synthétique des contenus des portfolios de la séance modèle	179
IV.2.7. Evaluation post expérimentale	181
IV.2.7.1. Sujet de l'évaluation	181
IV.2.7.2. Proposition d'une grille critériée d'évaluation	182
IV.2.7.3. Correction des jets rédactionnels	183
IV.3. Résultats de l'expérimentation	183
IV.3.1. Lecture analytique et interprétation des résultats	183
IV.3.2. Discussion des résultats	208
IV.3.2.1. Arguments en faveur de l'implémentation d'un dispositif de formation D' E-Learning en classe de langues	208
IV.3.2.2. Apports du dispositif d'E- formation sur la production écrite	215
IV.3.2.3. Limites de l'expérimentation et solutions envisageables	216
Conclusion générale	221
Bibliographie	226
Table des matières	238

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : formulaires du questionnaire	
Annexe 2 : programme détaillé de la matière	
Annexe 3 : photos du laboratoire	
Annexe 4 : prises d'écran de la plateforme	
Annexe 5 : listes des apprenants	
Annexe 6 : portfolios d'évaluation continue	
Annexe 7 : productions écrites des apprenants	

Annexe 1:

Formulaires du questionnaire

Annexe 2:

Programme détaillé de la matière

Annexe 3:

Photos du laboratoire

Annexe 4:

Prises d'écran de la plateforme

Annexe 5:

Listes des apprenants

Annexe 6:

Portfolios d'évaluation continue

Annexe7:

Productions écrites des apprenants