

L'impact de traitement de texte sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez les élèves de 3^{ème} année moyenne

Zarkarya MAHFOUD
Maître assistant A
Université de Chlef

Abdelkader GUELLAL
Maître assistant A
Université de Chlef

Résumé

En l'absence d'une démarche performante pour l'enseignement de l'écrit, notre travail porte sur l'impact de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICs) sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite chez les élèves de la 3^{ème} année moyenne. Il s'agit d'une étude comparative sur un corpus composé des productions écrites réalisées par les collégiens au moyen d'un logiciel de traitement de textes et d'autres productions réalisées sans traitement de textes (manuscripts). Cette étude, s'inscrivant dans le cadre de la didactique de l'écrit, a été menée dans un établissement de l'enseignement moyen dans la wilaya de Chlef. Nous décrirons chacune des étapes de cette expérimentation. Le corpus en question a fait l'objet d'une analyse pratique suivant une grille d'évaluation. L'aboutissement de ce travail repose sur le dispositif de l'intégration des TICs pour dynamiser les pratiques d'écriture au collège.

Mots clés : TICs, collège, production écrite, traitement de texte, didactique de l'écrit

Abstract

Abstract In the absence of an effective approach for teaching the writing skill, our work focuses on the impact of the use of information and communication technologies (ICTs) in the teaching / learning of written production for pupils of the 3rd year average. It is a comparative study on a corpus composed of written production made by middle school students using Microsoft word and other productions made without Microsoft word (manuscripts). This study, which is part of the didactics of writing, was carried out in an establishment of medium education in the wilaya of Chlef. The researchers will describe each of the stages of this experiment. The corpus in question was subjected to a practical analysis according to an evaluation grid. The culmination of this work is based on the integration of ICTs to energize French language writing practices in middle school.

Keywords: ICT, college, written production, Microsoft word, writing didactics

Introduction

La production écrite en langue étrangère joue un rôle primordial dans le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant vu qu'elle apporte la possibilité d'intégrer des connaissances et des savoirs acquis dans le processus de l'apprentissage de cette aptitude.

Cependant, en dépit de son importance, la production écrite est une activité difficile pour les apprenants de la langue étrangère et ce, quel que soit le type de texte à produire. Pour atténuer cette difficulté, plusieurs solutions ont été proposées par les chercheurs parmi lesquelles l'usage des techniques de l'information et de la communication (TICs), objet de notre expérimentation.

Les techniques de l'information et de la communication ont marqué leur arrivée dans l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues en particulier depuis plus de trois décennies dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. De plus, l'écrit en tant qu'aptitude a toujours fait couler beaucoup d'encre en didactique des langues étrangères. De ce fait, les productions écrites cherchent encore leur véritable place dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, dans notre cas le français.

Par ailleurs, la production écrite en français occupe une place importante dans le cursus scolaire en Algérie à partir de la cinquième année de primaire soit la troisième année de l'apprentissage de cette langue dite étrangère. À partir de la première année au collège, on accorde une importance majeure à cette aptitude. C'est une première raison pour laquelle notre expertise portera sur l'apprentissage de la production écrite chez les collégiens par le biais des TICs. La seconde raison est que dans les différents domaines de la vie, on considère les TICs comme un moyen d'amélioration et de développement.

Dans la présente expérimentation, nous allons mener une étude comparative entre l'apprentissage de la production écrite en français au collège par le biais de l'ordinateur et l'apprentissage

de la production écrite sans ordinateur, c'est-à-dire à la manière classique. Nous essayons de mettre en lumière les avantages de l'usage de l'ordinateur et ses limites dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en français.

Ainsi ce travail de recherche qui s'inscrit dans une optique de la didactique du FLE en Algérie, tente de répondre à l'objectif mentionné préalablement sous la problématique suivante : ***Dans quelle mesure le recours au traitement de texte aide-t-il les apprenants les collégiens à mieux produire à l'écrit ?*** Il est vrai que tous les établissements d'enseignement moyen disposent d'une salle d'informatique équipé d'au moins une dizaine de micro-ordinateurs. ***Mais quel usage en font les enseignants de français ?***

Pour y répondre, nous avons émis deux hypothèses comme tentative de réponse comme suit :

- Le traitement de texte aiderait les collégiens à développer leur compétence scripturale et accroître stock lexicale.
- En faisant appel au traitement de texte les collégiens parviendraient à rédiger des textes corrects.

Le terrain de recherche et la population cible

Afin de pouvoir étudier le phénomène, nous avons été contraints de cerner aussi bien l'objectif que la population à l'étude. Aussi, avons-nous opté pour le public des apprenants du cycle moyen et plus précisément les apprenants de la troisième année moyenne. Scolarisés dans le même établissement soit un collège d'enseignement moyen (CEM) Maameri Mohamed, sis dans la commune de Oued Sly relevant de la wilaya de Chlef. De plus, le collège compte trois classes de 3^{ème} année moyenne (AM). L'établissement en question dispose d'une salle d'informatique équipée de 15 micro-ordinateurs. De même, les cours de français sont dispensés par un seul enseignant pour les trois classes. Puisque la teneur de notre article porte sur un travail de l'écrit, nous avons jugé utile de commencer par la définition de l'écriture.

L'écriture, acte social et subjectif.

L'écrit est une action sociale par excellence. Il est une sorte de remplacement de la parole par des symboles correspondants qui se rapportent à un milieu social déterminé.

Selon le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage (Dubois & Al, 1999), l'écriture est une représentation de la langue parlée par des signes graphiques [...] l'écriture, telle que nous la concevons ici, n'est ni un médium, ni un code. C'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces. Les relations entre les deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de soumission de l'un à l'autre.

Il s'agit donc d'une sorte d'opposition dans un sens proche d'une équivalence entre la parole comme produit physique audible et l'écrit comme produit physique visible. Toutefois l'auteur n'exclut pas la convergence entre les deux langages en fonction de la soumission des variables d'un langage à l'autre.

Pour Christine (Barré-De-Miniac, 2015), l'écriture se considère comme un moyen d'expression. « *C'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » L'acte d'écrire n'est autre qu'une manière différente de s'exprimer voire extérioriser émotions et sentiments de celui qui produit ou de ce qu'il l'entoure.

Barré de Miniac rejoint, ainsi, la perspective de d'Emil (Benveniste, 1995) pour qui tout discours est subjectif. En ce sens, elle s'écarte un peu de la citation précédente qui ne porte pas de trace du sujet parlant bien que l'écriture est considérée comme une activité sociale.

L'écrit vu par les didacticiens des langues

D'après le dictionnaire pratique de la didactique du FLE (Robert, 2008), l'écrit, en didactique des langues, ne peut être

étudié en dehors des notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit / oral ; lecture / écriture ; compréhension / production ; phonème / graphème ; phonie / graphie... L'écrit fait donc une dichotomie distincte avec l'oral.

Étymologiquement le verbe écrire tire son origine du latin « scribe », l'écrit désigne selon le dictionnaire de l'éducation (Zanten & Rayou, 2017), « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.* »

Pour Jean-Pierre Cuq (Cuq, 2003), le concept désigne dans son sens le plus large par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. En d'autres termes cette manifestation du langage passe inévitablement par l'inscription jusqu'en arrivant à construire une unité de sens ou « *unité de discours établissant d'une façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur.* » Ce processus de l'écrit que mène le scripteur n'a de sens s'il n'est pas lu par le lecteur lambda. Aussi, en didactique des langues, on écrit pour être lu, et c'est là l'ultime objectif pragmatique de l'écriture en tant que fait social et produit d'apprentissage.

Spécificité de l'écriture

L'écriture est un produit complexe qui dévoile à la fois un fonctionnement intrinsèque et un fonctionnement extrinsèque de l'acte d'écriture. Dans cet article nous ne visons pas l'analyse de ces fonctionnements mais il est question de mettre en lumière les propriétés relatives à l'écriture comme produit fini et qui sont des particularités. Il importe donc d'explicitier les particularités qui distinguent ce produit d'autres produits linguistiques.

Particularités matérielles : l'écriture est une trace visible et lisible sur un support souvent de papier. Sa structure est complexe (barres, rounds, boucles...) et multiforme (majuscule, minuscule, script, cursive...).

Particularités linguistiques : l'écriture atteste la suprématie absolue du signe verbal graphique et impose la verbalisation ou la mise en mot de tout ce qui n'est pas verbal dans l'ordre de l'oral en l'occurrence, rythme, intonation, gestualité, etc.

Particularités sociologique et anthropologique : la structure hiérarchique de la société, ses composantes anthropologiques, la culture locale, les cultures voisines, la position géographique et d'autres facteurs socio anthropologiques déterminent plus ou moins la forme et le fonctionnement de la langue. Pour (Goody, 1979), *on ne peut pas imaginer de roman ou de symphonie dans une société sans écriture, quoi qu'on puisse y trouver des récits et des orchestres ; romans et symphonies sont des modes d'expression intrinsèquement écrits ; les différences dans ce cas ne renvoient pas principalement à des problèmes de pensée ou de mentalité [...] mais à des différences dans la nature même des actes communicatifs*. Selon Jack GOODY, il est un rapport de réciprocité. L'auteur s'appuie sur l'argument stipulant que la langue détermine aussi la forme et le contenu de la production littéraire voire artistique.

Particularités psychologiques : la psychologie du scripteur apparaît avec des nuances dans la production écrite, raison pour laquelle les psychologues demandent à leurs patients d'écrire afin de ressortir leurs refoulés. On peut dire que les particularités psychologiques du scripteur sont traduites dans ses écrits et c'est ce qui fait les propriétés psychologiques particulières.

Particularités pragmatiques : l'écriture varie en fonction des types d'interactions. Celui qui écrit pour soi-même peut abrégé ou codifier ses idées d'une manière peu compréhensible par les autres. S'il écrit pour autrui, il fait en sorte que son écrit soit le plus intelligible possible histoire de se faire lu et apprécié. L'écriture peut porter également des traces du rapport entre la langue de l'écriture et les représentations linguistiques du scripteur.

Après ce bref aperçu sur les particularités de l'écriture, il demeure indispensable de mettre, dans cet article, l'accent sur la

compétence scripturale, objectif principal de notre expertise. Mais d'abord **Qu'est-ce qu'une compétence en DDL ?**

La compétence en didactique des langues

Puisque (Le-Boerf, 1994) écrivait : « *Le concept de compétence est un attracteur étrange : la difficulté à le définir croît avec le besoin de l'utiliser [...].* », on se contente donc de faire appel à l'acception de ce terme en DDL. Le terme de « compétence » est devenu central en didactique des disciplines en général et en didactique des langues en particulier. Et pour preuves : les nouvelles approches didactiques ainsi que les nouvelles réformes scolaires, partout dans le monde, se basent sur la notion en question. Inculquer des compétences, approche par compétences, évaluer les compétences, les compétences transversales, la compétence discursive, scripturale..., sont tous des termes, des notions, des expressions voire des approches gravitant sur les orbites entourant le noyau qu'est bien entendu « la compétence ».

Avec (Gérard, 1988), on retrouve le caractère composite de la notion de compétence : la compétence et l'action sont étroitement liées mais cela n'empêche pas l'analyse de ce qui est mobilisé par une personne au cours de l'action.

Pour le didacticien (Cuq, 2003, p. 48), « le terme recouvre trois formes de capacités cognitives et compétences mentales : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelle. » Cette acception qu'adopte la DDL signifie que ce terme est bel et bien lié aux sciences cognitives. On parle alors des trois capacités à savoir linguistiques, communicatives et socioculturelles. Ainsi, la compétence ne désigne pas uniquement le savoir linguistique que l'on a dans une langue quelconque. À ce savoir s'ajoutent le savoir-faire communicatif et le savoir-être qui est la résultante de la culture acquise dans une société donnée par le locuteur en agissant sur son milieu. Ceci dit que l'apprenant d'une quelconque langue est appelé à mobiliser ses savoirs à bon escient et à les lier aux situations de communication dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. De par la nature de notre recherche, c'est la compétence scripturale qui nous intéresse le plus. **Mais qu'est-ce qu'une compétence scripturale ?**

La compétence scripturale

La compétence scripturale est une sous compétence parmi d'autres. Elle se définit par opposition à la compétence orale, mais les deux font partie de la compétence communicative. La notion de compétence scripturale a suscité plusieurs acceptions dont les suivantes :

Pour (Dabène, 1991, p. 14), la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux. Pour lui, elle est la compétence langagière permettant de communiquer par l'écriture. L'autre compétence, selon (Bourdieu, 1977, p. 17) étant la compétence orale. Le même auteur insiste, dans sa définition de la notion en question sur la dimension sociale pour toute compétence langagière. Il conçoit la compétence scripturale comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux.

Nombreux sont les chercheurs qui mettent en exergue l'aspect social de la compétence scripturale. (ONILLON, 2008) va dans le même sens que Michel BOURDIEU quant à la dimension sociale de cette compétence. Pour lui, la compétence scripturale doit être considérée comme *un ensemble de pratiques sociales impliquant différentes façons d'utiliser la langue écrite*. Pour le même auteur, la compétence scripturale renvoie à *l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, à savoir les pratiques en contexte scripturales à la disposition de l'individu, et c'est la réalisation même de ces pratiques en contexte qui dessine la compétence scripturale de l'individu*.

En parcourant les acceptions de la notion donnée par chercheurs sus-cités, il s'avère que la compétence scripturale ne renvoie pas à des processus mentaux préexistant aux pratiques sociales mais inversement, elle découle des pratiques sociales qui sous-tendent la pratique scripturale de l'individu. L'impact des pratiques sociales est bel est bien présent dans la compétence scripturale du scripteur.

Par ailleurs L'évolution de la technologie a généré l'apparition de nouveaux supports d'écriture dits électroniques ou intelligents à l'instar des micro-ordinateurs, des tablettes, des smartphones, des tableaux magiques... Ces nouveaux supports font partie des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICs). **Quel lien relie-t-il ces NTICs avec l'écrit ?**

Les NTICs et l'enseignement de l'écrit

Il est répandu que les nouvelles techniques ou technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICEs) ont pour but de faciliter les tâches et d'assurer un rendement plus élevé voire considérable de l'enseignement/apprentissage. Il est également indéniable que l'enseignement/apprentissage des langues doit beaucoup de réussite et de développement à ces nouvelles technologies. Cependant, certaines insuffisances qui découlent des TICEs ont été constatées dans plusieurs rapports et travaux de recherche.

Pour sa part Patricia (Dunkel, 1991, p. 34) affirme « *qu'on ne peut concevoir l'efficacité de l'apprentissage assisté par ordinateur comme si cette approche représentait en soi une forme d'enseignement de tous les apprenants nécessitant cette forme d'enseignement.* » Les TICEs sont selon l'auteure plus qu'important voire indispensable et ce, afin d'assurer un enseignement de qualité. À présent, il existe des logiciels au service des enseignants en fonction de la discipline et de l'activité. Pour ce qui est de l'écrit, les logiciels de traitement de textes sont les plus appropriés pour cette activité. De plus, des logiciels dits accessoires à l'instar des dictionnaires électroniques, des conjugueurs, de logiciels de synonymie sont également utilisés dans l'activité de production écrite. De surcroît, l'évaluation de chaque outil ou logiciel de TICEs ne se fait que sur les critères de capacités qu'il offre aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. De même, la possibilité d'adapter, de varier son utilisation et les contenus pédagogiques en fonction des besoins des apprenants, est aussi un autre critère pour évaluer l'efficacité et l'efficience des outils multimédias.

Les TICs dans le système éducatif algérien

Consciente de l'impact positif qu'ont les TICEs sur l'enseignement/apprentissage toutes les disciplines confondues, le ministère de l'éducation nationale mise depuis la réforme de 2003 sur ces nouvelles technologies. Et pour preuves, des enveloppes budgétaires importantes ont été allouées rien que pour doter les établissements scolaires en matière d'équipements informatiques entre autres : micro-ordinateurs, Data-Show, tableaux intelligents...

Soucieux d'offrir un enseignement/apprentissage de qualité aux apprenants afin de faire d'eux des citoyens de demain, le ministère de la tutelle relève ce défi par l'intégration de ces nouvelles technologies dans toutes les disciplines dont le français. *« Le développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication (TIC) est en passe de transformer radicalement non seulement les relations entre les hommes, mais également la nature même du travail. »* lit-on dans le rapport du référentiel général des programmes (Commission nationale des programmes, 2009, p. 5)

Le traitement de texte en tant que TIC permet aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant d'innover. En effet, le traitement de texte en tant que tel est considéré comme un espace ouvert. Autrement dit, à travers cet espace l'utilisateur peut organiser et réorganiser tous les énoncés. De plus, on peut réviser, réécrire, corriger, changer les mots, les phrases voire les paragraphes. C'est là la distinction majeure entre l'écriture sur traitement de texte et l'écriture manuelle dite manuscrite. Cette dernière n'offre que peu de possibilités au scripteur pour faire un texte plus ou moins correct.

Méthodologie de travail

Comme cité précédemment, nous avons opté pour l'étude de l'usage des TICEs dans l'activité de la production écrite relevant du programme officiel émanant du ministère de l'éducation

national algérien. Il s'agit des élèves de la 3^{ème} année moyenne du collège Maameri Mohamed sis à Oued Sly à l'ouest du chef-lieu de wilaya de Chlef en Algérie.

L'échantillon de notre population est composé de 90 quatre-vingt-dix élèves (30 dans chaque classe) relevant du même établissement et de la même classe. L'échantillon a été réparti en 6 groupes suivant le nombre de postes de micro-ordinateurs dont dispose l'établissement. Le choix des élèves a été fait aléatoirement pour une représentativité. Il faut préciser que ce choix des élèves dans des groupes repose sur la technique d'échantillonnage aléatoire simple basé sur le principe que tous les éléments de la population (collégiens) ont une probabilité égale (non nulle) de faire partie de l'échantillon (élèves de troisième année moyenne).

Procédure expérimentale

Dans un premier temps, les élèves sont appelés à réaliser des productions écrites sans traitement de texte, autrement dit sans utiliser l'ordinateur pour rédiger. De plus, l'utilisation des dictionnaires et des manuels scolaires est permise. La rédaction a un rapport étroit avec le projet officiel de leur programme « récit de vie ». Dans un second temps, ces mêmes élèves réaliseront la même tâche en utilisant les TICEs, c'est-à-dire les ordinateurs de la salle d'informatique.

Les apprenants se réfèrent dans leurs productions à la consigne suivante :

Rédigez la biographie d'un personnage qui se distingue par ses valeurs humaines, un champion de sport, un écrivain, un guerrier...⁴

La rédaction se fait suivant les six critères de réussite suivant :

- Commencer par la présentation du personnage ;
- indiquer les étapes de son parcours ;

4 Programme de français en Algérie de 3AM, 2013, office national des publications scolaires, p20.

- parler des événements les plus marquants ;
- employer le présent de narration ;
- mettre les majuscules aux noms propres ;
- employer les substituts lexicaux et grammaticaux.

Nous allons montrer ci-dessous la méthode suivie pour collecter les traces écrites des apprenants, la codification des copies ainsi que l'analyse.

Investigation et analyse

Investigation

L'échantillon est composé de quinze élèves chacun est appelé à écrire un récit de vie sur une personnalité célèbre deux fois, avec traitement de texte et sans traitement de texte (manuscrit). Le recours aux dictionnaires est autorisé dans les deux cas : les dictionnaires automatiques intégrés sur le logiciel de traitement de texte Microsoft Word 2013 pour le premier cas et le dictionnaire livresque dans le second cas.

Les rédactions faites par ordinateur sont à $15 \times 6 = 90$ et les rédactions manuscrites sont à $15 \times 6 = 90$. Il faut noter que chaque groupe de 15 élèves relevant de la même classe est amené à rédiger sur le traitement de texte et sur la copie (rédaction manuscrite classique) soit donc deux productions différentes.

Nous avons ensuite imprimé la production de chaque élève via une imprimante rattachée au réseau informatique. Enfin, nous avons codifié les copies de 1 à 180 et les classer dans deux catégories (productions sur traitement de texte et productions manuscrites) et ce, pour rendre l'analyse plus pratique. Il est à signaler que l'anonymat a été conservé pour plus de scientificité lors de l'analyse.

L'analyse des rédactions

Pour l'analyse de ce corpus, nous nous référons à la grille EVA5 qui va nous permettre d'évaluer les différentes rédactions selon un certain nombre de critères tels qu'ils sont présentés ci-après. Nous nous inspirons de la grille EVA du programme officiel de français de la 3^{ème} année moyenne de 2018.

Les critères sur lesquels repose notre évaluation des écrits sont en nombre de six comme suit :

- ✓ Cohérence pragmatique : Est-ce que la production écrite de l'élève correspond au type du texte demandé ? (récit de vie dans notre cas de figure)
- ✓ Cohérence textuelle : la rédaction est-elle structurée en paragraphes ? la progression thématique est-elle respectée ?
- ✓ Lexique et vocabulaire : le lexique utilisé correspond-il au type du texte ?
- ✓ Orthographe : y a-t-il une maîtrise de l'orthographe ?
- ✓ Ponctuation et majuscules : y a-t-il un respect de la ponctuation et des majuscules ?
- ✓ Grammaire et conjugaison : y a-t-il un usage correct des règles de la grammaire et de la conjugaison ?

Nous avons établi des fiches sous forme de tableaux composés de trois colonnes et six lignes pour croiser les deux variables à savoir texte écrit à la main et texte saisi sur ordinateur avec les six critères cités ci-avant.

Pour harmoniser les résultats, nous avons opté pour une échelle graduelle pour la valeur du croisement de chaque variable

5 La grille EVA sert de référence depuis plusieurs années à l'évaluation des écrits des élèves. La version utilisée ici est extraite de l'ouvrage Évaluer les écrits à l'école primaire, produit par le groupe EVA, dans le cadre de l'Institut National des Recherches Pédagogiques en France.

avec chaque critère. Cette valeur oscille entre : faible, moyen et bien. Cela nous permet de voir les résultats sous forme de tableau à deux entrées facilement lisibles.

Les contenus des fiches que nous avons remplies au fur et à mesure de notre travail ont été codifiés en trois valeurs, faible, moyen et bien. Le tableau suivant est un récapitulatif des résultats :

Type de texte ► Compétences à développer ▼	Texte écrit à la main (Répartition de 90 textes)			Texte saisi par ordinateur (Répartition de 90 textes)		
Cohérence pragmatique	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	40	28	22	42	28	20
Cohérence textuelle	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	44	30	16	41	30	19
Lexique et vocabulaire	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	55	14	21	13	34	33
Orthographe et syntaxe	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	63	20	7	10	19	61
Ponctuation et majuscules	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	60	21	9	30	40	20
Grammaire et conjugaison	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
	59	20	11	10	12	58

Tableau récapitulatif montrant le nombre de copies évaluées en faible, moyen et bien parmi un échantillon de 90 copies pour le manuscrit et de 90 copies pour la saisie (établi par l'auteur)

Commentaire des résultats

Ce tableau montre le croisement du type de texte ou de rédaction, qu'ils soient manuscrits ou tapuscrits, avec les six compétences à développer. Les chiffres désignent le nombre de copies sur quatre-vingt-dix. Par exemple, dans la colonne des textes écrits à la main, on évalue quarante textes dans lesquels la compétence pragmatique est « faible » parmi quatre-vingt-dix textes (40/90). Par ailleurs, on trouve vingt-deux textes dont la compétence pragmatique est jugée « bien » (22/90) et vingt-huit textes dont la compétence pragmatique est jugée « moyen » (28/90). Ces trois chiffres seront comparés avec les autres trois autres chiffres qui concernent les textes saisis sur ordinateur pour la même compétence et ce, dans le but de découvrir quel moyen favorise-t-il le développement de la compétence en question, l'écriture manuelle ou le traitement de texte sur ordinateur ?

Pour les deux premières lignes à savoir la compétence pragmatique et la cohérence textuelles, les résultats obtenus sont proportionnels. Quant à la compétence pragmatique, il n'y a presque pas de différence entre le manuscrit et la saisie. La mention « faible » est accordée à 40 copies pour le manuscrit et 42 pour le traitement de texte. La mention de « moyen » est à 28 copies pour les deux cas. La mention de « bien » est attribuée à 22 copies pour le premier cas et à 20 pour le second.

En ce qui concerne la cohérence textuelle, les chiffres se ressemblent et se rapprochent. Les mentions « faible », « moyen » et « bien » correspondent à 44, 30 et 16 respectivement pour le cas du manuscrit et à 41, 30 et 19 pour la saisie sur ordinateur.

Vu la ressemblance des chiffres, on peut dire que l'usage de l'ordinateur n'a pas apporté grand-chose à l'enseignement/apprentissage de l'écrit sur le plan de la cohérence pragmatique et même pour la cohérence textuelle.

S'agissant du lexique et du vocabulaire, nous avons pu relever une certaine maîtrise dans les textes saisis sur ordinateur. L'avantage dans ce cas de figure est aux textes saisis qui compte 67 textes jugés « moyen » et « bien » par rapport à 35 textes jugés

« moyen » et « bien » dans le second cas. Les textes jugés faibles sont au nombre de 13 dans la catégorie de traitement de texte et 55 dans la rédaction manuelle soit presque le quadruple. Cela veut dire que l'ordinateur est plus ou moins efficace quant au développement de l'apprentissage et l'emmagasiner du lexique et du vocabulaire. L'élève trouvera plus ou moins facilement le terme correspondant au sens recherché pour son texte grâce aux logiciels de langues intégrés et attribués aux logiciels de traitement de textes, entre autres les dictionnaires de langue, de synonyme, bilingues...

La maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe est sensiblement liée à l'usage de l'ordinateur comme le montrent les chiffres. Les textes écrits à la main se divisent en 63 textes jugés faibles par rapport à la correction orthographique et la syntaxe et 27 textes jugés entre moyens et bien. Les textes rédigés par le biais de l'ordinateur sont presque dans un sens positif avec 61 copies jugées « bien » plus 19 copie jugées moyennes. Seulement 10 copies sont considérées comme faibles. En effet la correction orthographique et la syntaxe se fait au fur et à mesure grâce à un logiciel intégré à Microsoft Word presque dans toutes les versions de Microsoft Word. Avec Word 2013 qu'ont utilisé les apprenants de notre échantillon, les fautes d'orthographe sont soulignées en rouge et les fautes de syntaxe sont soulignées en vert alors que les erreurs de ponctuation et de la majuscule sont signées avec un trait bleu. Cela facilite la tâche à l'élève qui ne revoit que les propositions de l'ordinateur pour les corriger ensuite.

Pour ce qui est de la ponctuation et les majuscules, le rôle de l'ordinateur est visible. En effet, il existe moins de fautes de ponctuation et de majuscule dans les textes saisis : on compte 60 textes manuscrits jugés faibles contre uniquement 30 textes saisis jugés faibles. Pour la mention « moyen » on compte 21 manuscrits par rapport à 40 textes saisis jugés moyens. La mention « bien » est aussi aux cotés de la saisie sur ordinateur. Dans ce cas, il existe 20 textes saisis jugés « bien » contre uniquement 9 manuscrits jugés « bien ».

On peut justifier ce grand écart par la correction automatique offerte par l'ordinateur et les logiciels qui y sont intégrés. En fait,

l'élève écrit et corrige au même temps grâce à des soulignements en rouge ou en vert en fonction de la typologie de la faute et/ou de l'erreur.

Pour la grammaire et la conjugaison l'écart est très pertinent entre l'écriture manuelle et la saisie via l'ordinateur. Cela s'explique clairement par les chiffres, obtenus suite à l'analyse ; les résultats montrent que bel et bien que la mention « bien » a été fortement attribuée à la catégorie des textes saisis sur ordinateurs. En ce sens, on compte 58 textes saisis jugés bien. Cela veut dire que les deux tiers (2/3) des textes de l'échantillon sont jugés bien alors que presque la même fraction des textes écrits à la main sont jugés faibles. On compte aussi 12 textes saisis moyens et 20 textes manuscrits moyens.

Cette situation s'explique par l'exactitude de la correction de la grammaire et de la conjugaison parce qu'il s'agit dans ce cas d'un ensemble de règles de grammaire et de conjugaison facilement contrôlables par les logiciels de l'ordinateur. L'élève n'a qu'à choisir entre les propositions de l'ordinateur.

En guise de conclusion de ce commentaire, en tant que didacticiens, nous pouvons dire, à l'issue de cette expérience, que l'ordinateur en tant que technologie de l'information et de la communication est au service de l'enseignement / apprentissage des langues en général et de l'apprentissage de l'écrit en particulier. Ainsi, l'ordinateur n'est qu'un moyen voire un outil pour faciliter la tâche à l'apprenant et ne peut en aucun cas être une finalité en soi. En effet, les résultats obtenus et analysés confirment bel et bien la première hypothèse émise au préalable.

L'écriture à la main est un processus parmi d'autres et ne peut être réduit ni banni face à l'ordinateur. Au contraire, les deux processus se complètent. L'ordinateur n'est qu'un facilitateur permettant d'économiser le temps et de mémoriser les textes pour pouvoir les revoir ou les modifier ultérieurement. Ceci confirme encore une fois la seconde hypothèse stipulant que grâce au traitement de textes, les apprenants parviennent à rédiger des textes plus ou moins corrects voire lisibles.

Conclusion

L'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, est un processus complexe ; c'est aussi un processus de toute une vie. À travers cette enquête didactique, nous nous étions interrogés sur les avantages que peut apporter la saisie des textes sur ordinateur pour développer la compétence scripturale chez les collégiens. Autrement dit, nous nous sommes demandés si l'ordinateur peut faciliter le processus de rédiger des textes de qualité ou plus ou moins corrects tant sur le plan linguistique que sémantique. Malgré les limites des démarches méthodologiques adoptées, les résultats obtenus de la catégorie du traitement de texte comparés à ceux des manuscrits montrent bel et bien que le traitement de texte a son impact positif sur le développement du processus de l'écrit et notamment sur le développement de la compétence scripturale. De plus, les apprenants utilisent leur plein potentiel de la compétence scripturale quand ils recourent au traitement du texte car l'ordinateur leur offre plusieurs avantages entre autres les dictionnaires, le correcteur automatique, la mise en page, la possibilité de corriger sans raturer le texte... En termes de qualité d'écriture, les textes issus du traitement de texte semblent plus clairs, plus cohérent et contiennent plus de qualités que des défauts. En réponse à notre question de départ, il est désormais clair que le recours à l'ordinateur dans la production des textes permet à l'apprenant de mieux produire à l'écrit et contribue plus ou moins au développement de la compétence scripturale en langue française chez les collégiens. Ces affirmations tirées des résultats obtenus lors de l'enquête, sont corroborés par l'immense majorité des enseignants du français au cycle moyen. Ces derniers affirment voire confirment que les productions écrites de leurs apprenants sont meilleures qu'avant soit avant l'arrivée de l'ordinateur et des salles d'informatiques dans les établissements. En dépit de la conscience des formateurs de l'utilité de l'outil informatique d'autant plus que l'ordinateur est de plus en plus utilisé pour écrire, cet outil est souvent mis de côté au profit du support papier notamment quand il s'agit de l'évaluation. Et pour causes, les enseignants n'ont pas l'habitude d'évaluer via les

TICEs. Ce constat nous offre une nouvelle piste de recherche qu'est l'évaluation de l'écrit sur ordinateur qui pourrait faire l'objet d'un éventuel travail de recherche dans l'avenir.

Références Bibliographiques

Barré-De-Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.

Benveniste, E. (1995). *Problèmes de linguistique général*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistique. *Langue française*(34), pp. 17-34.

Commission nationale des programmes. (2009). *Référentiel général des programmes*. Alger: Ministère de l'éducation nationale algérien.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale Repères N°4, pp10-24, p14. *Repères N°4*(4), pp. 10-24.

Dubois, J., & Al, e. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. PARIS: LAROUSSE.

Dunkel, P. (1991). *Computer-Assisted Language-learning and testing: research issues and practice*. New York: Newbury House.

Gérard, M. (1988). Enseigner à des adultes : travail et pédagogie.- 422 p. [Thèse en sciences de l'éducation/formation sous la dir. d'Antoine Léon]. Paris . Paris : Université de Paris V. Consulté le Septembre 20, 2019

Goody, J. (1979). *La domestication de la pensée sauvage* Traduit de l'anglais et présenté par Jean Bazin et Alban Bensa. Paris: Éditions de Minuit.

Le-Boterf, G. (1994). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Groupe Eyrolles.

ONILLON, S. (2008). S, 2008, « *Pratiques et représentations de l'écrit* », *peter lang*, p245. Bern: Peter Lang Publishing.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (éd. 2ème). Paris: Editions OPHRYS.

Zanten, A. v., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.