

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Ahmed Draya Adrar

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de langue française



Mémoire de master

**L'intégration des TICE dans
l'enseignement/apprentissage de l'activité de la
production écrite. Cas des apprenants de
première année secondaire.**

Directeur de recherche :

Khalladi sid Ahmed

Présenté par :

Gorine abdessamed

Oudjana Ali

Année universitaire

2017/2018

Résumé

Notre enquête s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous visons à mettre en valeur l'intégration des TICE dans le domaine de l'éducation notre échantillon est la production écrite, cette dernière va être rédigé par les apprenants de première année secondaire dans un lycée au centre ville d'Adrar cette production sera conçu de manière différente, cette divergence sera notre objectif de recherche afin de prouver la nécessité de l'adoption des TICE dans ce système.

Introduction générale

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous visons à valoriser l'intégration des TICE dans le processus de l'enseignement cas de la production écrite. En effet nous avons remarqué ces derniers temps un engouement spécial pour l'usage et l'insertion des TICE dans l'enseignement des langues étrangères. Cette stratégie est devenue une partie prenante du quotidien de l'enseignant au secondaire. Les apprenants à leur tour ont prouvé une motivation pour les activités qui s'enseignent à l'aide des techniques de l'information et de la communication.

Enseigner en utilisant un data show ou bien un support sonore ou numérique incite les apprenants et les enseignants à s'approprier et à maîtriser une pratique double : l'activité pédagogique et la maîtrise de l'outil technologique

Face à cette situation nous avons décidé de tester l'impact de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE en s'engageant dans une perceptive comparative entre une production manuelle et une autre numérique cette dernière sera réalisée par les même apprenants : autrement dite nous allons voir si l'usage d'un logiciel d'écriture de texte Word pourra contribuer à minimiser les erreurs commises par les apprenants. Contrairement à la production manuscrite. Pour ce faire, nous allons prendre notre enquête auprès des apprenants du 1ere années secondaire scientifique.

Dans notre enquête nous voulons insister à l'intégration des TICE, (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement/apprentissage. Nous avons choisi de mener une étude comparative entre deux productions pour pouvoir répondre aux questionnements qui nous sont venus à l'esprit qui sont :

1. Comment l'intégration de TICE peut-elle contribue à l'amélioration de processus d'enseignement/apprentissage ?
2. Est-ce que les TICE pourraient développer ou améliorer l'activité de la production écrite ?

Pour répondre à ces questionnements nous sommes contraints d'émettre quelques hypothèses:

1. L'intégration des TICE donnera aux apprenants l'opportunité de s'auto-corriger à travers les avantages qu'offre le Word.
2. L'intégration des TICE motivera et permettra aux apprenants de surmonter les entraves rencontrés qui existent avant son adoption.

Objectif et motivation du choix du sujet

Notre objectif majeur consiste à dégager la différence entre deux productions écrites l'une est rédigée manuellement et l'autre sur l'logiciel d'écriture.

CHAPITRE I
TICE et Enseignement du
FLE

Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) constituent maintenant une réalité de plus en plus présente dans les établissements scolaires. Fruit de la nécessité, de la pression technologique et sociale, cette introduction semble irréversible. Toutefois, au de là des discours institutionnels et prescriptifs, médiatiques ou incantatoires, il convient de s'interroger sur la réalité de ce phénomène pour en mesurer le sens à la lumière des objectifs fondamentaux de l'école : éduquer et instruire. En particulier, la question de l'introduction des TICE dans les gestes professionnels des enseignants et, plus largement, celle de la généralisation des usages est au cœur de cette interrogation.

1. Qu'est ce que les TICE

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Enseignement).

Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'étude des méthodes d'enseignement intégrant les TICE est quant à elle l'objet de la techno pédagogie.

2. TICE et éducation

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont, en peu de temps, devenues l'un des piliers de la société moderne. Aujourd'hui, de nombreux pays considèrent la compréhension de ces technologies et la maîtrise de leurs principaux concepts et savoir-faire comme partie intégrante de l'éducation de base, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul.

3. Introduire les TICE à l'École

Qu'entend-on par "introduire les TICE à l'École" ? Il s'agit bien sûr d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'équipement, c'est à dire équiper des salles de classes avec des ordinateurs, câbler les établissements, connecter les écoles à internet. C'est une nécessité première. L'école est en prise avec la société et la société devient de plus en plus technologique. Si l'un des objectifs fondamentaux de l'école est la formation du futur citoyen et la préparation de l'individu à l'emploi, celle-ci doit offrir en son sein une véritable éducation à ces environnements technologiques et communicationnels : savoir-faire face aux outils, langages de l'image, éducation aux médias, culture informationnelle. Elle doit le faire au nom de l'égalité des chances, pour éviter que ne se creuse un trop grand fossé entre ce que Joel de Rosnay appelle les info-riches et les info-pauvres, entre ceux qui

auront les moyens économiques et culturels de s'approprier ces technologies et les autres. De ce point de vue, l'introduction des technologies d'information et de communication (nouvelles ou pas) dans les établissements scolaires est incontournable. Mais il est clair que, au-delà de la "technologisation" de l'environnement de nos élèves, on assigne aux TICE des ambitions plus grandes.

Face aux mutations sociales actuelles, il est courant d'affirmer que l'école doit se rénover et se moderniser, et, bien souvent, les TICE sont présentées comme des outils privilégiés pour répondre à cette nécessité : "l'ordinateur, remède à l'échec scolaire", "le multimédia peut permettre d'accroître la motivation des élèves", peut-on souvent lire dans des textes institutionnels, professionnels ou médiatiques. Cette question des rapports entre la modernisation du système éducatif et les nouvelles technologies demande à être examinée avec circonspection, en se déprenant tout d'abord des discours idéologiques et technocentristes qui présentent les outils technologiques comme ayant des vertus pédagogiques intrinsèques qu'il "suffirait" d'exploiter. En soi, un ordinateur n'a aucune valeur pédagogique, mais, suivant son contexte d'usage, il peut être un outil d'enseignement ou d'apprentissage très efficace. Mais il peut être aussi un obstacle et "les écrans du savoir devenir des écrans au savoir". La question de l'introduction des TICE à l'École devient ainsi la question des usages des TICE dans les activités scolaires pour mieux enseigner et pour mieux apprendre.

Le système scolaire actuel, avec toutes ses imperfections et ses pesanteurs, constitue malgré tout un système qui ne marche pas si mal que ça. nous pourrions même dire qu'il est relativement productif. Ainsi, l'intégration des TICE dans l'environnement scolaire pourra être légitimée par la plus-value qu'elles apportent pour l'enseignant, pour l'élève, pour le système. Et tout le problème en la matière est de rendre cette plus-value perceptible et mesurable. Nous sommes, en particulier, renvoyé à la question de l'instrumentalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : pour exercer leur métier, enseignants et élèves ont toujours besoin d'outils de médiation (manuel scolaire, tableau noir, images, schémas.).

4. Apprentissage des langues et TICE

La pénétration des TICE dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues a obligé, dans un premier temps, à poser la question des moyens au détriment, parfois de la finalité: puissance de calcul, rapidité, multi modalité, l'outil est dans un premier temps devenu plus intéressant que le contenu. Cet émerveillement initial était sans doute nécessaire pour que des expériences pionnières soient menées et que s'amorce une réflexion didactique.

C'était sans doute aussi la condition pour que les technologies et leur potentialité, réelles ou supposées, servent de levier pour poser des questions liées à l'apprentissage des langues : le diaporama, par exemple, devait permettre de capter l'attention des apprenants; les TICE allaient accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif. Ces affirmations portaient en elles la croyance que l'interdiction des technologies dans les pratiques pédagogiques allait faciliter l'apprentissage de manière quasi automatique.

Cet optimisme techno-centrique a cependant été tempéré par l'ouvrage de Legros et Crinon (2002), qui conclut que ces dernières n'ont un effet réel que lorsqu'elles s'inscrivent avec pertinence dans un dispositif approprié. Tandis que la technologie, rendue aussi transparente que possible, ne vaut que pour la valeur ajoutée à l'apprentissage de la langue.

5. Ère de l'image animée

Le document vidéo dit "*image animée ou mobile* " trouve son chemin dans les pratiques de classe, d'abord avec le magnétoscope puis avec le vidéodisque.

5.1. Les méthodes télévisées

Durant les années quatre-vingt, le développement des réceptions satellitaires et câblées entraîne un changement radical dans l'apprentissage des langues étrangères par la télévision. Des émissions "*fabriquées*" sont remplacées par des émissions "*authentiques*" qui ne sont pas conçues pour l'apprentissage et qui pourraient cependant offrir "*de multiples réalités discursives, culturelles et médiatiques aux personnes désirant d'apprendre une langue étrangère dans de nombreux pays*" (Lancien, 1998 :12-13). La chaîne TV5, par exemple, est une initiative de coopération, créée en 1984, entre certains pays francophones: France, Belgique, Canada, pour la diffusion du français et de la francophonie dans le monde entier.

5.2. Le document vidéo

L'introduction de "*l'image animée*", notamment du document vidéo, dans l'apprentissage des langues "*entraîne les mêmes bouleversements*" que ceux nés de "*l'introduction du magnétoscope*". Effectivement, les recherches sur l'usage de la vidéo pour l'apprentissage, selon Pasquier, montrent que

— "le film et l'animation permettent [...] de bénéficier d'informations articulatoire importantes liées à ce qui est directement visible sur le visage du locuteur (l'ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres, etc.)

_La vidéo permet une mémorisation de l'apprenant trois fois supérieure à celle obtenue avec les supports de l'écrit et de l'audio seul" (Pasquier, 2000:31-37)

5.3. Le vidéodisque

Le vidéodisque apporte un nouveau souffle à l'apprentissage des langues étrangères, parce que:

_ Cette nouvelle technologie dispose tout d'abord d'une énorme capacité de stockage;

_ Pui étant donné qu'il permet d'avoir accès à des documents authentiques audiovisuels (film, reportage, actualité...), l'enseignant de langues ainsi que l'apprenant pourrait s'en servir pour travailler sur l'aptitude de compréhension orale à travers des questions à choix multiple qui suivent le visionnement des séquences;

_ Ensuite son accouplement avec un micro-ordinateur permet à l'apprenant d'interagir avec les documents vidéo qu'il consulte, il peut alors intervenir directement dans n'importe quel point du document enregistré (ré-visionner une scène, arrêter et accélérer ou bien ralentir le déroulement).

En revanche, il faut noter que l'intervention du vidéodisque a été d'un grand apport pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car comme le rappelle Lancien, *"la notion multimédia est vraiment née avec le vidéodisque"* (Lancien, 1998:17)

6. Ère du multimédia

Bien que la notion "*multimédia*" apparaisse pour la première fois, dans le domaine de l'éducation, grâce au couplage de l'ordinateur avec le vidéodisque, les premières expériences d'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement des langues remontent au début des années soixante. C'est à cette époque que l'ordinateur prend le relais des machines à enseigner, développées peu avant selon les conceptions de Skinner et Pressey. Parallèlement à l'utilisation de l'ordinateur dans l'éducation se développe une autre forme d'application pédagogique de la technologie, notamment de l'informatique; c'est *"l'enseignement assisté par Ordinateur"* (EAO).

6.1. L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)

Le projet d'EAO, sous sa forme première d'EPO, est celui d'une pédagogie de substitution et non de transformation. Il s'agit de faire effectuer par ordinateur les tâches traditionnelles des professeurs, en rejetant l'éventualité d'un recrutement massif d'enseignants.

Autrement dit le fonctionnement de l'homme est différent de celui de la machine. Si l'ordinateur utilise un programme binaire et suit un cheminement rationnel, l'homme fait appel à ses sens et omet le raisonnement logique. En partant de ce principe, l'idée du projet de *l'Enseignement Assisté par Ordinateur* a été abandonnée et a cédé le terrain à *"l'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur"*

6.2. L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO)

Est une spécialité informatique qui regroupe les logiciels permettant l'aide à l'apprentissage dans des domaines divers, ainsi que les outils utilisés pour créer ces programmes.

La fin des années soixante est marquée par l'émergence des premières réalisations en intelligence artificielle", emblématisée dans sa tentative d'analyser les procédures de résolution de problèmes mis en œuvre par l'apprenant. La perspective est inversée en centrant toutes les recherches sur l'apprenant. Il s'agit de faire en sorte que l'ordinateur puisse repérer le type de démarche de l'apprenant et construire dans cette interactivité un raisonnement de référence, reproduisant une relation pédagogique.

7. Le multimédia

Auparavant nous parlons plutôt de "vidéo interactive" qui consistait au pilotage de magnétoscope par des ordinateurs et il faudra attendre la fin de quatre-vingt dix avec l'arrivée de méthodes de compression de son et de vidéo ainsi qu'une certaine montée en puissance des ordinateurs personnels, pour atteindre simultanément des qualités semblables aux différents autres médias réunis. Selon Portine (1996) le préfixe multi- dans *multimédia* peut signifier deux types de multiplicité: celle des supports techniques en présence : magnétoscope, ordinateur, scanner, etc. et celle des composants du message, notamment le triplet : son, texte, image. Quant au vocable *media*, lui, est le pluriel du mot latin *medium* "milieu", "centre" mais aussi "intermédiaire". (Gonnet 1997:7) car, comme le remarque Portine (1996) chaque message oral correspond à une pluralité de media.

Lancien souligne l'ambiguïté de concept d'une culture à l'autre, les américains, par exemple, utilisent le terme "hypertexte", alors que ce mot ne désigne que l'un des constituants du multimédia, d'autres utilisent "hypermédia" ou "hyper documents". En revanche, selon lui le concept multimédia désigne une:

"Œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, image animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité" (Lancien 1998:19)

Actuellement, selon Brouste (1993), le concept multimédia est utilisé pour désigner toute application utilisant ou servant à travailler sur au moins un média spécifique. Il désigne un support ou une technologie capable d'enregistrer, de restituer ou de transmettre une combinaison de textes, de son, d'images fixes et de vidéo. En revanche, dans le domaine de l'éducation, la définition la plus courante est la suivante : le multimédia est

"La réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du sons, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique" (Brouste et Cotte, 1993:29)

Le multimédia propose, à l'instar des méthodes structuro-globales, des images fixes ou comme les méthodes vidéo, des images animées et du son alliés à de l'écrit; ce n'est donc pas cette multi-analité qui fait l'originalité du multimédia même si l'accès à ces différents canaux est plus rapide et sur le même support. La caractéristique forte du multimédia et son plus grand intérêt tient à son interactivité dont on n'avait qu'une faible esquisse dans la possibilité d'aller et venir sur la bande vidéo

Nous pouvons dire, à partir de la définition ci-dessus, que le tripe: texte, son et image, appelés également trois *media*, sont réunis sur un même support donné: disque dur, CD-ROM ou réseau, dans un langage commun dit numérique, traité et contrôlé par un micro-ordinateur.

A partir du moment que l'enseignement assisté par ordinateur EAO a cédé la place au multimédia, comme le souligne Baron et la Passardière (1991:9), dans le domaine de l'éducation l'expression EAO a été victime d'un certain discrédit et remplacée par le terme *multimédia* dans ces dernières années, nous opterons nous aussi pour l'utilisation la plus courante: multimédia. Car, il semble aujourd'hui le plus répandu, même si son usage a tendance à se généraliser sous des appellations telles que TIC (technologies de l'information et de communication), NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication), (Demaizière, 1995), qui sont

"Fréquemment employées dans la littérature publiée et dans des textes officiels depuis une décennie en ce qui concerne, surtout, l'éducation. Pourtant toutes ces expressions émergent dans la suite de l'apparition du multimédia, ainsi qu'elles regroupent sous leur pluralité des réalités variées" (Carrière, 2000:7-8)

Après cet aperçu terminologique, nous allons maintenant examiner les principales caractéristiques du *multimédia* sans lesquelles la notion *multimédia* serait vide de sens.

Nous allons donc traiter successivement du langage numérique du multimédia, de l'hyper textualité et de l'interactivité :

8. Les principales caractéristiques du multimédia

Rappelons que l'ordinateur a son propre langage. en effet, comme le souligne Jacquinet, c'est avec l'ordinateur et son langage numérique qu'on entre dans l'ère de *multimédia*. Ce langage spécifique, est composé de chiffre, diffère des systèmes analogiques comme la vidéo. Il s'agit, plus précisément, d'un langage dit "binaire" : combiné de 0et de 1.

La numérisation permet de créer non seulement des textes, images et images des synthèses, mais aussi de recoder textes, images et sons, textes et son de toutes origines. De plus, ces constituants sont facilement enregistrables sur un support magnétique peu cher et de grande capacité tels que disque dur, disquette CD-ROM ou encore DVD, qui sont accessible tous. La numérisation permet également comme le montre Carrier: *"le stockage des données et leur traitement grâce à l'accès immédiat"* (Carrier, 2000:8)

8.1. L'hypertexte

L'hypertexte est une des caractéristiques importantes du multimédia, dont les origines remontent à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale(1945). Vannevaar Bush, auteur, mathématicien et conseiller du président Rossevelt, veut concevoir un dispositif, pouvant être capable d'archiver l'information d'une manière différente, non linéairement.

"Une technique pour organiser de l'information textuelle d'une manière complexe et non linéaire et de faciliter l'exploration rapide d'un large champ de connaissances. Conceptuellement, une base hypertexte peut être vue comme un graphe orienté, où chaque nœud du graphe est un (usuellement court) morceau de texte et où les arcs du graphe connectent chaque morceau de texte à d'autre morceaux ayant une relation. Une interface est fournie qui permet de consulter les textes, suivie les liens, explorer d'autres parties de la base, revenir sur ses pas pour recherches des informations complémentaire, etc." (Weiland/Schneiderman, 1988:121)

Dans la grande encyclopédie de l'information (2005), nous trouvons la définition suivante de l'hypertexte; c'est

"Un système permettant de gérer une collection d'informations auxquelles on peut accéder de manière non séquentielle. Il est constitué d'un réseau de nœud et de liens logiques entre ces nœuds."(E.I, 2005)

8.2. L'hyper texte comme support de l'apprentissage

Dans le domaine de l'enseignement, les hypertextes et leur théorie ont un rôle à jouer. Ils induisent de nouveaux modes de représentation et de pensée, dont l'école devra tenir compte. Ils peuvent favoriser divers types d'apprentissage. Ils représentent un mode d'accès à l'information.

- L'hypertexte comme support de l'apprentissage: l'hypertexte propose une organisation de la manière et un mode de recherche particulier de l'information.
- L'hypertexte comme métaphore de l'apprentissage: chaque média engendre une représentation particulière de son contenu et favorise donc un mode d'appropriation des connaissances spécifique.
- L'hypertexte comme plate-forme d'un développement interactif: plusieurs travaux ont montré l'importance de l'usage de la technologie qui dévie, voire transforme, la finalité des dispositifs techniques. Un hypertexte peut constituer la mémoire et la plateforme de travail d'un groupe. Cet aspect de l'hypertexte peut être exploité pour ajuster les outils d'apprentissage dans le cadre de leur utilisation en profitant de l'interaction entre apprenants, formateurs et développeur.

8.3. Les CD-ROM de langue

En effet, il existe actuellement un nombre important de cédéroms pour l'apprentissage/enseignement du Français Langue Étrangère. Pour permettre aux utilisateurs de choisir des cédéroms en fonction de leurs besoins, Lancien (1998a:36-39) propose des paramètres assez larges mais en même temps très synthétiques touchant à l'apprentissage et aux constituants des cédéroms. Pour le premier point, il tient compte des aspects suivants : méthode ou complément, théories sous-jacentes, développées, évaluation de l'apprenant ou non, possibilité d'utilisation en autonomie et lien avec un programme scolaire ou autre. Pour les contenus, il s'intéresse aux supports et à leur variété, aux aides et données, aux documents, aux tâches ou exercices et aux fonctionnalités. Il propose un classement en deux grandes catégories:

8.4. Cédéroms de système auteur

Ce sont des cédéroms de langue développée sous environnement d'un système auteur. Le plus connu est "speaker" qui permet au concepteur de récupérer ses sources pédagogiques personnelles (photos, vidéo, bande sonore, textes et dessins) et de les intégrer dans des "protocoles" qui lui sont proposés par le logiciel. Ces protocoles sont des types d'exercices comme les questionnaires à choix multiples (QCM), les textes à trous, mais aussi des activités comme l'analyse d'éléments de phrase ou de prononciation.

L'interactivité est rendue possible par différents types de "dialogues" (questions/réponse, enchaînement de dialogue) et par des manipulations qui consistent, par exemple, à mettre en relation des vignettes, les unes avec les autres, pour composer de nouvelles phrases.

9. Quelle place pour les TIC ?

Selon Naymark (1999), *"l'utilisation des nouvelles technologies en formation peut être la meilleure ou la pire des choses "* la pire des choses serait que l'utilisation des nouvelles technologies ne fasse qu'accroître les inégalités entre ceux qui y ont accès et ceux qui n'y ont pas. Dans le cas intermédiaire, les TIC peuvent s'avérer être un *" agréable succédané"* si elles servent, par exemple, à agrémenter la consultation d'une encyclopédie d'images et de sons. Et l'utilisation des nouvelles technologies sera la meilleure des choses si les *" applications pédagogiques sont de bonne qualité"*, c'est-à-dire, construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique.

Une réflexion est engagée dans la même perspective par le Centre d'Enseignement et de Recherche en Informatique(CERI): *"de même qu'il n'existe pas une unique utilisation optimale d'enseigner au moyen de la technologie, le logiciel éducatif optimal n'existe pas non plus même pour une tâche donnée"* (rapport CERI).

9.1. L'accès à la culture de l'autre

Même s'il y a toujours des réticences quant à l'utilisation d'Internet et son exploitation en classe, tout le monde s'accorde autour du fait qu'Internet est une mine d'or de ressources. Aussi, Jacques Naymark (1999) précise qu'Internet rend la recherche d'information *"d'une aisance déconcertante"*. Brodin (2002), à son tour et en abordant les *"interactions sociales via l'ordinateur"* explique que les réseaux sont des :

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

En effet, les technologies de communication mettent à la disposition de l'apprenant une mine d'or de ressources qui peuvent servir de supports interactifs aux interactions sociales et langagières dans la perspective d'une cognition située et distribuée dans des contextes sociaux, institutionnels. L'introduction de l'ordinateur est considérée comme une innovation majeure parmi tous les changements survenus dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il s'agit, comme le précise Brodin d'interaction sociale via l'ordinateur:

"L'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité, la communication à une utilisation d'outil qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes significatifs pour l'élève " (Brodin, 2002:174)

9.2.L'individualisation des rythmes

Un des atouts évidents et maintenant largement reconnus de l'utilisation des TIC, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants. Elle s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation d'un système de formation aux besoins de l'apprenant, à ses objectifs personnels. Individualiser c'est prendre en compte le profil "*personnel*" de l'apprenant. C'est aussi, offrir aux apprenants la possibilité d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. Il s'agit notamment de pouvoir progresser à son propre rythme et de pouvoir éviter de travailler sur des compétences déjà acquises. Selon Meirieu, qui reconnaît l'utilité de l'introduction des TIC, ne manque pas de souligner le rôle indispensable d'une réflexion didactique ;

"Que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives, avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé" (Meirieu, 2002 : 135)

Cette utilisation des TIC en classe a permis à l'apprenant de prendre confiance en soi, de se libérer d'une certaine pression, seul, face à son écran. Il dispose de tout le temps nécessaire pour réfléchir à la langue. L'apprenant peut oser, il ne se trouve plus en situation de comparaison de sa performance par rapport à celle des autres. Cependant, il faut souligner que si l'individualisation des rythmes peut être vécue comme un outil d'encouragement ou comme un palier vers une meilleure compétence langagière, elle peut éventuellement être perçue, comme le précise Bertin (1997), comme un facteur d'enfermement, selon le profil de l'apprenant.

9.3. L'autonomie de l'apprenant

Le concept d'autonomie est souvent pris dans le sens de "*liberté*" bien qu'il recouvre en fait une réalité multiple et complexe. Elle constitue une visée, et ne signifie en aucun cas une révolution pédagogique, ou inversion des rôles enseignant/enseigné et ou mode d'apprentissage. Elle n'est pas également une méthodologie que l'enseignant peut décider de mettre en œuvre. Selon Holec, l'autonomie est

"La capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Il s'agit d'une puissance de faire quelque chose et d'une conduite, façon d'agir. Autonomie et donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation." (Holec, 1997:31.32)

Autrement dit, l'apprenant est appelé à préparer et prendre les décisions adéquates pour gérer son apprentissage dans le temps. À cette vision, s'ajoute aussi celle où la notion d'autonomie en *DLE* est considérée comme la présentation objective des éléments qui permettront de construire des hypothèses de travail, d'élaborer des stratégies d'enseignement et entreprendre les actions dans le cadre de son enseignement/apprentissage. En effet l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage développe sa motivation qui est un facteur constitutif de l'autonomie.

L'apprenant est appelé à prendre la responsabilité et assumer le choix de tous les aspects de son apprentissage : les objectifs, le contenu, la progression, la méthode, le rythme, le moment, le lieu et l'évaluation. Cependant il est important se souligner que l'introduction de ces nouveaux dispositifs implique la définition des nouveaux rôles à assumer et l'organisation de formations appropriées.

Il est évident que les TIC ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais il faut reconnaître que pour tendre vers une utilisation de le multimédia en classe, les représentations des enseignants devraient évoluer. Comme le précise Meirieu, le domaine de l'enseignement/apprentissage a bien besoin

"d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe" (Meirieu 2000:138)

8.4. L'interactivité

L'interactivité constitue un autre enjeu pédagogique de l'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues. Selon Demaizière, c'est l'interactivité intentionnelle qui va permettre de simuler ou de reproduire un échange entre êtres humains. Autrement dit, à travers la machine c'est l'utilisateur qui peut communiquer avec le concepteur.

"Cette notion d'interactivité a toujours soulevé de nombreuses questions quant à la relation homme/machine et aux conclusions à en tirer pour l'enseignement/apprentissage des langues. L'interactivité en termes de multimédia est primordiale, agissant directement sur le potentiel d'un logiciel de la langues" (Demaizière, 1996 :76)

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons commencé par l'étude diachronique des TICE , le début était avec l'ère de l'image animée (les méthode télévisée, le document vidéo, vidéodisque) ensuite nous avons succéder avec l'ère du multimédia afin de suivre son évolution jusqu'à son intrusion dans l'enseignement et nous avons abordé les principales caractéristiques du multimédia également nous avons montré la grande place qu'occupe les TICE dans l'amélioration de l'enseignement et l'autonomie de l'apprenant qui consiste à lui permettre de travailler individuellement grâce a cet outil qui lui sera d'une grande utilité pour surmonté toutes les difficultés.

CHAPITRE II

La production écrite

Introduction

Dans cette partie, nous avons consacré la majorité du contenu pour parler de la production écrite sous toutes ses formes, plus exactement nous avons choisis de présenter sa structure de base et s'interroger sur les différentes manières possible avec lesquelles nous pouvons la rédiger ou la concevoir selon la typologie des textes visés, ensuite nous avons décidé de citer la difficulté qui concerne la long durée que prennent les apprenants pour rédiger. Cette complexité est causée par le respect à cette langue étrangère par rapport à sa grammaire, conjugaison, orthographe qui demande énormément du temps. Aussi la richesse de cette langue avec ses différents discours, empêche les apprenants de cerner facilement leur production : prenant l'exemple de l'argumentatif et le discours objectif qui sont totalement différent. Enfin nous avons pris la peine de parler sur les règles de progressions et la cohésion afin d'aboutir à un produit final plus tôt parfait.

1. La production écrite

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

Les enfants, avant leur entrée à l'école, possèdent, à des degrés divers, un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées à l'écriture. Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel.

« Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il aide l'apprenant à relier ce qu'il connaît, ce qu'il a appris dans sa langue première à la langue seconde, le français. Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue seconde ne se font pas automatiquement. Même si les enfants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant devra s'assurer que le transfert en langue seconde puisse s'effectuer. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisées et utilisées en langue seconde» (Proulx, 2006:133).

Au moyen d'écriture, les enfants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication. La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la pré-écriture, de l'écriture et de la post écriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'élève, sa compétence à l'écrit.

Nous avons constaté que la production écrite et le reflet de la représentation intérieure qu'a l'élève vis-à-vis un thème donné une opinion, un point de vue. Dans ce cadre son sentiment peut être pour ou contre ce dernier et pour cela l'apprenant doit faire un choix de sa problématique, son point de vue et la manière dont il doit se servir pour étayer ou réfuter le thème. Et pour cela nous pouvons induire que l'ethnique ou la religion ou bien l'espace géographique jouera un rôle primordial dans la position que l'apprenant va prendre.

2. L'évaluation de l'écriture

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève.

En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut tout d'abord décider de ce qui doit être évalué et pourquoi on l'évalue. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette décision. Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées.

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.

3. Aspects considérés dans l'évaluation¹ de l'écriture

3.1. Le contenu

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations.

3.2.Le style

Le style, c'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (ex.: synonymes, antonymes, divers types de phrases) pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du public cible. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

3.3.L'organisation du texte

Il s'agit, pour l'élève, de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchaînement logiques et pertinents des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message.

3.4.Les règles de langue

C'est la capacité qu'a l'élève d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté. D'après ces éléments cités précédemment nous remarquons que la manière ou la façon avec laquelle un apprenant est censé rédiger sa production doit être cohérente est elle doit suivre un enchaînement logique à fin de lui permettre de donner un sens à sa production

4. Comment concevoir une production écrite

D'après IDOUBIYA RACHID : « Le paragraphe argumentatif est la réponse à une situation complexe, qui consiste à rédiger une "mini-réflexion" en une vingtaine de lignes. Il s'agit de répondre de façon concise au sujet proposé, via une démonstration logique et structurée. La règle d'or d'un paragraphe argumentative cohérent part d'une structuration réussie qui comporte une courte introduction, un développement en deux ou trois parties et une conclusion qui synthétise sans rien rajouter.

En effet, la rédaction doit exposer clairement des idées, avec des arguments, qui s'inspirent d'un raisonnement logique et des exemples précis. C'est pourquoi, le paragraphe argumentatif, cela se prépare par la lecture du libellé du sujet, la définition et la réflexion sur les mots-clés. Vient ensuite la rédaction de l'introduction qui ouvre le sujet: il s'agit soit d'amener le sujet via une définition de la thématique abordée, soit de le réécrire d'une façon plus concrète pour montrer à quel point il a été compris. Une phrase interrogative pourrait clore une introduction qui s'ouvre sur le développement!

Ainsi, le développement détaille les arguments avancés, qui sert à justifier le point de vue, l'opinion ou l'avis de son auteur. Le développement est le corps du sujet, son fil directeur. Les exemples, les explications concrétisent et rendent la démonstration plus vivante! Donc, il

n'est jamais question de les mettre à l'écart en négligeant leur présence! Le lecteur se retrouve progressivement grâce à la façon palpable avec laquelle on s'exprime.

Cela demande une structure cohérente: les alinéas doivent être rédigés dans un ordre précis. Il est indispensable d'organiser les idées et les grouper de la façon la plus logique possible. Chaque paragraphe doit être débuté par un mot de liaison, comme d'abord, ensuite, enfin; d'un côté, d'un autre côté, pour conclure, etc. Un travail de classement et de hiérarchisation est essentiel. Chaque argument est traité de façon autonome par rapport aux autres, qu'il faudrait commencer par une petite phrase d'introduction.

C'est pourquoi, il est nécessaire de revenir à la ligne après chaque partie du développement, en la reliant par des phrases de transition. Par exemple, un sujet abordé par trois arguments demande un retour à la ligne/alinéa à la fin de chaque démonstration! A la fin de la démonstration argumentative, deux ou trois phrases de synthèse doivent répondre à la question posée par la problématique. C'est la conclusion »

Nous avons déduit que la rédaction d'une expression écrite exige sur son rédacteur de respecter un certain nombre de critères qui vont dans le sens de perfectionner et de mieux produire et enchaîner les idées et organiser ses arguments ou ses informations autrement dit suivre un enchaînement logique afin de bien structurer et façonner sa production.

D'abord nous devons définir le thème que nous sommes censé développer puis nous allons poser la problématique à la fin de l'introduction, ensuite donner notre point de vue qui est la thèse pour permettre au scripteur de développer ses arguments dans la deuxième partie qui est le développement dans laquelle nous allons plaider ou dénoncer notre point de vue avec trois arguments au minimum qui sont introduit par des articulatoires de classement ou d'organisation ensuite nous allons soutenir nos arguments par des explications et des illustrations dans le but de mieux convaincre.

5. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se résument par les éléments suivants :

- Les textes réalisés sont plus courts : Ce sont les travaux de Hall et Silva qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts (Hall, 1990; Silva, 1992). Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

- Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter (Connor 1987).

- Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme Woodley (1985) et Scarcella (1984) dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère. Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une langue et d'une syntaxe simple.

- Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion.

6. Les processus d'écriture en langue étrangère

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que

- Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire. Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre Hall (1990). Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

- Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

- Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

7. L'apprentissage de l'écriture

Pour les apprenants dits en difficulté scolaire, la problématique est surtout de savoir ce qu'est l'acte d'apprendre afin de leur proposer des aides adaptées à leurs besoins. Pour Arca et Cravita : « *Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi de les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes* » (Arca et Cravita, 1990).

L'écriture aujourd'hui est considérée comme activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la

microstructure (syntaxe, orthographe.) mais également le respect de la macrostructure (caractéristique du type d'écrit, de son enjeu). En effet, de même que la tâche de la lecture sera simplifiée si celui-ci a des attentes justifiées vis-à-vis de son écrit, il sera plus facile pour le scripteur d'écrire si celui-ci possède une représentation juste de ce qu'il veut écrire.

Écrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'une langue peut s'écrire mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue. De même que le déchiffrement d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux), ne suffit pas pour lire réellement un texte, il ne suffit pas de coder par des signes visuels des mots pour écrire réellement, il faut donner de sens à l'écrit qu'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (cela correspond aux compétences de haut niveau).

Écrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte. L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles. L'apprenant qui rédige un texte en milieu scolaire, le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre.

Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur possède toutes les connaissances, que l'apprenant peut avoir dans le domaine concerné, l'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son professeur, ni d'évaluer ses connaissances. (Manque de motivation, apprendre sans effort).

Pour un apprentissage plus efficace de l'expression écrite, il faut tenir compte de l'appropriation du texte à la situation de communication des problèmes de mise en forme du discours et de son organisation interphrastique.

8. La typologie énonciative

La typologie énonciative se fonde sur l'acte d'énonciation défini par Benveniste comme « *La mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (Benveniste).

Les concepteurs de cette typologie classent les textes en se basant sur certains éléments caractéristiques de la situation d'énonciation. Benveniste cité dans D. Maingueneau, 2000, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, P1. De nombreux linguistes se sont intéressés aux divers indices textuels d'une situation d'énonciation en fixant deux axes de recherche. Le premier est l'étude des embrayeurs « déictiques » qui constituent une classe de mots renfermant (les pronoms, les indicateurs spatio-temporels et les temps verbaux). Le

second vise à étudier la manière dont l'énonciateur prend position par rapport à son interlocuteur, son énoncé et au monde extérieur. Selon Émile Benveniste, on peut rencontrer deux mondes énonciatifs. L'un dissocié de la situation d'énonciation que le linguiste appela « récit » ou « énonciation historique », l'autre rapporté à son instance d'énonciation (je, tu, ici, maintenant) qu'il désigna comme étant le « discours ».

8.1. Le récit « l'histoire » Pour Émile Benveniste le récit c'est « *le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique* ».

Ce type textuel est réservé à la langue écrite, les événements sont rapportés comme ils se sont réalisés dans le passé sans aucune intervention de l'énonciateur. D'où l'absence des traces du narrateur dans le texte. Pour le linguiste, le conte merveilleux, le roman réaliste, etc., sont classés dans cette catégorie de récit historique. Les trois principaux temps du récit : le passé simple, l'imparfait et le plus que parfait. Rarement on assiste à l'emploi du pseudo futur (le prospectif (allait ou devrait + infinitif du verbe) et du présent atemporel (le présent de définition).

8.2. Le discours Selon Émile Benveniste le discours représente « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre.* ». C'est également, l'ensemble des ouvrages didactiques, des mémoires, des recettes de cuisine, ... etc. où un locuteur s'adresse à quelqu'un oralement ou par écrit. Le temps fondamental du discours est le présent auquel s'ajoute l'imparfait et le passé composé ainsi que le futur simple et le futur périphrastique.

9. La cohérence textuelle

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné.

Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui constituent ce texte doivent entretenir entre eux des relations « *sémantico-syntaxico-pragmatique* ». L'organisation textuelle obéit à des règles.

9.1. La règle de répétition : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa progression la reprise d'information donnée avant. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux.

9.2.La règle de progression : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles, l'apprenant ne respecte pas cette règle, il allonge le texte sans apporter d'informations nouvelles.

9.3.La règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé.

9.4.La règle de relation : Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés. Autrement dit, les informations apportées doivent avoir un lien de sens entre elles. Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart a classé les textes en trois rubriques. D'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » qui facilitent la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions : la cohésion, la non-contradiction et la pertinence.

La cohésion implique que les phrases d'un texte doivent être reliées. La non contradiction sous-entend que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui a précédé. La condition de pertinence sert à vérifier les rapports entre les phrases et la situation d'énonciation. Ensuite les textes « implicitement cohérents », ne respectent pas ces trois conditions. Pour établir la cohérence d'un texte, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires. Enfin, la rubrique des textes « incohérents » que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme « cohérents ».

10. Les différents outils contribuant à la cohérence textuelle

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de l'information nouvelle tout en maintenant un lien de sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, le scripteur a recours à « *divers moyens* » que nous résumons ci-après :

10.1- Les substituts lexicaux : Ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte un même personnage ou un objet (la princesse Lila, la jolie fille).

10.2- Les substituts syntaxiques : Ce sont les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs (la sorcière, elle, lui, son,)

10.3-Les articulateurs : Ils organisent le texte et assurent des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions.

10.4-La sélection de vocabulaire : Elle concerne le choix de mots qui se rapportent à une même réalité concrète ou abstraite.

10.5- Le choix des temps verbaux : Il ne s'agit pas seulement de savoir conjuguer correctement les verbes mais de choisir le système du temps adéquat ou type d'écrit.

11. La cohésion

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Selon Hallyday et Hassan (1976), la cohésion est une cause de la cohérence. Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont selon eux de nature linguistique, grammaticaux ou lexicaux. Toutefois, Connor (1984) et Hartnett (1986) pensent que la présence de lien cohésif ne peut être une garantie pour rendre un texte cohérent. Les marques de cohésion ne sont que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte.

12. La progression thématique

La progression thématique occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. La respecter permet au scripteur de relier les éléments connus « le thème » assurant la cohésion dans un texte et les éléments nouveaux « le rhème » qui fait progresser l'information.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons consacré la majorité du contenu pour parler de la production écrite sous toutes ses formes, plus exactement nous avons choisis de présenter sa structure de base et quelles sont les différentes manières possible avec lesquelles nous pouvons rédiger ou concevoir une production écrite selon la typologie des textes visés, ensuite nous avons décider de citer la difficulté qui concerne la long duré que prennent les apprenants pour rédiger à cause du respect à cette langue étrangère par apport à sa grammaire, conjugaison, orthographe qui demande énormément du temps. D'un coté la richesse de cette langue par ses différents discours prenant l'exemple de l'argumentatif par sa subjectivité et par le discours objectif qui est totalement différent en vu de la présence ou l'absence de l'auteur. d'un autre coté nous avons pris la peine de parler sur les règles de progressions et la cohésion afin d'aboutir à un produit final plus tôt parfait.

CHAPITRE III

Partie pratique

Analyse des données et discussion des résultats

Introduction

1. Présentation de l'expérimentation

Pour mener notre expérimentation nous avons adopté une démarche en deux séances, la première est consacrée pour la prise de contact avec les élèves de façon à fixer le rendez-vous, suivant leur disponibilité pour la réalisation du travail demandé. Puis nous leur avons expliqué l'objectif générale de notre expérimentation.

Au cours de la deuxième séance nous avons scindé équitablement l'ensemble des apprenants en deux groupes. Ce regroupement a eu lieu au sein de la salle informatique au lycée Khaled Ibn El Walid.

2. Public visé

Pour cette expérimentation nous avons réussi à regrouper vingt élèves aux hasards dont nous avons scindé en deux groupes de dix personnes. Ce sont quinze filles et cinq garçons, âgés entre 14 et 16 ans inscrits en première années secondaire scientifique. Ils sont d'un niveau hétérogène. Ils ont un parcours normal ils peuvent obtenir des notes égales ou supérieures à dix.

3. Lieu de l'enquête

L'expérimentation dont nous rendons compte s'est déroulée dans le cadre de notre travail au sein du lycée de KHALED IBN EL WALID au centre ville de la wilaya d'Adrar et il nous semble indispensable de définir ce cadre aussi précisément que possible. Pour permettre, dans la mesure du possible, de mieux cerner les paramètres de notre expertise.

4. Classe

La classe où l'enquête s'est déroulée se trouve au bout de la cour du lycée, dotée de 15 micros ordinateurs et un pour l'enseignant dont ils sont munis du traitement du texte.

5. Méthodologie de travail

Nous avons commencé notre enquête dans deux classes qui abordent leur deuxième projet de l'année (le discours argumentatif) qui a pour objet d'étude : Argumentation pour défendre ou réfuter un point de vue. Nous sommes tombé sur leur deuxième séquence qui s'intitule s'impliquer dans son discours. Nous avons demandé aux premiers dix apprenants de rédiger un texte argumentatif qui traite les réseaux sociaux plus exactement (face book) sur des doubles feuilles. Puis nous avons demandé aux dix autres apprenants de la deuxième classe de nous accompagner dans la salle de l'informatique, nous avons allumé dix micro-ordinateurs nous avons demandé pour chaque apprenant d'ouvrir une page de Microsoft Word et puis on attribué la même tâche c'est-à-dire la rédaction d'un texte argumentatif mais

cette fois-ci avec l'aide d'un outil informatique on opté même de vérifier que le correcteur du WORD est activé.

6. La consigne

En fonction du notre enquête, nous avons fait ressortir ces point à prendre en considération:

Critères de réussite
1) Employez le pronom personnel « je »
2) Employez l'expression d'opinion
3) Introduisez votre thèse dans l'introduction
4) Employez les articulateurs logiques de classement
5) Étayez votre thèse avec trois arguments au moins
6) Employez les articulateurs introducteurs d'exemple
7) Illustrez vos arguments au moins avec trois explications ou exemples
8) concluez votre texte avec la reformulation de votre thèse

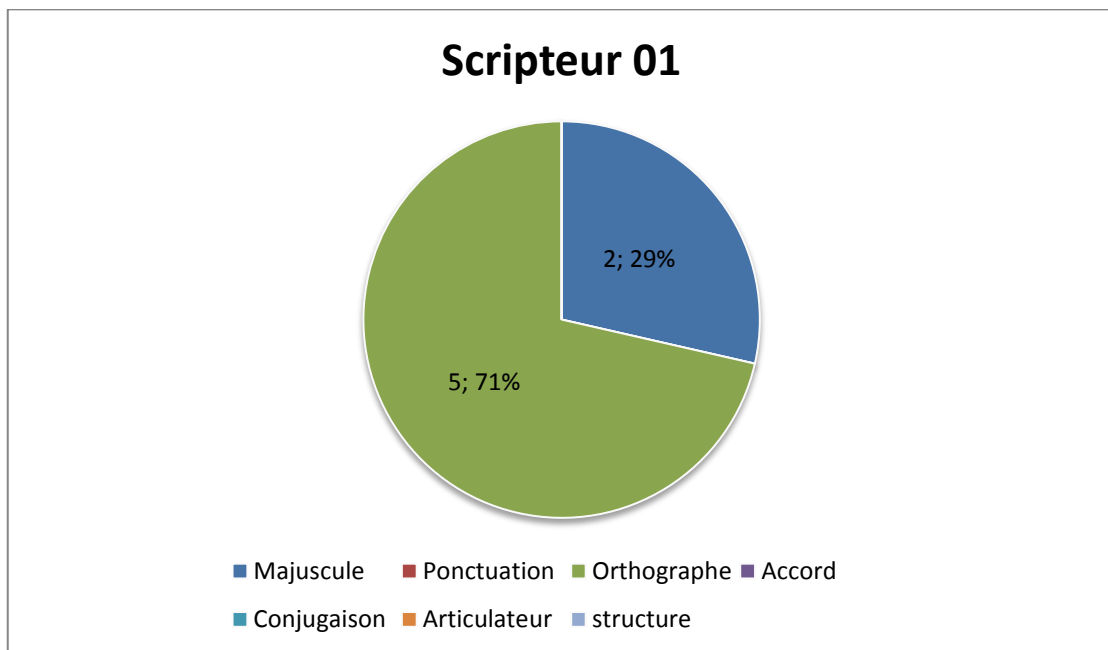
Production écrite sur un support papier

Type d'erreur	La forme du texte produit							
	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Accord	Conjugaison	articulateur s	Structure	Total
Scripteur 1	02	/	05	/	/	/	/	07
Scripteur 2	01	06	15	02	04	02	04	34
Scripteur 3	04	03	08	/	/	/	11	26
Scripteur 4	01	/	05	02	/	/	08	16
Scripteur 5	03	06	11	06	/	/	11	37
Scripteur 6	/	04	13	04	07	/	09	37
Scripteur 7	02	05	17	06	04	/	11	45
Scripteur 8	/	06	10	02	03	04	05	30
Scripteur 9	/	/	05	/	/	/	06	11
Scripteur 10	/	02	07	04	04	/	08	25
Total	13	32	96	26	22	06	73	268

Commentaire

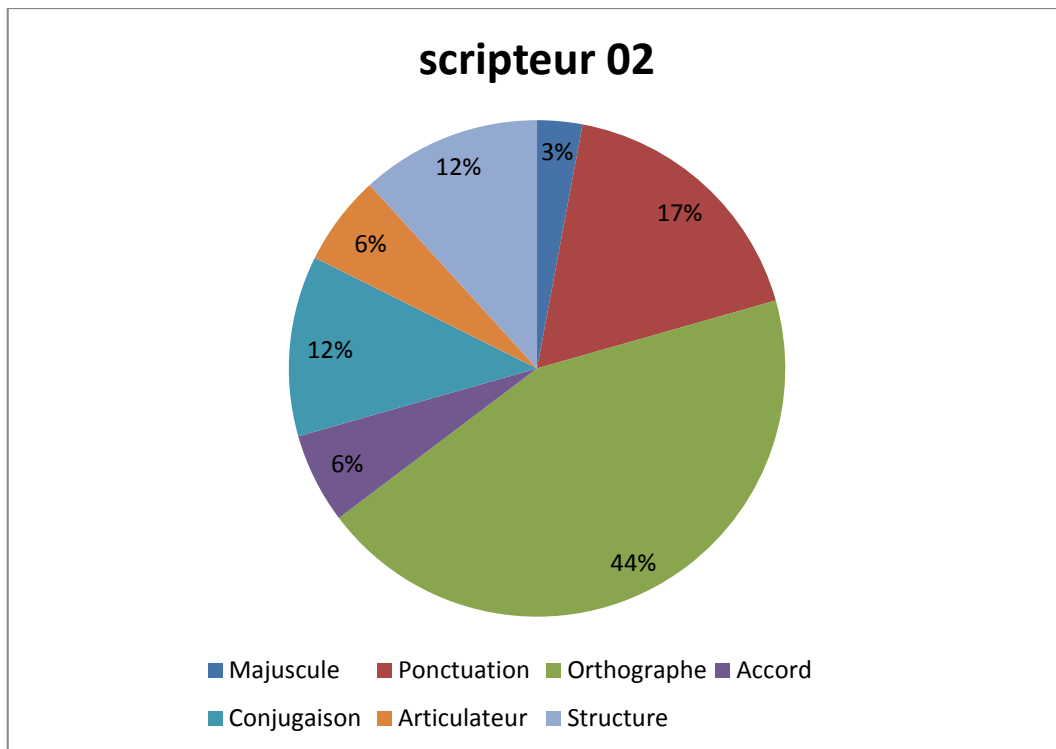
Le tableau au dessus, comporte les résultats des productions écrites sur un support papier de dix scripteurs qui sont évalués selon les ordres suivants: le respect de majuscule, ponctuation, orthographe, accord, conjugaison, articulateur, et structure.

Nous avons eu un total qui s'élève à 268 erreurs commises par l'ensemble de scripteurs, nous remarquons que les fautes d'orthographe ont pris de l'ampleur dans l'ensemble des erreurs commises à 96 erreurs, successivement, nous avons aperçu 73 de structure, 32 de ponctuation, 26 de l'accord, 22 de conjugaison, 13 de majuscule et enfin 06 erreurs d'articulation.



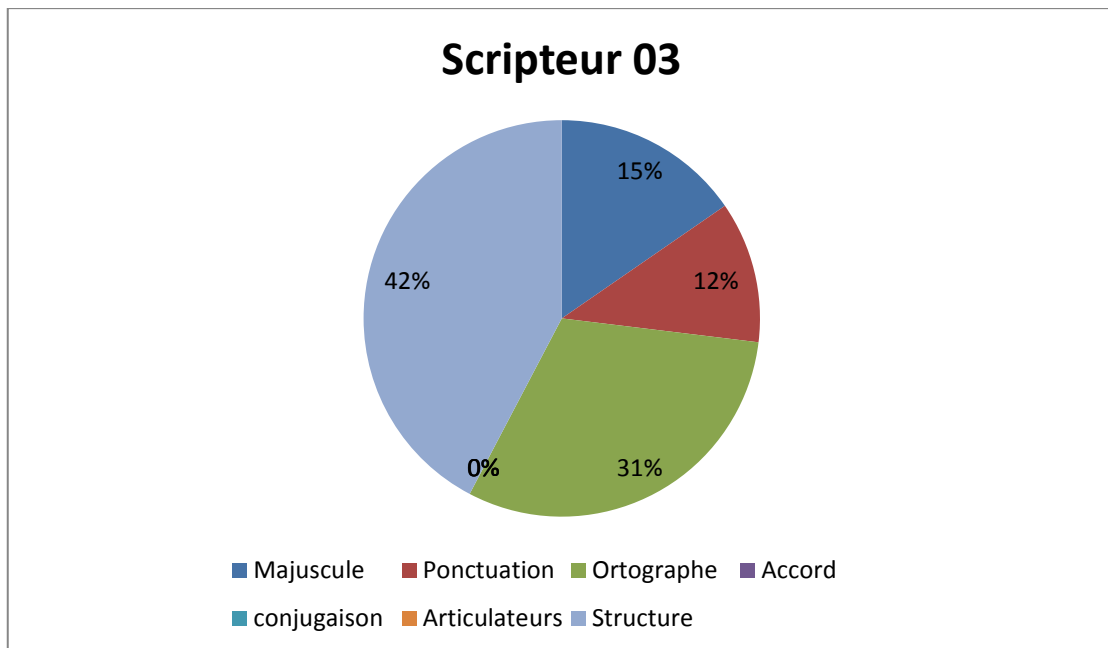
Commentaire :

Nous avons remarqué que le premier scripteur a commis sept erreurs deux d'entre elles sont d'ordre de majuscule qui représente 29 % de l'ensemble des erreurs. Le taux le plus élevé d'erreurs chez cette élève est celui de l'orthographe, où on a relevé cinq sur sept soit 71% de la totalité. Nous avons constaté que cet apprenant a bien respecté les consignes données par l'enseignant.



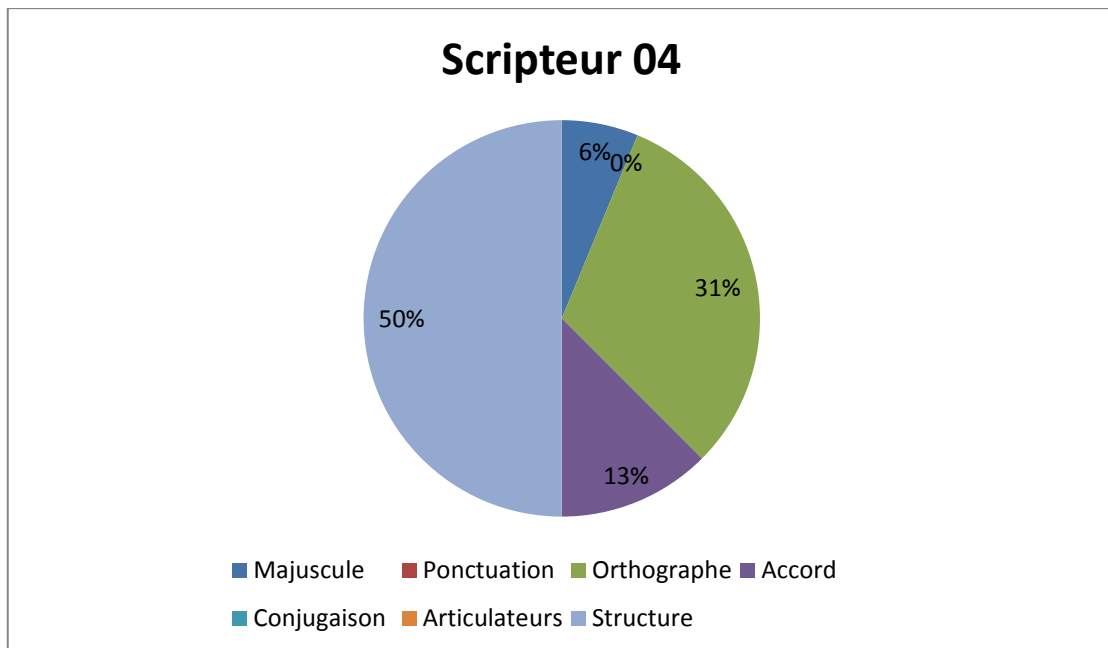
Commentaire :

Sur la copie du deuxième apprenant nous avons relevé 34 erreurs de différent ordre. Premièrement Ce dernier a commis beaucoup plus d'erreurs d'orthographe soit 44 %. Ensuite Il a oublié de mettre la majuscule une seule fois dans sa copie soit un taux de 3 %. En plus il n'a pas bien ponctué sa production soit 17% de l'ensemble des erreurs qui a engendré une incohérence dans la structure de quelques phrases, puis il a commis 2 erreurs de l'accord ,4 erreurs de conjugaison, 2 erreurs d'articulations, 4 erreurs de structure, soit successivement 6% 12% 6% 12%.



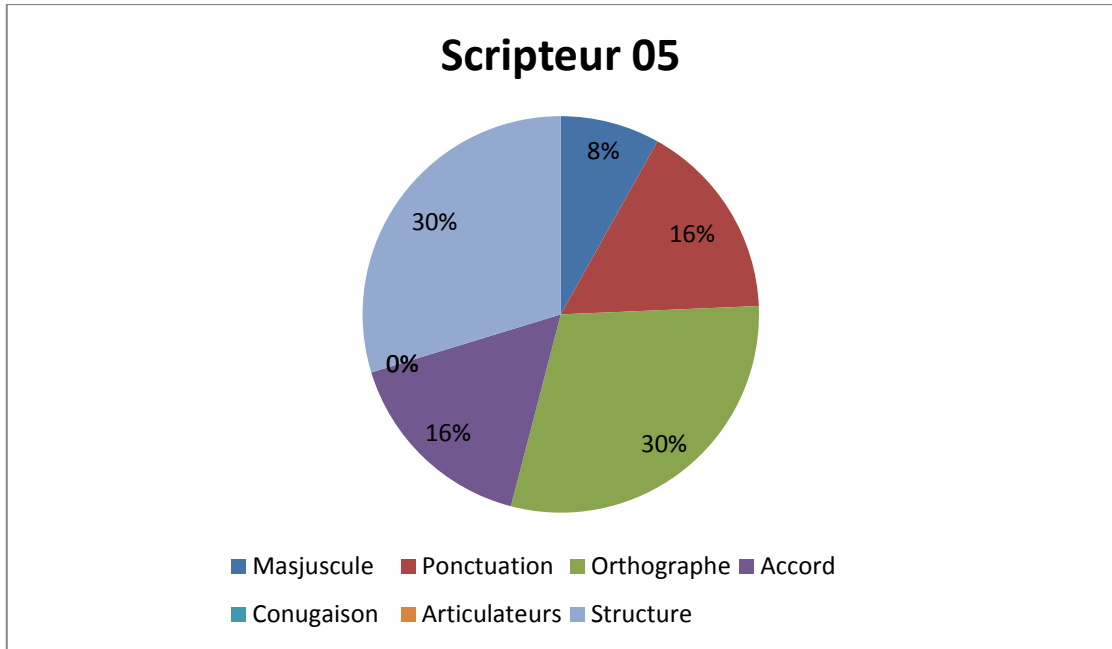
Commentaire :

Le texte rédigé par le troisième apprenant a connu une défaillance au niveau de la structuration des phrases. Nous pouvons dénombrer 11 erreurs sur 26 soit 42 % du total. Les fautes d'orthographe ont été estimées à 8 dans toute la production soit 31 % du taux global. L'apprenant a mal choisi aussi la place de la ponctuation dans son texte c'est pourquoi nous avons relevé 3 erreurs soit 12 % aussi a commis 4 erreurs de majuscule soit 15% de l'ensemble des erreurs.



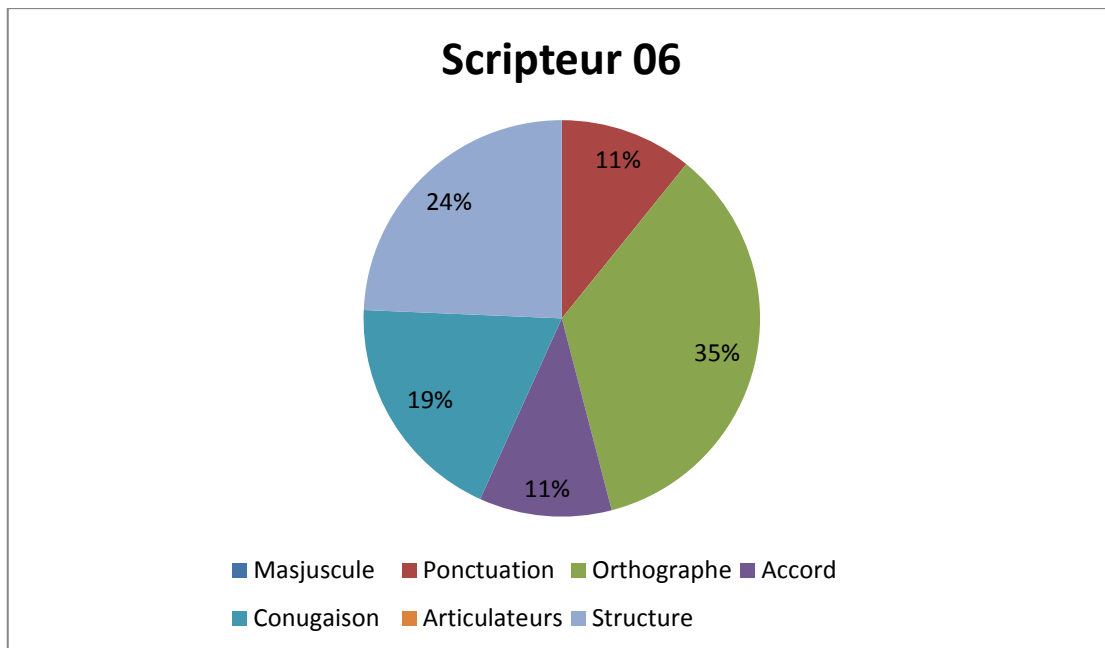
Commentaire :

Le nombre d'erreurs rencontré chez l'élève numéro 4 est moins élevé par rapport au deuxième et troisième. Nous avons calculé 16 erreurs d'orthographe et une de majuscule et deux de l'accord soit 31 % et 06 % et 13%. Après une correction minutieuse, nous avons déduit que huit phrases sont mal structurées soit 50% du taux global des erreurs.



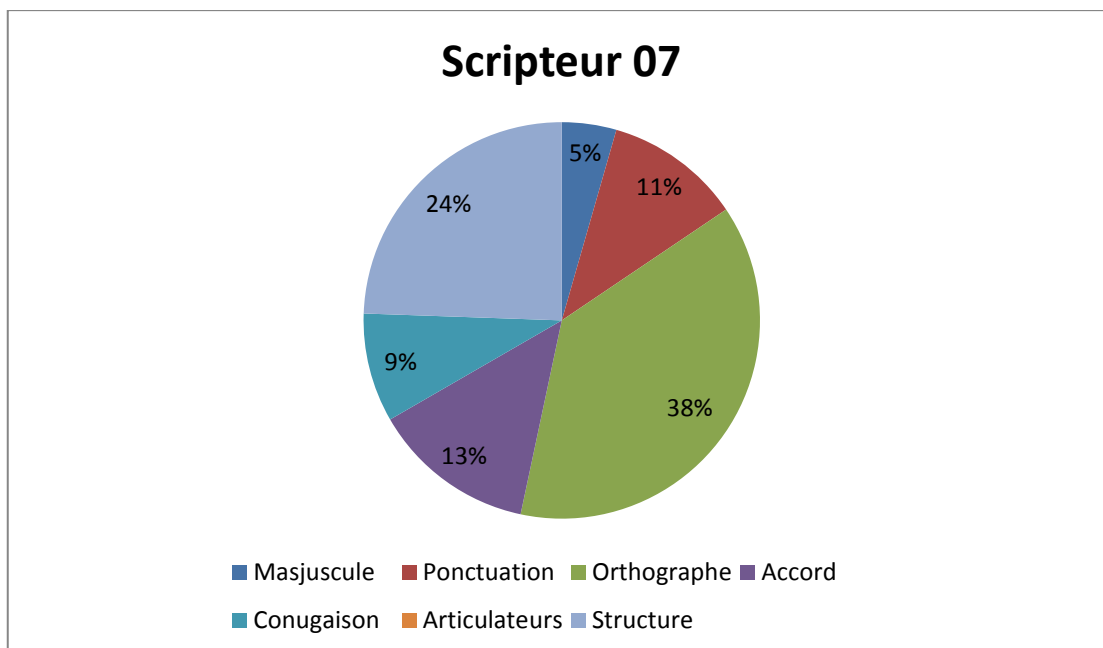
Commentaire :

La copie du scripteur numéro 5 contient 11 erreurs d'orthographe et 11 de la structure qui est 30% du total pour chacune des erreurs commises. En plus on a repéré 6 de l'accord et 6 d'autre de la ponctuation qui fait 16% pour l'une et pour l'autre de ces erreurs et enfin 3 de majuscule soit 8%.



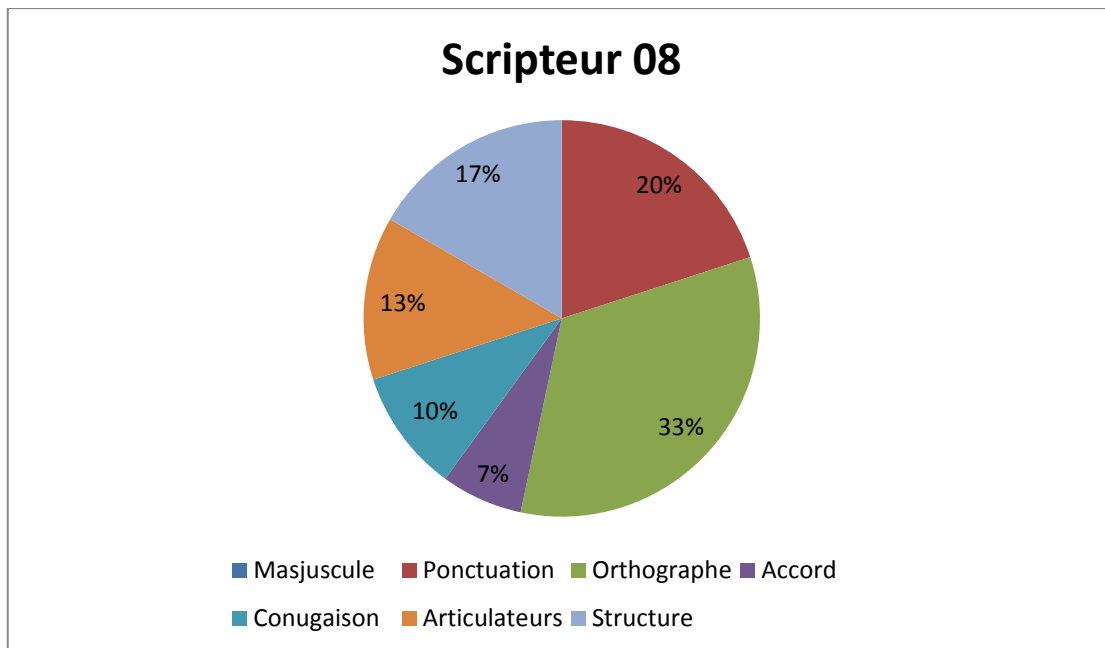
Commentaire :

Le sixième apprenant a commis beaucoup d'erreurs d'orthographe nous trouvons 13 erreurs qui font 35% du global, puis 8 erreurs entre la ponctuation et l'accord qui font 22% de taux global puis il a mal formulé 9 phrase qui font 24%. Enfin nous remarquons 7 erreurs de conjugaison soit 19%.



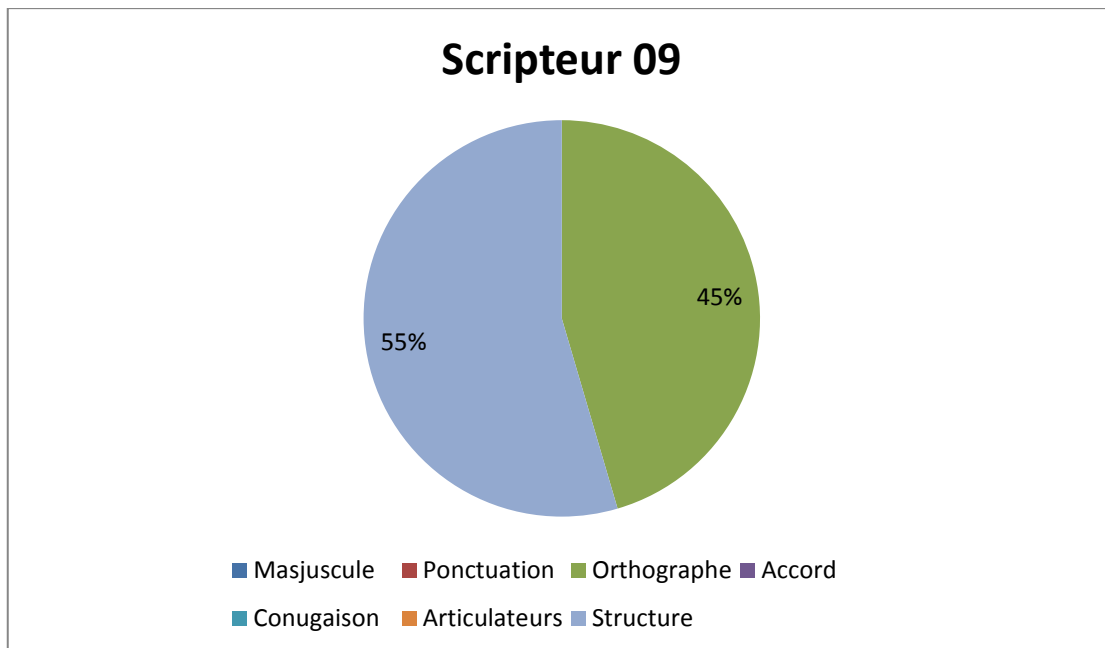
Commentaire :

La copie du septième apprenant comporte plus d'erreurs si nous la compare avec les autres élèves. En effet, nous avons constaté la présence de 45 erreurs au totale dont 2 de majuscule et 4 de conjugaison et 5 de ponctuation et 17 de fautes d'orthographe, soit 5% et 9% et 11 % et 38 %. L'apprenant a commis aussi 6 erreurs relatives à l'accord du participe passé et 1erreurs relative à la structure qui font 13% et 24%.



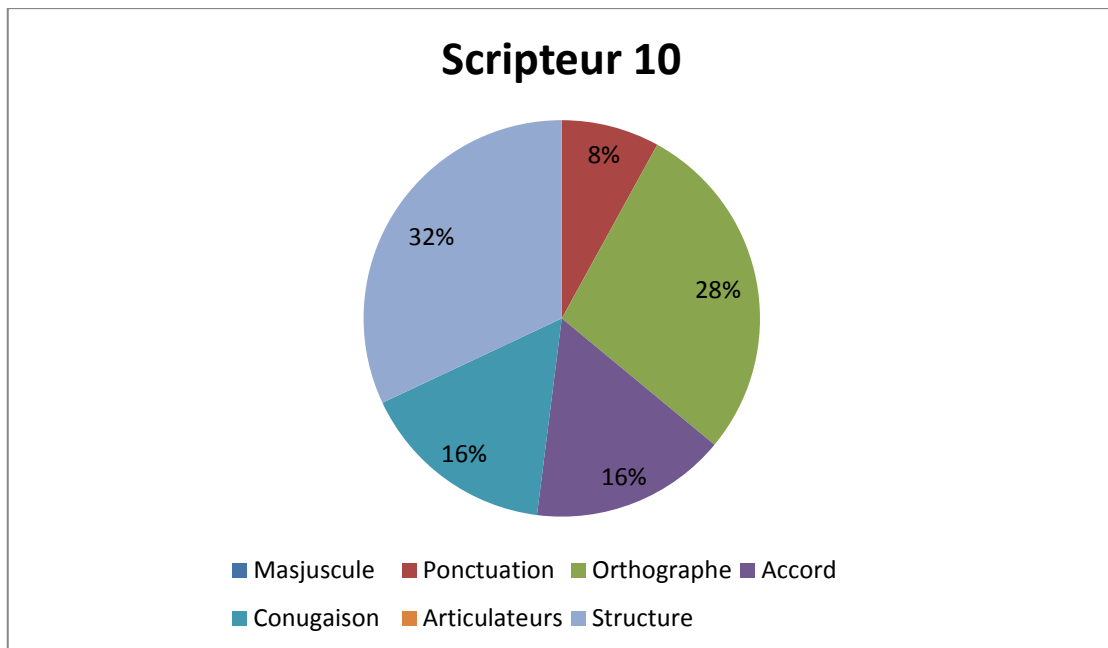
Commentaire :

La copie du scripteur numéro 08 contient 10 erreurs d'orthographe, 5 de structure , 6 de ponctuation; 2 de l'accord, 3 de la conjugaison et 4 d'articulation qui font successivement 33% 17% 20% 07% 10% 13% pour chacune du total des erreurs commises.



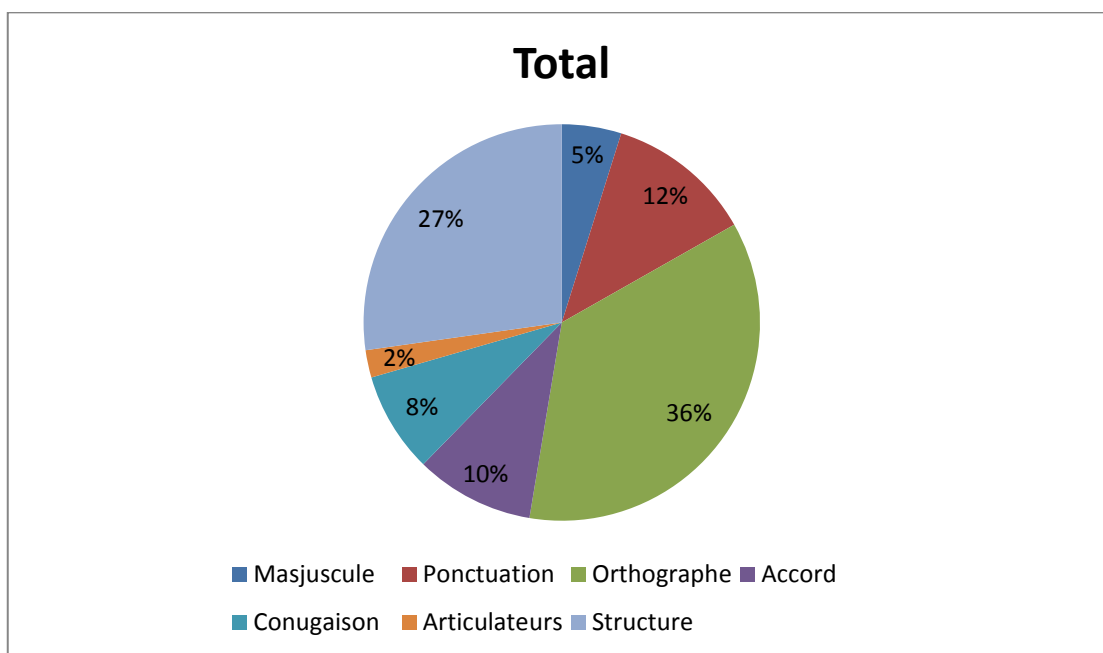
Commentaire :

Parmi les dix scripteurs Le numéro 9 n'a pas commis beaucoup d'erreurs. Le nombre totale a été estimé de 11 erreurs dont 5 d'orthographe soit 45% et 6 de structure soit 55 % du taux global.



Commentaire :

Le dixième apprenant n'a pas dépassé 25 erreurs en tout. Il avait un problème de formulation des phrases, nous avons relevé 8 erreurs soit 32 % du total, et 7 fautes d'orthographe soit 28% du taux global. Avec quatre erreurs de l'accord et de conjugaison soit 32 % et deux erreurs de ponctuation



Synthèse

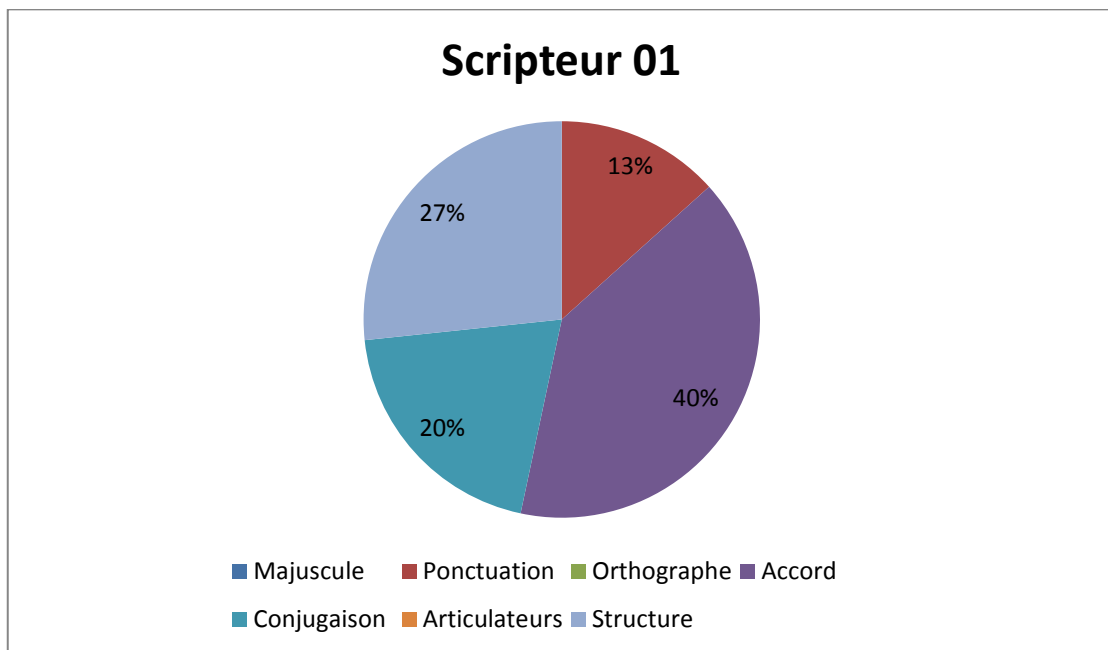
À travers l'analyse des dix copies des apprenants écrites sur papier, nous avons eu des résultats différents sur tous les plans, en vue du grand nombre d'erreurs commises par ces derniers qui s'élèvent à 268 erreurs. En premier lieu nous trouvons que le nombre le plus élevé des erreurs sont celles de l'orthographe, nous avons compté environ 96 erreurs soit 36% de l'ensemble des erreurs relevées. En deuxième lieu la structure dont la plupart des élèves s'entrave, on a dénombré 73 erreurs soit 27% de la totalité des erreurs. En troisième lieu les élèves se trouvent devant la difficulté de ponctuer leur production écrite surtout après les articulateurs d'organisation ou de classement ou bien après les introducteurs d'exemples, d'illustration même devant une énumération où le nombre d'erreurs se chiffre à 32 soit 12% du taux global. En quatrième lieu les apprenants ont un vrai problème dans l'accord : commençant par l'accord du participe passé qui est une catastrophe puis l'accord du féminin ou du pluriel notamment se trouve dans la majorité des copies qui du nombre de 26 soit 10%. En cinquième lieu les erreurs sont éparpillées entre conjugaison qui est en tête avec 22 erreurs soit 8% et la majuscule qui se trouve en second position avec 13 erreurs soit 5% dans la dernière phase où se trouvent 6 erreurs d'articulation soit 2%.

Production écrite sur un support numérique								
Type d'erreur	La forme du texte produit							
	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Accord	Conjugaison	articulateurs	Structure	Total
Scripteur 1	/	02	/	06	03	/	04	15
Scripteur 2	/	/	/	/	02	/	02	04
Scripteur 3	/	02	01	/	01	/	02	06
Scripteur 4	/	04	/	/	01	/	01	06
Scripteur 5	/	03	01	/	/	/	02	06
Scripteur 6	/	04	/	/	/	/	/	04
Scripteur 7	/	/	01	04	/	/	03	08
Scripteur 8	02	/	02	/	/	/	/	04
Scripteur 9	/	/	/	/	/	04	/	04
Scripteur 10	/	/	/	/	/	04	/	04
Total	02	15	05	10	07	08	14	61

Commentaire

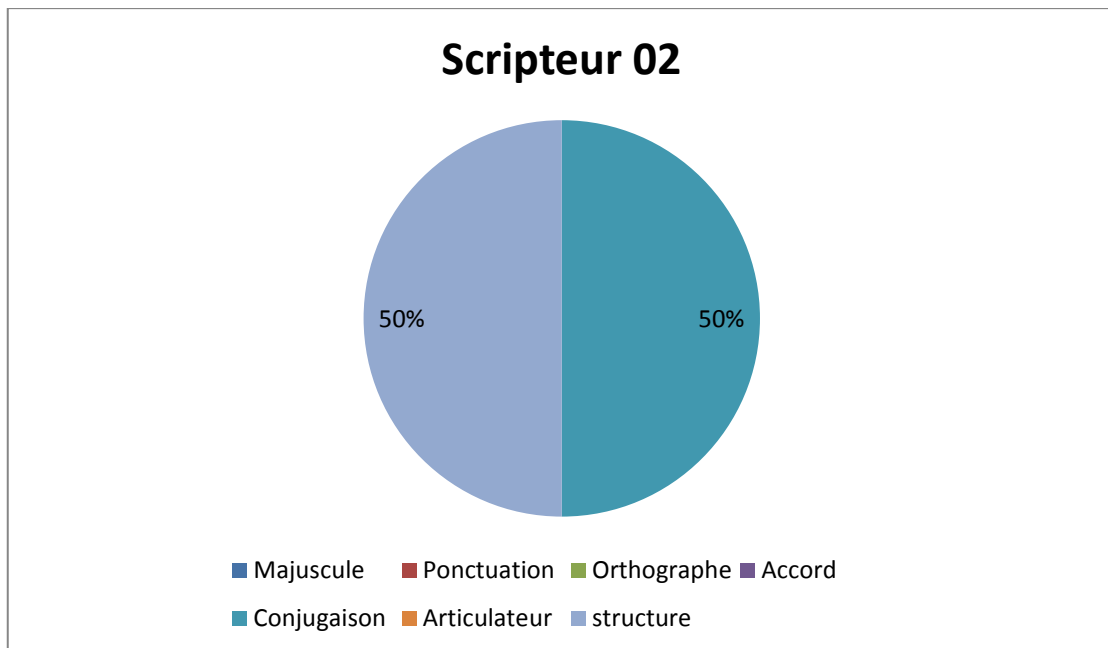
Le deuxième tableau au dessus, comporte les résultats des productions écrites rédigées sur un support numérique de dix scripteurs qui sont évalués selon le plan suivant: le respect de majuscule, ponctuation, orthographe, accord, conjugaison, articulateur, et structure.

Le résultat obtenu représente un global de 61 erreurs réparties sur le plan évoqué auparavant, en commençant par le nombre d'erreur le plus haussé: 15 de ponctuation, 14 de structure, 10 de l'accord, 08 de l'articulation, 07 de conjugaison, 05de l'orthographe et 02 de majuscule.



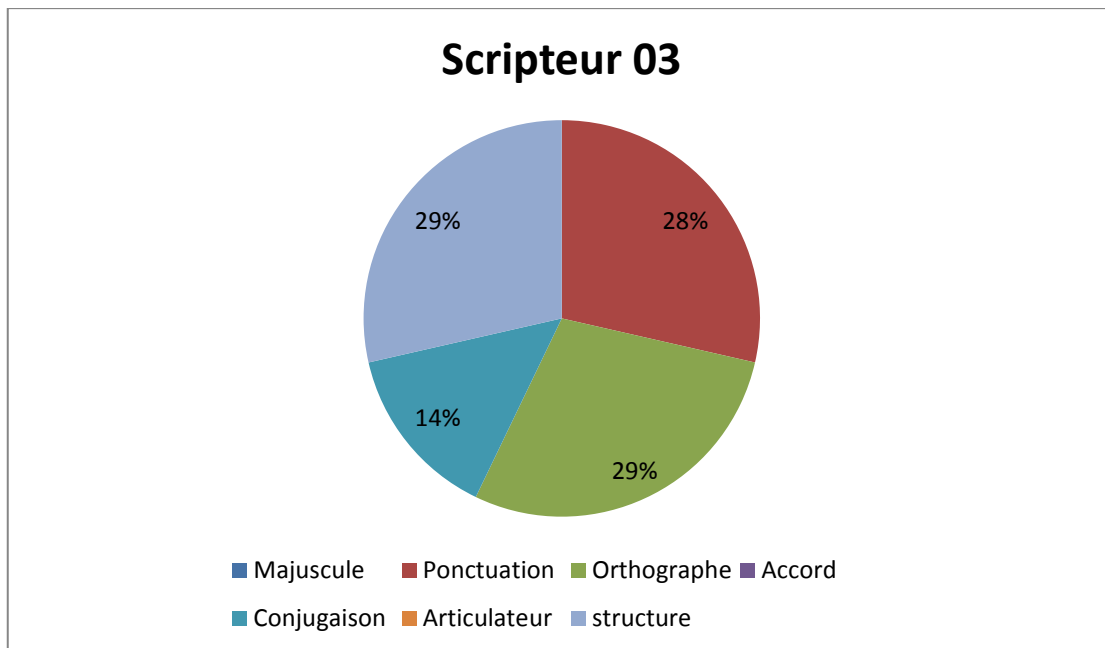
Commentaire

Nous avons remarqué que le premier scripteur a commis 15 erreurs dans sa production, le nombre le plus élevé réside dans l'ordre de l'accord et de la structuration, nous avons relevé 6 sur 15 soit 40% relatif à l'accord et 4 sur 15 de la structure qui représente 27% du taux global. Quant aux autres erreurs nous avons constaté que cet apprenant a mal conjugué ses verbes à 3 reprises et il a échoué seulement 2 fois dans la ponctuation.



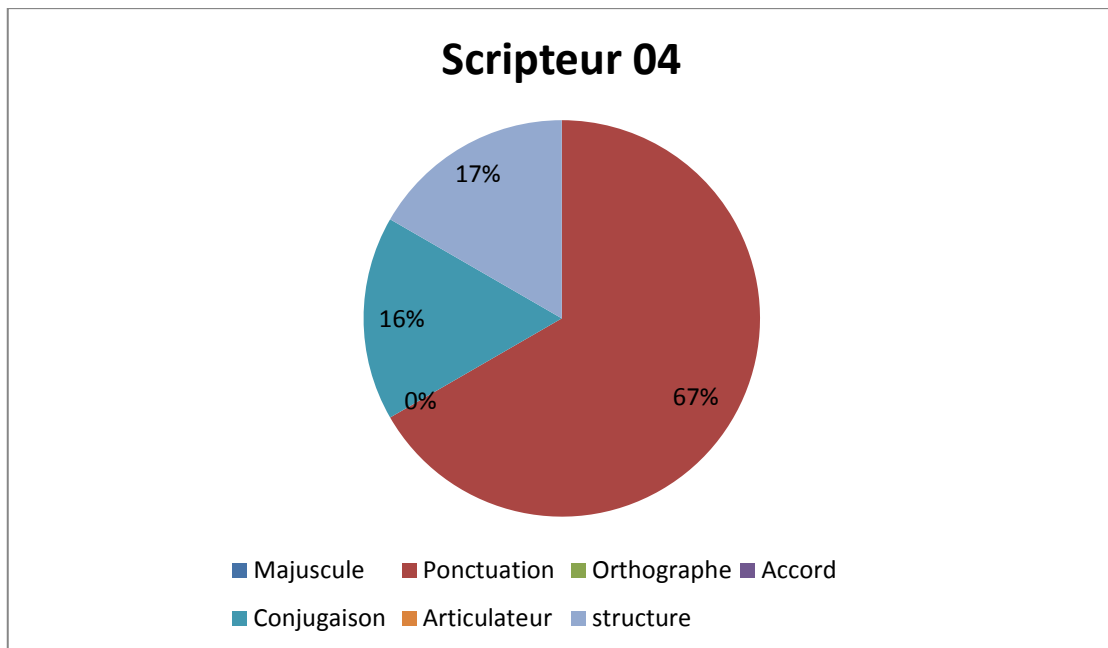
Commentaire

L'élève numéro deux a fourni une production saine et considérable, il a minimisé les erreurs sur son support numérique, ce qui lui a permis de rendre son texte plus performant grâce à l'outil informatique. Quant aux erreurs commises restent légères 2 de la conjugaison et 2 de la structure, en tout 4. L'usage des TICE a permis à cet apprenant de mieux cerner la ponctuation du texte voire l'orthographe et l'accord.



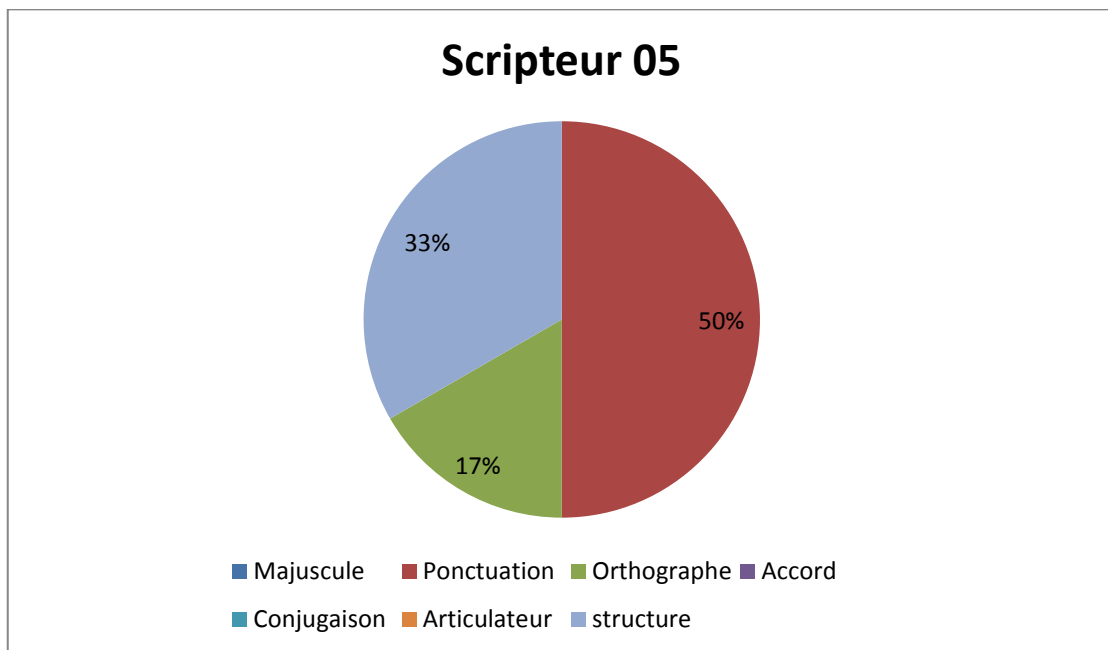
Commentaire

Après notre analyse minutieuse pour l'apprenant numéro trois, nous avons constaté que les erreurs commises sont acceptable vu la maîtrise de la langue chez ce dernier plus le support numérique qui a met à sa disposition un correcteur automatique, alors ces erreurs nous pouvons les compter sur les doigts parmi eux, nous trouvons que 2 fautes de ponctuation et une d'orthographe, une autre de conjugaison. Enfin il a mal structuré son paragraphe à deux reprises, le pourcentage qui représente le taux d'erreurs de chaque ordre et au dessus de ce commentaire.



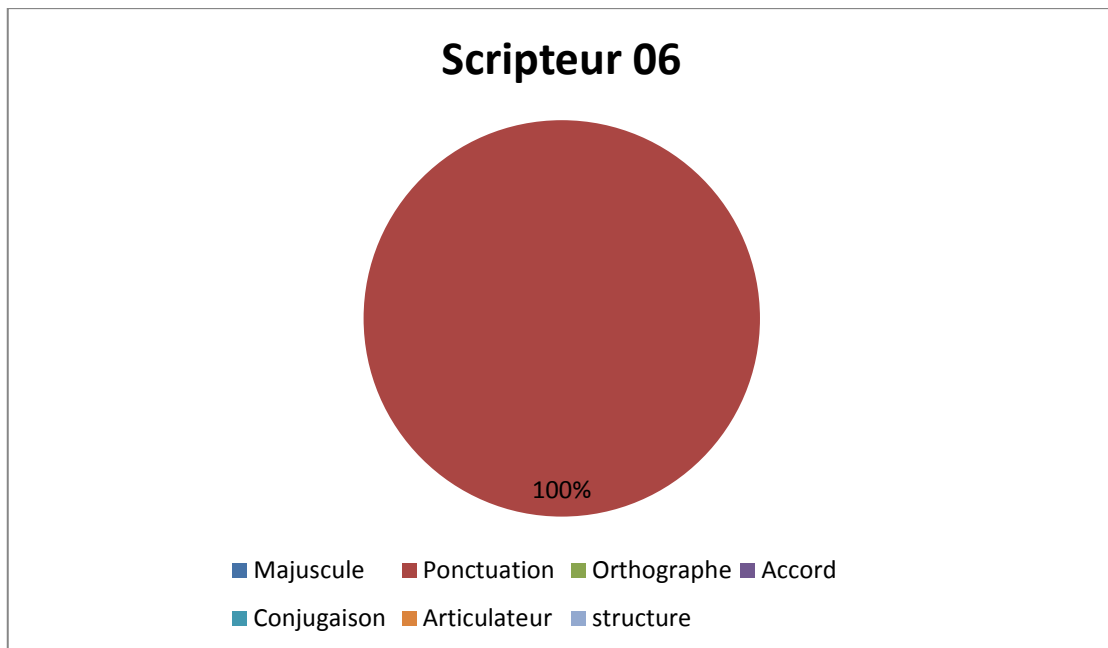
Commentaire

L'analyse de la production écrite du scripteur numéro quatre, nous a fait comprendre que ses erreurs sont inintentionnelles, par exemple les quatre fautes de ponctuation sont dues à une confusion entre l'énumération et l'illustration. Ce qui concerne la seule faute de conjugaison l'apprenant n'a pas fait la différence entre deux modes de conjugaison enfin ce dernier n'a pas bien structuré l'une des phrases de sa production.



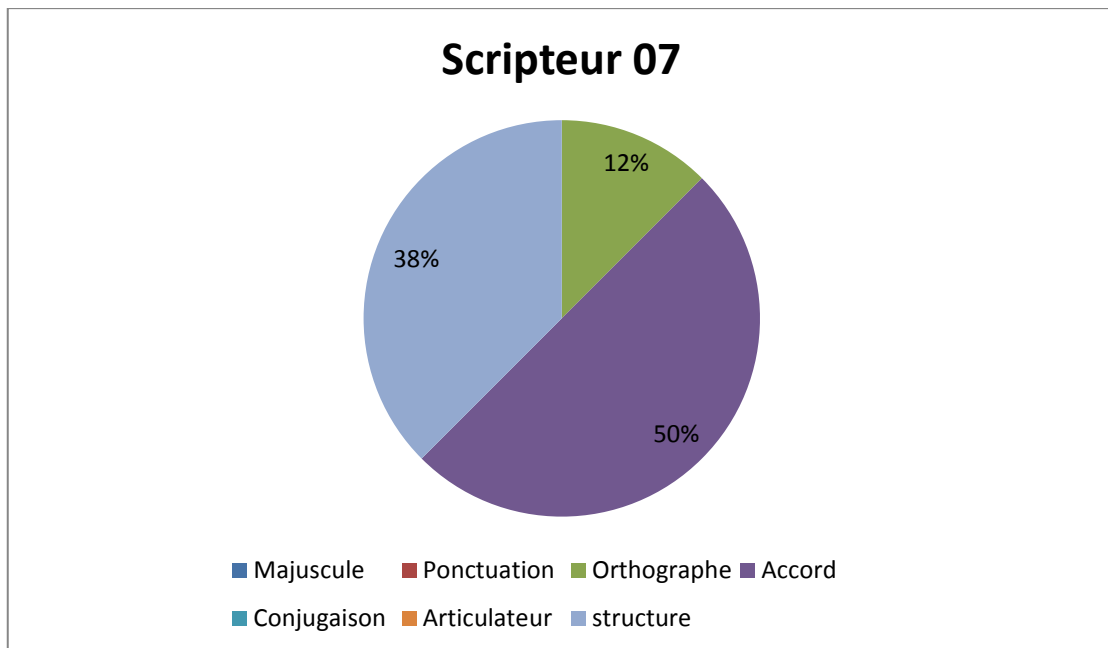
Commentaire

En analysant l'expression écrite de l'apprenant numéro cinq nous avons pu constater que ses erreurs se limite a six, parmi eux nous trouvons trois où il a mal ponctué ses phrases. Une seule faute d'orthographe, en dernier lieu au niveau de la structure nous trouvons que deux fautes.



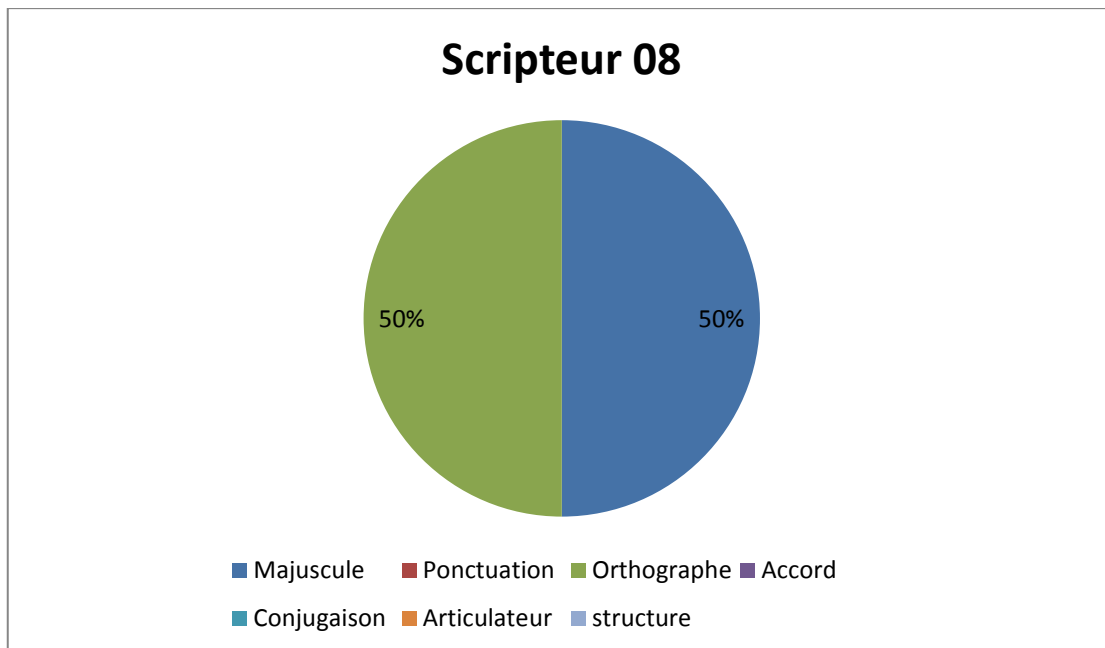
Commentaire

A propos de la production écrite de l'apprenant numéro six nous avons eu l'honneur de la corriger vu l'inexistence des erreurs commises sur tous les plans. Une copie qui va peut être confirmer nos hypothèses suggérées sur l'intégration du TICE. Ce scripteur a surmonté ses difficultés au niveau de la rédaction grâce à l'usage du support numérique (Word) excepté la confusion entre quatre points de ponctuation.



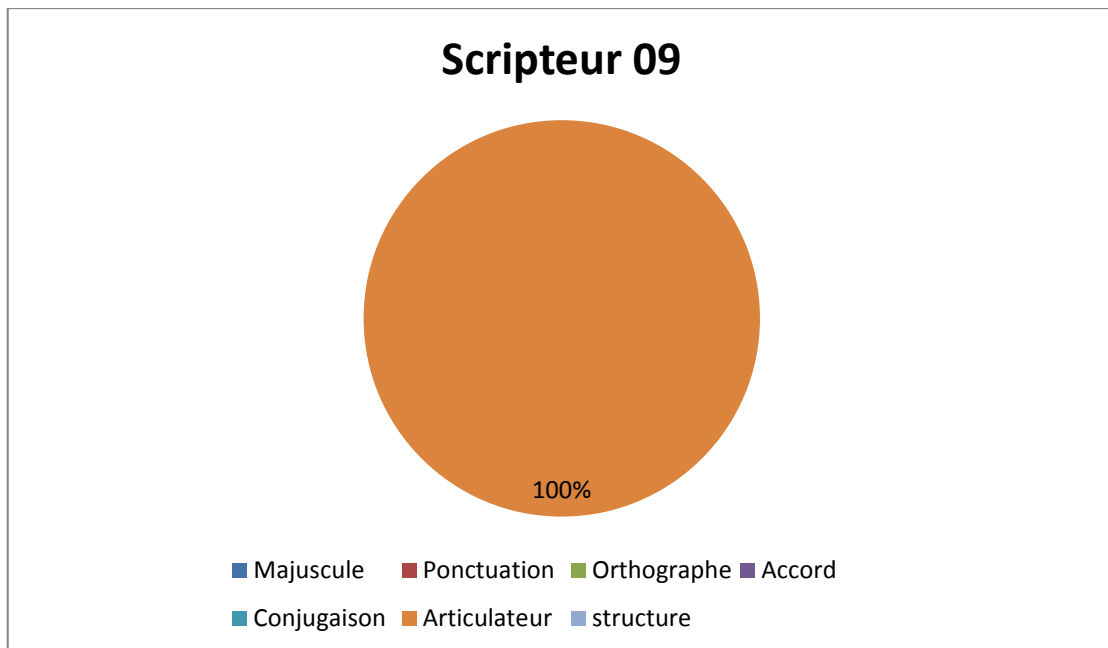
Commentaire

A partir des résultats obtenues de l'analyse de la production écrite du scripteur numéro sept nous avons pensé que ce dernier n'a pas profiter pleinement des options fournies par le correcteur automatique du Word même si ce dernier lui a signalé en vert et en rouge un ensemble de fautes et d'erreurs (une faute d'orthographe, quatre de l'accord et trois de la structure) l'apprenant n'a pas su la signification des ces signalement.



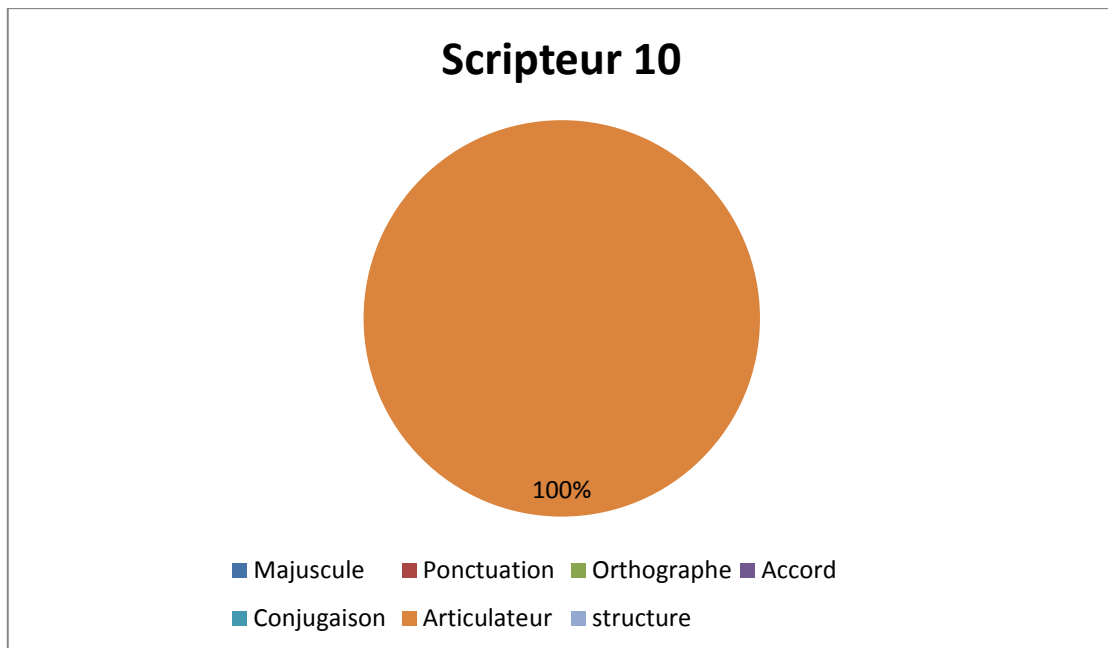
Commentaire

En corrigeant l'expression écrite du huitième apprenant, nous avons rencontré dans l'ensemble que quatre erreurs qui sont : deux d'orthographe et deux fautes de majuscule le reste de sa production a été bien structuré en plus sa conjugaison est correcte, sa ponctuation du texte est cohérente enfin il a respecté la concordance du temps.



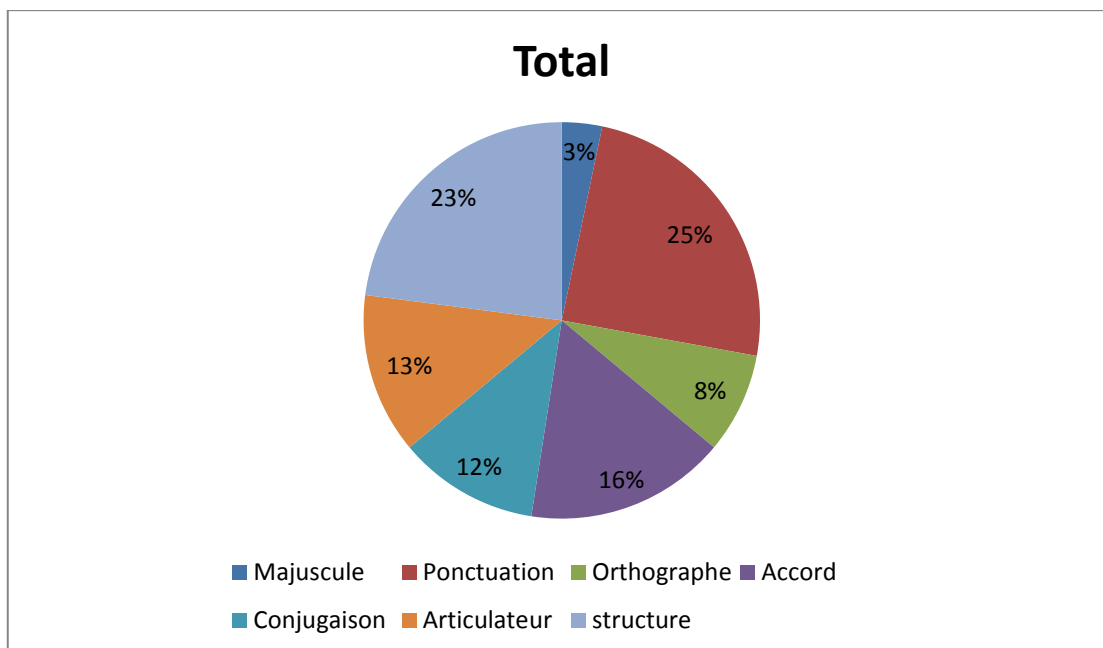
Commentaire

La neuvième production écrite est dépourvue de fautes ou bien d'erreurs, l'apprenant a bien présenté sa copie. Ce dernier a su comment conjuguer, accorder, structurer sa production. En plus il a consolidé ses lacunes avec l'outil numérique qui lui a permis d'éviter la majorité d'obstacle, mais il n'a pas utilisé les articulateurs chronologique pour organiser ses arguments.



Commentaire

D'après l'analyse de l'expression écrite du dixième apprenant nous avons trouvé des similitudes entre lui et le neuvième scripteur ce qui est surprenant, c'est que ces deux derniers n'ont pas eu le besoin d'introduire leurs arguments avec les articulateurs de classement sachant que la consigne qui a été donnée par leur enseignant impose l'usage de ces derniers.



Synthèse

Nous avons remarqué que les 10 scripteurs ont commis dans l'ensemble 61 erreurs dans leur production écrite sur le support numérique (Word). D'abord les erreurs les plus courantes chez eux nous trouvons celles de la ponctuation qui s'élève à 15 erreurs soit 25 % de la totalité. Ensuite la mauvaise structuration est classée en deuxième position avec 14 erreurs soit 23 % de l'ensemble. Puis l'accord vient en troisième place avec 10 erreurs soit 16 % de taux d'erreurs. Également l'absence des articulateurs dans leur production se trouve en quatrième rang avec 8 erreurs soit 13%. En outre la cinquième position est occupée par les erreurs de conjugaison qui sont de nombre de 7 soit 12 %. Par ailleurs les fautes d'orthographe qui sont minoritaires nous avons relevé que 5 erreurs soit 8%. Enfin les erreurs les moins commises sont celles de l'absence de la majuscule dans les débuts de chaque paragraphe voire après chaque point.

conclusion générale

Conclusion

A l'issue de notre enquête, nous avons dégagé la divergence dans la rédaction des productions écrites: l'une est produite sur support papier et l'autre sur un support numérique (Word). En premier lieu nous avons eu comme résultats la confirmation de l'une de nos hypothèses émises qui suggèrent l'importance de l'intégration des TICE dans le processus de l'enseignement/apprentissage et cela a été déduit à travers les analyses faites sur les productions qui ont été rédigées par les apprenants de première année secondaire sur le support numérique.

D'après notre analyse nous sommes arrivés à montrer que l'utilisation de l'outil informatique contribue à développer la compétence des apprenants à rédiger sans difficulté. En effet, nous avons aperçu une amélioration et un progrès observable et évaluable et important au niveau de l'orthographe : l'emploi de la majuscule surtout au début des phrases, la concordance des temps et l'accord du participe passé ou le participe présent ainsi que l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec leur sujet ou le nom qu'ils qualifient

Ce changement bénéfique est dû aux options offertes par le logiciel de traitement de texte prenant l'exemple de quelques-unes : le dictionnaire des synonymes, le conjugueur et le correcteur automatique de fautes d'orthographe qui sont disponibles dans ce dernier. Elles permettent à ces élèves de réduire le nombre d'erreurs lors de leurs productions écrites, grâce au signalement dans ce support numérique à travers des soulignements ondulés avec des couleurs différentes parmi eux nous citons le vert le rouge qui guide et oriente et pousse l'apprenant à vérifier et à corriger les erreurs ou la faute commise. Nous avons trouvé aussi la mise en forme automatique des productions écrites cette fonctionnalité est offerte par ce dernier en vue d'éviter la perte du temps à faire ça soi-même et pour qu'elle soit lisible et agréable à lire.

Pour consolider cette conclusion et nos dires nous vous présentons les résultats obtenus par des chiffres et des pourcentages qui vont soutenir la nécessité de l'intrusion des TICE dans l'enseignement/apprentissage et qui sont les suivants:

Les 10 scripteurs qui ont rédigé sur le support numérique n'ont commis dans l'ensemble que 61 erreurs dans leur production écrite sur le support numérique (Word). D'abord les erreurs les plus courantes chez eux nous trouvons celles de la ponctuation qui s'élève à 15 erreurs soit 25 % de la totalité. Ensuite la mauvaise structuration est classée en deuxième position avec 14 erreurs soit 23 % de l'ensemble. Puis l'accord vient en troisième place avec 10 erreurs soit 16 % de taux d'erreurs. Également l'absence des articulateurs dans leur production se trouve en quatrième rang avec 8 erreurs soit 13%. En outre la cinquième

position est occupée par les erreurs de conjugaison qui sont de nombre de 7 soit 12 %. Par ailleurs les fautes d'orthographe qui sont minoritaires nous avons relevé que 5 erreurs soit 8%. Enfin les erreurs les moins commises sont celles de l'absence de la majuscule dans les débuts de chaque paragraphe voire après chaque points.

En deuxième lieu, nous avons eu les résultats des productions écrites faites sur support papier, ces dernières sont à l'opposé de celles qui ont été rédigées sur le support numérique.

D'abord à travers cette analyse nous avons rencontré plusieurs lacunes, entraves et difficultés qui ont empêchées ces apprenants de bien rédiger leurs productions à cause du manque du bagage linguistique et l'insuffisance lexicale en analysant la majorité des erreurs commises, nous sommes arrivés à classer ces dernières selon leurs nombres. Nous avons constaté que les fautes d'orthographe prennent la première place dans ce classement cela est dû à leur niveau inférieur dans la langue française ainsi que leur incompétences à traduire et à transformer leur idées en mots, pour qu'ils puissent rédiger. D'autres obstacles se dressent devant les apprenants en les empêchant de s'exprimer clairement et librement vis-à-vis le thème, qui sont censés développer, nous avons sélectionné parmi eux la mauvaise structuration de leurs phrases qui engendre l'agrammaticalité de leurs énoncés en puisant dans leurs connaissances, les apprenants n'arrive pas à ponctuer correctement leurs productions à cause des fausses règles acquises auparavant. Ensuite nous avons déduit que l'asémantique des énoncés sont dû à la langue maternelle de ces derniers, en plus ce qui concerne les fautes de l'accord et de la conjugaison qui sont nombreuses, reflètent l'absence totale de la maîtrise de ces derniers, là nous avons reconnue le rôle important du support numérique qui évite totalement ce genre de faute en les signalant régulièrement en poursuivant nos analyses, nous avons eu à faire à d'autres erreurs que nous allons vous présenter à travers les statistiques suivante en commençant par les erreurs les plus élevés qui sont :

La totalité des erreurs s'élève à 268, En premier lieu nous trouvons que le nombre le plus élevé des erreurs sont celles de l'orthographe, nous avons compté environ 96 erreurs soit 36% de l'ensemble des erreurs relevées. En deuxième lieu la structure dont la plupart des élèves s'entrave, on a dénombré 73 erreurs soit 27% de la totalité des erreurs. En troisième lieu les élèves se trouvent devant la difficulté de ponctuer leur production écrite surtout après les articulateurs d'organisation ou de classement ou bien après les introducteurs d'exemples, d'illustration même devant une énumération où le nombre d'erreurs se chiffre à 32 soit 12% du taux global. En quatrième lieu les apprenants ont un vrai problème dans l'accord : commençant par l'accord du participe passé qui est une catastrophe puis l'accord du féminin

ou du pluriel notamment se trouve dans la majorité des copies qui du nombre de 26 soit 10%. En cinquième lieu les erreurs sont éparpillées entre conjugaison qui est en tête avec 22 erreurs soit 8% et la majuscule qui se trouve en second position avec 13 erreurs soit 5% dans la dernière phase où se trouvent 6 erreurs d'articulation soit 2%.

Grâce à l'outil informatique les élèves pourraient développer de nouvelles habilités et de nouvelles façons d'apprentissage. Cette hypothèse a été confirmée et le résultat auquel nous sommes parvenus l'a démontrée. Nous avons remarqué que l'intégration des TICE notamment un ordinateur, minimise le nombre d'erreurs dans la rédaction et cela a été prouvé à travers l'étude comparative que nous avons menée au dernier chapitre.

Les résultats auxquels nous avons abouti confirment, dans l'ensemble, nos hypothèses de départ qui s'articulent autour d'intégration des TICE. Nous avons pu constater que les TICE ont été considérées comme un outil nécessaire car il assure l'organisation des savoirs, et répond aux besoins de la classe moderne. Selon nos résultats.

Bibliographie

ANDRE B : autonomie et apprentissage des langues étrangères, Didier et Hatier, 1997.

ANIS, Jacques. Texte et Ordinateur : l'écriture réinventée.

ANIS, J. (1998). Texte et ordinateur -L'écriture réinventée, Bruxelles : De Boek.

BARON G et Baudé J. L'intégration de l'information dans l'enseignement et la formation des enseignants.

BARON G.-L. et E. BRUILLARD. L'Informatique et ses Usages dans l'Éducation, Paris, PUF.

Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, Le point sur la production écrite en didactique des langues

DEMAIZIERE, F. (1986) Enseignement assisté par ordinateur Paris: Ophrys

DESSUS, P. (2001) "Aides informatisées à la production d'écrits".

GONNET, Jacques. Education et Média, Paris, PUF 1997.

JEAN, P, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris, (2003).

KHELLADI, S. (2016). L'apport de l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'activité de la production écrite. Cas des apprenant de troisième année moyen. Intervention au colloque international "Le français en situation" Organisation de l'université de Nouakchott. Le 30 et 31 Mars 2016.

LAKHDAR KHARCHI, Didactique des langues étrangères et TIC.

Mathieu GUIDERE, (2003), méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales, Paris.

NICOLAS GUICHON, Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia.

Sitographie

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/277825/filename/a0712a.htm>.(Janvier 2018)

<https://www.epi.asso.fr/revue/dossiers/d12p088.htm>.(Mars 2018)

<https://www.epi.asso.fr/association/dossiers/integration92.htm>.(Mars2018)

Table des matières

Résumé.....	2
Introduction générale.....	4
CHAPITRE I.....	6
TICE et Enseignement du FLE	6
1. Introduction.....	7
2. Qu'est ce que les TICE	7
3. TICE et éducation.....	7
4. Introduire les TICE à l'École	7
5. Apprentissage des langues et TICE.....	8
6. Ère de l'image animée	9
Les méthodes télévisées	9
Le document vidéo.....	9
Le vidéodisque.....	10
7. Ère du multimédia	10
L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO).....	10
L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO).....	11
8. Le multimédia.....	11
9. Les principales caractéristiques du multimédia	13
L'hypertexte.....	13
L'hyper texte comme support de l'apprentissage.....	14
Les CD-ROM de langue	14
Cédéroms de système auteur	14
10. Quelle place pour les TIC ?	15
11. Conclusion	18
CHAPITRE II.....	19
La production écrite	19
Introduction.....	20
12. La production écrite	20
13. L'évaluation de l'écriture.....	21
14. Aspects considérés dans l'évaluation ¹ de l'écriture	21
Le contenu.....	21
Le style.....	22
L'organisation du texte.....	22

Les règles de langue	22
15. Comment concevoir une production écrite	22
16. Les caractéristiques des textes écrits en FLE.....	23
17. Les processus d'écriture en langue étrangère	24
18. l'apprentissage de l'écriture.....	24
19. La typologie énonciative.....	25
1.1 Le récit	26
20. La cohérence textuelle	26
21. Les différents outils contribuant à la cohérence textuelle.....	27
22. La cohésion	28
23. La progression thématique	28
24. Conclusion	28
CHAPITRE III	29
Partie pratique.....	29
Analyse des données et discussion des résultats.....	29
Introduction.....	30
.25 Présentation de l'expérimentation	30
26. Public visé	30
Lieu de l'enquête	30
Classe.....	30
La consigne	31
Synthèse	55
Bibliographie	60
Annexe.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.

