

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DES FRERES MENTOURI CONSTANTINE 1
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

N° d'ordre : 61/DS/2019
N° de série : 02/FR/2019



Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de
Doctorat, es Sciences
Option : Didactique

**Les attributs généraux des supports multimédias dans la didactique
du français langue étrangère : « de l'enseignement programmé (EP) à
l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) »**

Présentée par : Ahmed Sista Salim :

Sous la direction du :

Professeure : Mme HACINI FATIHA

JURY :

**Président (e) : Djeghar Achraf, Maître de conférences, Université Mentouri,
Constantine 1**

Rapporteur : Pr :Hacini Fatiha, Professeure, Université Mentouri ,Constantine 1

Examineur : Pr : Mana Gaouaou ,Professeur, centre universitaire de Barika

**Examineur : Bouzidi Boubakeur Maître de conférences, Université Mohamed
lamine debaghine setif)**

Année universitaire : 2017-2018

Remerciements :

Je tiens avant toute chose à adresser mes remerciements les plus sincères à Madame Hacini Fatiha, professeure au département de français de l'université des frères Mentouri (Constantine 1) pour la confiance qu'elle m'a témoignée tout au long de mon travail en acceptant de diriger cette thèse et surtout de m'avoir permis de la réaliser dans les meilleures conditions.

Je tiens particulièrement à la remercier de la liberté d'action qu'elle m'a donnée à toutes les étapes de cette aventure. J'espère avoir été digne de la confiance qu'elle m'ait accordée et que ce travail est finalement à la hauteur de ses espérances. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je suis très honoré de l'avoir eu pour encadrante. Je lui suis totalement reconnaissant de m'être bénéficié tout au long de cette recherche de ses remarques pertinentes, de sa grande compétence, de sa rigueur intellectuelle, de son dynamisme, et de son efficacité certaine que je n'oublierai jamais. À titre plus personnel, je remercie chaleureusement Jean Charles Pochard, professeur à Lyon 2 pour la grande patience, l'encouragement et la confiance qu'il m'a témoigné et dont il a fait preuve à la relecture de mon manuscrit.

Aux membres du jury,

Je tiens à vous remercier chaleureusement d'avoir accepté de juger mes travaux et d'avoir dégagé du temps pour vous y consacrer. Je vous remercie également pour avoir accepté de juger mon travail, et pour l'intérêt que vous lui aviez porté et les remarques constructives que vous aviez faites sur mon projet de thèse.

J'ai été touché que vous ayez répondu si rapidement, et avec enthousiasme, à ma demande.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Madame Élisabeth brodin, ancienne codirectrice de thèse, aujourd'hui retraitée pour son soutien permanent jusqu'au dernier jour avant son départ aussi bien pour mes travaux de recherches que pour les précieux conseils qu'elle m'a prodigués.

Bien évidemment, je remercie profondément ma famille, mes chers enfants, ma femme, ma mère qui ont toujours été d'un soutien inconditionnel et sans limites dans les moments les plus difficiles. Je les remercie pour leurs encouragements et pour leur patience pendant cette longue période.

Je clos ces remerciements par une pensée spéciale pleine d'affection et de nostalgie en mémoire de notre collègue et ami Kamel Abdou qui était le premier à avoir réussi à me persuader d'entamer une recherche doctorale. Il nous a malheureusement quittés, qui, même loin de nous, fait toujours partie du département à tout jamais..., trouvez en ce titre un petit geste de reconnaissance et que dieu — que je remercie pour tout — nous réunisse au paradis.

Abréviations utilisées régulièrement au cours de la thèse

Abréviations utilisées régulièrement au cours de la thèse

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur
ELAO : Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur
AA : Approche Actionnelle
AC : Approche communicative
APC : Approche par les Compétences
ARP : Approche par Résolution de Problèmes
APP : Approche par projet
A.I : Approche interculturelle
CE : Compréhension écrite
CO : Compréhension orale
CECRL : Cadre européen de référence pour les langues
CILEC : Centre international de langue étrangère et de civilisation
CLES : Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur
DCL : Diplôme de compétence en langue
DLCE : Didactique des langues-cultures étrangères
DDLC ou DLC : Didactique des langues-cultures étrangères
EE : Expression écrite
EO : Expression orale
FF : Français fonctionnel
FI : Français instrumental
FLS : français langue de Spécialité
FLMD : le français dans le monde
FST : Français scientifique et technique
LVE : Langue vivante étrangère
MA : Méthodes actives
MAO : Méthodologie audio — orale
MAV : Méthodologie audio — visuelle
MD : Méthodologie directe
MT : Méthodologie traditionnelle
SGAV : Structuro — globale audiovisuelle
OSR : Objectif social de référence
PA : Perspective actionnelle
PO : Production orale
PE : Production écrite
T À : Tâches actionnelles
TAA : Tâche authentique actionnelle
TAOS : Tâche authentique à orientation argumentative
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

Sommaire

Première partie**1. Contexte théorique**

Introduction générale	04
Chapitre I : Mise en évidence des apports du cadre théorique, conceptuel et méthodologique dans lesquels s'inscrit notre démarche de recherche	
Introduction.....	25
1.1 Présentation du manuscrit.....	29
1.2 État de la question	45
1.3 Pertinence de l'étude.....	50
1.4 Limites de l'étude	51
1.5 Raisons du choix du thème de l'étude.....	52
1.6 Problématique.....	53
1.7 Hypothèses possibles.....	56
1.8 Hypothèse liée à l'approche actionnelle du CECRL et l'impact des TIC sur l'apprentissage de l'expression écrite sur les étudiants algériens ?	58
1.9 Définition des variables et indicateurs.....	59
1.10 Locuteurs non natifs.....	60
1.11. Définition des compétences en termes de savoirs, savoir-faire savoir-apprendre savoir-être et savoir-devenir.....	63
1.12 Ancrage théorique sous-jacent.....	68
1.13. Le cognitivisme.....	75
1.14.1 Implication du constructivisme dans l'enseignement/apprentissage.....	77
1.15 Le socioconstructivisme	79
Introduction.....	79
1.17 Évolution de l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères.....	90
Conclusion	92
Cadre conceptuel de l'étude	
Chapitre II : Présentation du cadre conceptuel propre à l'étude et situation de la démarche de la recherche.	
-Présentation du cadre conceptuel-	
Introduction.....	97
1.Élaboration des principaux concepts clés pour l'analyse conversationnelle de l'argumentation en FLE.....	98
1.1.« L'acronyme T.I.C »	99
1.2 Le concept de motivation.....	102
1.3Le modèle socioconstructiviste: nouveau paradigme de l'enseignement /apprentissage	105
1.4 L'« Agir communicationnel », Problèmes de définitions.....	114
1.5 Les TIC et leurs modalités d'utilisation en contexte universitaire.....	119
1.6 L'écriture argumentative dans le processus d'échange.....	120
Chapitre III : Les méthodologies traditionnelles globalisantes : Peut-on parler de limites ou de prolongement dans la continuité ? (...)	
- Repères chronologiques-	
Introduction.....	130
1. Approches pédagogiques favorisant le développement des compétences procédurales, métalinguistiques et informationnelles.....	137
1.1 L'approche par compétences	139
1.2 Définition de l'approche par projet	146
1.3 L'approche par résolution de problème	155
1.4 L'approche par « étude de cas »	158

Conclusion	163
Chapitre IV : Regards théoriques sur la perspective actionnelle du CECRL dans l'enseignement des langues	
Introduction.....	166
1. Perspective actionnelle.....	170
1.1 Non, l'approche actionnelle n'est pas un phénomène de mode !.....	171
1.2 Tâche, activité et exercice : Problème de définition.....	180
Conclusion	188
<i>Deuxième partie : Partie pratique</i>	
Chapitre V :Élaboration des principes de recherche et du protocole expérimental	
Introduction.....	192
1. Le dispositif expérimental : pour une esquisse méthodologique.....	198
1.1. Dispositifs, et modalités d'apprentissage à distance.....	201
1.2 Élaboration des principes de recherche du dispositif expérimental.....	206
1.3 Apprentissage de la culture de la langue cible.....	208
1.4 Élaboration progressive des énoncés issus de l'interaction verbale.....	210
1.5 Compétences et taxonomie des objectifs pédagogiques.....	218
1.6 Analyse des premiers résultats issus du corpus de données.....	220
1.7 Le forum comme stratégie d'échange interactif au service de l'apprentissage.....	227
1.8 Types d'erreurs et compétences visées dans le dispositif' échantillon.....	234
1.9 Différents axes pris en compte lors de la mise en place du « dispositif expérimental » pour l'apprentissage de l'argumentation en ligne.....	236
1.10 Les connecteurs argumentatifs [Problèmes de définition].....	240
1.11 Différentes phases du dispositif et conception du scénario pédagogique.....	243
1.12.La consigne d'écriture pour la phase du posttest.....	254
1.13 Le cadre institutionnel de l'expérimentation de la séquence didactique.....	256
1.13.1 Le programme institutionnel.....	257
1.14 Le premier niveau d'analyse.....	268
1.15. Modèle à imiter.....	272
1.16 1.16 Le cadre de négociation.....	313
Conclusion	321
Chapitre VI : Organisation générale de la méthode de construction du corpus , analyse et interprétation des données.	
Introduction.....	325
1.Différentes acceptions de la linguistique du corpus [LC].....	326
1.1 Méthodologie.....	327
1.2Le forum de discussion asynchrone dans la construction de la compétence argumentative en classe de FLE.....	334
1.3 Le forum : modèle typique d'échange asynchrone.....	335
1.4 Activités choisies.....	335
1.5.Le questionnaire de motivation.....	352
1.6 Analyse du prétest [évaluation diagnostique ED] et du post-test [Test final, après la phase de régulation TF].....	360
1.7. Comparaison des résultats des activités au test préliminaire.....	378
(T1) et au test final (T2).....	378
1.8. Analyse et commentaire.....	411
1.9 L'entretien et ses caractéristiques.....	431
1.10 TIC et enseignants.....	456
Conclusion	460
Chapitre VII : Les interactions en ligne pour un apprentissage collaboratif de l'argumentation selon le concept de l'« Agir communicationnel » de Jurgen	

Habermas	
Introduction.....	462
1 Nature des échanges.....	464
1.1 Interaction entre locuteurs natifs et non natifs de la langue cible.....	466
1.2 Tentatives de définition et compréhension de la question en cause.....	472
1.3 Premier niveau d'analyse.....	476
1.4 Etapes de résolution de problème.....	483
Conclusion	493
Chapitre VIII : L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ?	
Introduction.....	497
1.Hypothèses.....	500
1.1 Objectifs de la recherche.....	500
1.2 La notion de compétences.....	501
1.3 Le cadre théorique.....	504
1.4 Présentation et justification de la méthodologie.....	505
1.5 Échantillons et technique d'échantillonnage.....	508
1.6 Les difficultés de l'enquête.....	509
1.7 Interprétation et discussion des résultats.....	509
1.8 Résultats.....	512
1.9 Les retombées (quelques pistes de réflexion).....	514
Conclusion	515
Chapitre IX : Séquences d'apprentissage	
Introduction.....	516
1.Contenu des séquences didactiques.....	517
1.1Les différentes étapes du scénario pédagogique.....	519
1.2 Déroulement de la séquence d'apprentissage.....	525
1.3.Ce qu'il faut retenir.....	538
Conclusion	450
Chapitre X:En quoi le forum contribue-t-il à l'amélioration des compétences écrites et culturelles des étudiants algériens en contexte universitaire ?	
Introduction.....	542
1 Apprendre le français à distance, fiction ou réalité ?.....	545
1.2 La perspective actionnelle du CECRL et son adaptation au processus d'enseignement/apprentissage d « une L2 en contexte universitaire.....	547
1.3 Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire.....	552
1.4 Réseau ou communauté ?.....	554
1.5 La culture, un concept clé.....	557
1.5.1.Apprendre la culture en co-action sociale et en mode distant tutoré ;.....	558
1.6 Analyse du programme du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère).....	562
1.7 Méthodes et outils utilisés dans le cadre de projets.....	563
1.8 Critères de classement des catégories lexicales.....	565
1.9 Résultats et analyse.....	570
1.10 Exemple d'activité de classe liée à la découverte de la langue cible à travers des supports iconiques (Panorama d'images de paysages français).....	574
Conclusion	578
Conclusion générale	579



**Introduction
générale**

Introduction générale

Le contexte linguistique algérien est marqué par la présence du français comme première langue étrangère aussi bien en contexte scolaire que dans l'espace public. Nous sommes néanmoins face à une situation problématique du point de vue du statut de cette langue et les défis qu'elle pose à l'institution scolaire et universitaire dans le cadre de sa promotion et de sa reconnaissance comme seconde langue après l'arabe et le berbère. Les politiques linguistiques qui se sont succédé en Algérie se sont engagées depuis quelques années déjà au moment même de la mise en place des premières réformes dans la redéfinition de leurs politiques d'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier. Des convergences sont apparues à cette occasion autour des notions de plurilinguisme et de didactique intégrée des langues. En Algérie, la langue française continue d'occuper une place prépondérante en Algérie, ainsi que le précise Rabah Sebaa : « *Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir. Sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif...* » (*El Watan du 1er septembre 1999*). Jean-Pierre Peroncel-Hugoz (1972) de rajouter « le mur de la langue ne se dresse pratiquement jamais entre un francophone et la population. Que l'on entre dans un magasin ou dans une poste, que l'on s'adresse à un marchand des quatre-saisons ou à un gardien de la paix, chacun d'eux s'efforcera, au premier mot de français qu'il aura entendu, de répondre dans cette langue. Et l'agriculteur ou l'artisan qui ne parle pas le français enverra quérir son fils écolier pour qu'il renseigne le passant étranger.¹ Abdou Elimam dans l'introduction de son article intitulé « *Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration* » considère que malheureusement, les indépendances des pays du Maghreb, au lieu de sonner l'heure de l'émancipation des langues natives, ont minoré ces langues au profit d'une arabisation dont personne ne parvient à déterminer l'ancrage effectif.

Pour reprendre un point que nous allons développer tout au long de ce travail de recherche, issu des entretiens semi-dirigés que nous avons eus avec plusieurs enseignants, le co-codage a dégagé plusieurs groupes de phrases, particulièrement ceux qui ont trait au statut de la langue française qui nous a semblé intéressante. Du point de vue de son

¹ Le Monde diplomatique, Janvier 1972, page 33.
www.monde-diplomatique.fr/1972/01/PERONCEL_HUGOZ/30737

héritage culturel et civilisationnel, la langue française disait Sebaa sert de « *courroie de transmission* » entre une génération qui l'a adoptée avec enthousiasme et les générations post-indépendantes qui estiment avoir été lésés, car faisant « *partie de cette génération que le système éducatif mis en place après l'avènement de l'école fondamentale a sacrifiée sur l'autel des réformes décidées à l'emporte-pièce depuis l'indépendance (1999)* ». Un point de vue que nous partageons avec l'auteur, car tout en la considérant à la fois comme « un mal nécessaire » légué par le colonialisme, la langue française fait désormais partie du patrimoine culturel commun à toutes les populations dites « autochtones » de l'Algérie postcoloniale. Pour reprendre les propos du même auteur sur la langue française qu'il considère comme « *partie intégrante de notre héritage colonial* »², il cite dans les colonnes du journal (Liberté) une expression souvent échangée dans les milieux francophones, laissée par l'écrivain Algérien d'expression française, Kateb Yacine qui considérait la langue française comme le « *butin de guerre* » des Algériens qu'il fallait sauvegarder et promouvoir.

La langue française comme disait Albert D'Auzat (2012) « *c'est le creuset dans lequel se sont élaborées toutes les grandes conceptions de la pensée humaine* » à titre d'exemple, nous nous bornons à signaler, à titre d'exemple, des propos tenus par certains étudiants qui ont pris part à la discussion portant sur les mérites de la langue française « *mon obstination ;disait, Houda , me dit que « tant que tu ne mets pas le temps et la motivation nécessaires pour pallier aux difficultés de cette langue, ça continue à constituer une source de démotivation insurmontable pour moi, une sorte de double défi, sociétal et intellectuel que je dois livrer. Tu n'arriverais jamais à t'imposer comme sujet influent au sein de la communauté universitaire. Sur un tout autre registre, les propos rapportés par un autre étudiant issu quant à lui de l'émigration ce sont disait-il « les auteurs français classiques qui me passionnent... de « Corneille à Racine en passant par Boileau et Lafontaine, sans oublier Gustave Flaubert, le bituneur qui maniait le critérium comme son père le faisait avec le bistouri que je revisite chaque été pendant les grandes vacances, histoire de replonger dans les profondeurs abyssales de la littérature universelle classique.*

Les étudiants qui arrivent en première année de licence n'ont pas les mêmes prérequis

² Ibidem

en langue française et par conséquent, la constitution de groupes de même niveau au sein du groupe/classe est très difficilement envisageable. À ces étudiants plutôt que de les envoyer à un échec assuré, l'université leur propose des contenus d'enseignements adaptés à leurs différents besoins. Nous leur proposant, autant que faire se peut, des activités ciblées tournées beaucoup plus vers la mise à niveau que vers des projets recouvrant le contenu de la matière. Dès son arrivée à l'université, l'étudiant inscrit en première année de français est confronté à plusieurs contraintes auxquelles il doit faire face : un nouveau savoir à s'approprier, des savoir-faire à maîtriser, mais aussi des stratégies d'apprentissage à développer et une adaptation à un nouveau système académique à réussir... Cette conjoncture particulièrement exigeante au regard de la formation continue nous mène à développer des unités d'enseignement (UE) dans lesquelles le genre textuel notamment l'argumentatif comme modèle discursif trouve toute la place qui lui revient avec les particularités qui lui sont propres.

L'argumentation est une opération énonciative par laquelle un locuteur essaie d'influencer son interlocuteur dans une décision, un point de vue, etc. Dans ce sens, elle suppose une interaction entre au moins deux personnes (protagonistes). Cette opération complexe semble n'être envisageable qu'à des niveaux consolidés d'apprentissage de la langue française. Cependant, je vais montrer, en m'appuyant sur l'activité du débat scénarisé en mode distant, qu'elle peut être appliquée dès l'entame des études graduées en pédagogie universitaire. Depuis quelques temps et grâce à l'approche actionnelle du CECRL (2001) associée aux TIC les étudiants inscrits en licence de français apprennent à argumenter sur des sujets actuels. L'argumentation est, une opération complexe est envisagée, à travers les divers niveaux d'apprentissage de la langue française, de la première à la troisième année de licence de français LMD. La problématique sous-jacente est celle de savoir comment l'argumentation serait co-construite par les interlocuteurs en interaction verbale via un espace de travail alimenté par des échanges dialogiques en mode asynchrone de type forum et quels sont les facteurs de réussite de son implantation en pédagogie universitaire ? À l'intérieur du domaine de la didactique des langues/cultures, notre prédilection pour les TIC (technologies de l'information et de la communication) a trouvé naturellement son chemin avec un DEA (Diplôme d'études approfondies) soutenu à l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne, qui avait pour thème la « Différenciation pédagogique, et l'intégration du multimédia en contexte plurilingue », suivi d'un Magistère en didactique du FLE à l'université « des frères Mentouri de Constantine 1 » sous la

direction du professeure Fatiha Hacini (2004-2006) qui avait pour thème la « Pédagogie différenciée ». Nous avons pris conscience que dans son sens commun, l'expression « didactique des langues » renvoie à l'utilisation de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. Dès lors, les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. Nous avons consacré dans notre mémoire de Magistère un chapitre entier dédié au concept de tâche lié à l'utilisation du multimédia en classe de FLE pour permettre à chaque apprenant d'apprendre à son rythme et en toute autonomie guidée. L'intérêt porté aux environnements numériques d'apprentissage n'est donc pas tout à fait récent ainsi que le champ de la communication pédagogique en ligne et en classe de langue qui s'est confirmé à travers une thèse de doctorat es sciences intitulée : « **Les attributs généraux des supports multimédias dans la didactique du français langue étrangère : de l'enseignement programmé (EP) à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO)** ». ³

La notion d'EAO sera utilisée ici dans un sens très large. Par définition, l'enseignement assisté par ordinateur qui est fondamentalement du type socioconstructiviste et interactionniste dont la vocation est de dispenser des exercices interactifs à des apprenants non- natifs de la langue cible en contexte plurilingue. La présence d'ordinateurs dans toutes les structures scolaires et universitaires nous fait oublier qu'il a fallu moins de dix ans pour passer de l'enseignement traditionnel (programmé), qui peut avoir une démarche pédagogique réfléchie et construite (Bloom 1965 FS) à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) d'aujourd'hui (Lafond. g 1979) ou l'ELAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur). En EAO, l'ordinateur est un moyen interactif, utilisé comme support technopédagogique, au service des pédagogies actives et non pas comme une fin en soi. Il visualise plusieurs pages avec les fenêtres et les onglets en donnant accès à la connaissance il peut corriger les erreurs, les expliquer dans certains cas. En EAO, l'ordinateur pourrait éventuellement se substituer à un formateur humain. Cette intégration l'outil techno pédagogique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues

³ Avant d'aller plus loin dans cette introduction, nous tenons à faire une observation vis-à-vis du titre de notre thèse. De notre point de vue, l'intitulé « **Les attributs généraux des supports multimédias dans la didactique du français langue étrangère : de l'enseignement Programmé (EP) à l'enseignement assisté par Ordinateur (EAO)** » conviendrait mieux à l'étude que nous présenterons tout au long des pages qui vont suivre. Notre travail se focaliserait sur l'impact de l'intégration des TIC sur l'enseignement - apprentissage de l'argumentation en classe de FLE (Français langue étrangère) : Cas de l'E.E (Expression écrite) en contexte universitaire algérien ». Nous avons à dessein conservé les grandes lignes du titre sans aucune modification.

étrangères suppose une évolution du métier d'enseignant et celle du « métier d'apprenant » qui exige des connaissances procédurales, métalinguistiques et informationnelles liées à la culture technologique du multimédia. La première étape de notre travail décrit les limites du modèle présentiel tutoré soutenu par une approche traditionnelle qui relève de l'enseignement programmé (EP) et qui se nourrit d'interactions verbales obtenues en classe de langue à partir d'un thème fourni par un support écrit ou visuel. La deuxième étape la plus importante de notre travail décrit un processus d'échange dialogique obtenu via un forum de discussion asynchrone entre deux communautés virtuelles ne partageant pas la même aire culturelle. Ce processus qui rentre dans le cadre d'une régulation « à postériori » dans lequel un scénario dialogique sera conçu et aura comme objectif principal la prise en charge des difficultés inhérentes à l'argumentation écrite en contexte universitaire. De nombreuses études soulignent à quel point il est difficile d'analyser les changements pédagogiques induits par l'intégration des TIC ([LevinAmmon96], [Mangenot00]) dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est d'autant plus vrai que dans le cadre de l'amélioration des compétences argumentatives pour des étudiants en milieu universitaire, la complexité de la tâche est amplifiée par le fait qu'elles touchent les programmes des unités d'enseignement fondamentales (UEF) issus des derniers réaménagements suggérés par le système LMD dans le cadre des nouveaux référentiels de formation. Nous interrogeons les diverses théories de l'apprentissage pour nous permettre de définir l'apprentissage en tant qu'il est une « activité humaine médiatisée par des artefacts techniques et/ou symboliques culturellement élaborés et des relations sociales » ([Brodin02] : 156). C'est d'autant plus vrai du fait que cette activité humaine se définit comme étant un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps. Il s'agirait pour nous et pour mieux contextualiser l'université, nous présentons le programme du module de MLE et expliquer comment le texte argumentatif est abordé du point de vue didactique par les étudiants de première année de licence de français dans deux universités différentes adoptant deux cursus de licence différents (L'université de Skikda pour le LMD et Batna pour la licence classique) . La problématique sera étayée avec des synthèses de lecture relatives aux résultats de recherches portant sur l'intégration des TIC en contexte universitaire. De nombreuses études soulignent à quel point il est difficile d'analyser les changements pédagogiques induits par l'intégration des TIC ([LevinAmmon96] [Mangenot00]) dans le domaine de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui la didactique des langues étrangères a atteint un degré de complexité tel que l'enseignant doit modifier en permanence ses approches pédagogiques au lieu de s'en tenir à un protocole préétabli. Cette pédagogie éclectique et postmoderne s'est encore plus affirmée avec l'arrivée récente de l'Internet, qui offre une panoplie de choix de méthodes plus innovantes et moins contraignantes centrées sur l'apprenant et l'autonomie de la formation.

Comme le souligne M. Lebrun (2004), « le jeu de la pédagogie et de la technologie est subtil : une valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage par les technologies nécessite d'autres approches, proches des méthodes dites actives. Ces méthodes, pour ne citer que les apprentissages par résolution de problèmes, par projet, par compétences et par étude de cas avec leurs nombreuses variantes n'ont pas attendu l'essor des TIC pour exister. C'est pourquoi dans la formation des enseignants, les questions pédagogiques restent antécédentes et déterminantes par rapport aux questions technologiques ».⁴ Notre choix pour le texte argumentatif pour les étudiants de première année de licence n'est pas le fait du hasard. Nous avons longuement réfléchi avant de commencer ce travail de recherche à la fois compliqué et passionnant. Ayant fréquenté nous même le secondaire, en qualité d'enseignant, puis d'inspecteur/formateur, nous revoyons les difficultés éprouvées par les élèves en expression écrite et orale dans toutes les situations de communication notamment au cours des débats lors des exposés oraux ou quand il s'agit de mettre en œuvre les étapes afférentes à la conceptualisation de l'acte d'écriture. Quand il parle d'argumentation, G. Vignaux affirme : « *l'argumentation déconstruite, construite, reconstituée, en d'autres termes transforme. Cela veut dire que l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit* » (Vignaux, (1976). Du point de vue du dialogue, C. Plantin considère comme argumentatif « *tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question* » (Plantin, 1990). L'idée m'est soudain venue de demander : quelle place occupe le texte argumentatif dans la progression de l'unité d'enseignement fondamentale pour le programme du module MLE (Méthodologie de la langue étrangère) pour la première année de licence de français ? Nous avons voulu souligner l'importance du choix d'une pédagogie novatrice qui s'inscrit dans une logique d'acquisition et de proposer à la réflexion des notions qui méritent d'être interrogées. À ce

⁴LEBRUN, M (2009). eLearning pour enseigner et apprendre. Bruylant. Louvain-La-Neuve, p 219

titre, et pour mettre en évidence l'intérêt et la pertinence de notre choix pour le modèle argumentatif en pédagogie universitaire, nous nous sommes interrogés d'abord sur la place qu'occupe ce type de texte dans la progression de l'unité d'enseignement fondamentale (UF1) pour le module de MLE. Nous essayerons ensuite d'évoquer l'utilité de ce modèle d'expression dans les échanges entre les étudiants travaillant le même contenu dans deux systèmes universités différents (l'université de Batna et Skikda). Nous travaillons en mode hybride alternant des séquences didactiques en mode présentiel et des séquences en mode distanciel tutoré pour le département de français de l'université de Skikda. Quant au modèle d'enseignement classique, il est de type modulaire non compensatoire pour l'université de Batna. La première hypothèse fut que le mode d'interactions adopté par les deux systèmes (LMD et licence classique) serait en nombre suffisant pour être observé, quantifié et expliqué d'une manière pertinente. Une enquête préliminaire par questionnaire a été menée auprès d'un échantillon d'enseignants universitaires exerçant dans le département des langues étrangères à l'université de Skikda pour déterminer l'impact des TIC dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons associé un groupe d'étudiants provenant de la filière anglaise pour déterminer dans quelle perspective de l'enseignement et de l'apprentissage se situe-t-on pour évaluer l'impact des TIC sur la motivation des apprenants et des enseignants pour deux modèles de cours de phonétique articulatoire utilisant la plateforme Moodle.

En présentant les grandes masses du mémoire (10 chapitres), l'ossature de notre réflexion sera donc répartie en deux grandes parties, une partie théorique et conceptuelle et une autre pratique. Après que nous ayons examiné dans la première partie les bases théoriques et méthodologiques qui sous-tendent notre travail, nous nous attèlerons ensuite à intégrer dans une démarche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15), l'activité du dialogue scénarisé en vue de la mise en place d'un scénario pédagogique (séquence pédagogique) en toute fin du protocole expérimental. Ce modèle d'apprentissage combinant un scénario ludique (Internet) avec un scénario pédagogique (séquence didactique) modifie la façon d'apprendre des étudiants en leur apportant un soutien personnalisé, et à la carte. L'objectif que nous nous sommes fixés c'est de voir comment par ce processus d'apprentissage innovant va-t-on susciter engouement et motivation chez des étudiants en difficultés d'apprentissage. Le processus d'étayage quant à lui permet la mise en place de formats visant à réduire les écarts de niveaux entre les locuteurs natifs et non natifs de la langue cible dans le processus d'échange dont on a eu du mal à cerner du moins au tout début de

la recherche. Ce sont les résultats obtenus à l'issue du premier dépouillement puis de l'analyse des données qui nous ont permis de vérifier l'impact des TIC sur le processus acquisitionnel des étudiants inscrits au module de MLE.⁵ Pour mieux illustrer les concepts clés sous-jacents qui permettent de faire le lien avec les pratiques de classe, nous ne nous sommes pas seulement limités à décrire les modèles théoriques qui habitent l'enseignement de la langue française. Notre réflexion s'est faite beaucoup plus à partir non pas du modèle pédagogique dit « transmissif », mais de celui issu de la nouvelle configuration des pratiques scripturales et orales caractérisées par de profonds changements qui ont touché l'enseignement supérieur en Algérie. Pour améliorer l'enseignement en mode présentiel, on tend de plus en plus à installer des dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur articulant à des degrés divers des phases de formation en mode présentiel et des phases de formation en mode distant via les T.I.C. D'autres à l'instar de (Osguthorpe et Graham 2003) évoquent le « blended learning environments » pour une meilleure approche de l'hybridation en vue d'une utilisation optimale des différentes ressources multimédia. Internet est devenu non seulement un outil de travail couvrant la totalité des tâches administratives les plus courantes, mais de plus en plus, il commence à envahir les salles de classe en les intégrant dans ses différents systèmes de programmation. D'autres résultats de recherches issus d'une autre étude réalisée par l'institut national des statistiques (2014) montrent que les enseignants algériens dans leur grande majorité (65 %) réagiraient bien à l'idée d'utiliser internet pour se documenter, mais pas dans le cadre de la préparation de leurs cours. Pour autant, les investigations que nous avons mené sur le terrain nous ont permis de confirmer ces résultats. Parmi les nombreux travaux inscrits à l'ordre du jour d'une rencontre internationale tenue à l'université de Monastir en Tunisie (2009), notre intérêt pour les travaux d'un atelier constitué par un groupe de spécialistes venus de l'université de Paris Descartes nous a particulièrement intéressés. Ces travaux codirigés par des didacticiens français en l'occurrence, Georges-Louis Baron, et François-Xavier Bernard, qui nous ont présenté des plans de cours portant sur l'analyse de certains Cédéroms et logiciels de langue destinés à la base à des publics de plusieurs niveaux, au premier rang desquels les « primo-arrivants »⁶. Programmes conçus par des spécialistes

⁵ Module relevant de l'UFI proposé par l'ancien canevas avant la mise en conformité des programmes de licence LMD pour l'ensemble des contenus d'enseignement .

⁶ Référence faite aux groupes de personnes qui n'ont aucun prérequis en français à leur actif.

travaillant sous l'égide du laboratoire EDA (Université Paris Descartes) dont les travaux nous ont particulièrement inspirés pour nos travaux de doctorat.

Notre choix pour la perspective actionnelle du CECRL (2000) fait reposer l'enseignement/apprentissage des langues vivantes sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières. Par le fait aussi que perspective actionnelle et approche actionnelle constituent les deux expressions en usage sur la question et le CECRL représente le document de référence sur le sujet. Pour les données du corpus, nous avons choisi les « dynamiques interactionnelles » comme stratégie de résolution de problèmes. Nous avons trouvé parmi plusieurs exemples d'apprentissage des langues en environnements virtuels, l'échange dialogique qui convient le mieux à l'interaction verbale entre deux communautés virtuelles. Ces échanges dialogiques établis entre les interactants seront non seulement repris plus en détail tout au long du travail expérimental, mais constituent le point d'achoppement central des difficultés liées à l'argumentation en classe de langue. Les principaux mots-clés à retenir sont : difficultés et réussites, impasses et ouvertures, inerties, blocages et innovation technologique servent à mieux circonscrire le thème et éviter le risque d'étendre le travail pour atteindre des proportions telles, qu'on aura du mal à baliser ses contours. Nous expliquons comment ces interactants échangent leurs points de vue s'auto-évaluent, se corrigent, renégocient en s'impliquant peu à peu dans un travail coopératif (Baudrit, (2005). La thèse centrale du dialogue scénarisé est la dichotomie entre deux modes de pensée et deux systèmes de représentation (l'un provenant du natif de la langue cible l'autre du non-natif). Envisager les énoncés du locuteur natif dans une perspective interactionnelle, c'est prendre en considération sa valeur communicative. Valeur communicative, en ce sens que la production et l'appropriation d'une donnée est un phénomène éminemment communicationnel qui doit être étudié comme tel, c'est-à-dire dans le contexte de la communication en cours⁷. Il s'agit ici de l'échange dialogique obtenu à l'aide du forum de discussion. Ne dit-on pas que les TIC ont permis aux étudiants de bousculer leurs anciennes habitudes devenues obsolètes pour aller plus en profondeur dans la recherche de l'information et enrichir ainsi leur apprentissage ? L'opinion des

⁷ Bernard Py, « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 25 novembre 2015. URL : <http://cediscor.revues.org/402>.

universitaires est souvent partagée sur les TIC. Selon l'enquête réalisée au département des langues étrangères de l'université de Skikda sur l'usage du multimédia, nous avons obtenu les résultats suivants :

— Le PowerPoint : les étudiants semblent apprécier grandement le PowerPoint lorsque celui-ci est utilisé efficacement par les enseignants. Les présentations interactives, présentations avec images, vidéos, graphiques et animations, semblent améliorer l'attention des étudiants en classe. De plus, ces mêmes présentations auraient pour avantage d'aider les étudiants à structurer et à synthétiser les notes de cours, ce qui en facilite la compréhension.

— Le courrier électronique : le même intérêt accordé aux PowerPoint par les étudiants qui ne voient que le bon côté ses échanges par aux messages électroniques. Ils affirment que ce moyen technologique aurait l'avantage de faciliter la communication entre étudiants, mais aussi entre étudiants et enseignants.

— Les forums de discussion : Les étudiants apprécient les forums pédagogiques, car il s'agit d'une source infinie d'information qui a la particularité d'être pérenne. Ils permettent d'approfondir la matière et ils favorisent l'entraide. Les universitaires estiment par contre que les enseignants ne participent pas suffisamment aux forums. De plus, certains étudiants considèrent que l'utilisation d'un forum comme méthode d'évaluation diminue de beaucoup la qualité des interventions. Comme disait Demaizière (2003) « Aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage » *« Que de termes (autant de concepts ? »*. Le thème retenu ici est plus neutre que « guidage », « accompagnement » ou « étayage », qui caractérise les démarches collaboratives ou constructivistes prônées aujourd'hui en didactique des langues/cultures. Pour englober toutes les interprétations, l'auteure rapporte que « tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide » apprendre à s'exprimer avec aisance en toute situation, adapter sa communication au contexte ou à l'environnement, prendre la parole en public, renforcer l'efficacité de l'écrit. Les forums permettent de publier des messages en les « fixant » sur un serveur. D'autres membres en se connectant au serveur ont la capacité de consulter les messages. C'est bien l'utilisateur qui fait la démarche : il ne reçoit pas les messages automatiquement. Il s'agit bien d'un travail de coconstruction, car les interventions des utilisateurs sont conservées et datées.

Un des avantages est la prise de recul et le temps laissé à la réflexion, car on ne se sent pas obligé de répondre immédiatement. Un des objectifs de cette recherche/action médiée par ordinateur est de montrer précisément que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ne se situe pas seulement dans la perspective d'un enseignement traditionnel en mode présentiel tutoyé, mais qu'elle peut utiliser des supports non conventionnels. On comprend pourquoi les didacticiens qui évoluent dans la mouvance de la méthodologie SGAV mettent toute leur insistance à promouvoir des pratiques et des approches pédagogiques favorisant l'accès à la communication orale dans ce qu'elle a de spécifique par rapport à la communication écrite. La langue orale et/ou écrite est définie selon F. Saussure, comme « deux systèmes de signes distincts, dont l'image raison d'être du second est de représenter le premier »⁸. Il était temps que s'ouvre alors la voie de l'intégration des TIC sous leurs diverses formes dans les différents cursus de l'enseignement supérieur gradué. La multiplication des gadgets à l'exemple des thermostats Wifi tablettes, et écrans tactiles sur le tableau de bord d'une voiture en témoigne chaque jour. Les travaux les plus récents pour ne citer que C. Bourguignon (2005), Demaizière et Dubuisson (2003) ainsi que des recherches dans le domaine des sciences du langage notamment orientées vers la linguistique du corpus (Jean-Paul Bronckart, Monica Gather Thurler[2004] offre aux chercheurs dans le domaine de l'éducation d'autres approches systémiques basées sur un ensemble de dispositifs dits « innovants ». Cette recherche qui se base sur les interactions en ligne au moyen d'un forum⁹ de discussion asynchrone sous-tendue par la perspective actionnelle du CECRL qui confronte l'apprenant à des tâches complexes n'est qu'une pédagogie de régulation. Nous avons choisi dans ce travail de recherche d'étudier le forum dans une perspective pédagogique en l'approchant comme un lieu d'apprentissage en mode distant. Il a été conçu pour prendre en charge les difficultés inhérentes à l'argumentation écrite en français langue étrangère à destination d'un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français. Cette recherche s'appuie sur un échantillon de 30 étudiants dont une moitié a suivi un enseignement selon la méthode traditionnelle [groupe témoin de l'université de Batna] et l'autre moitié à l'aide d'un forum [groupe expérimental de l'université de Skikda]). À l'aide de différents outils de construction de données, nous

⁸F.DE SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, 1983, p 23.

⁹Tout au long de notre étude, nous appellerons "Forum" tout ce qui a trait au (heberg-forum) qui permet les échanges asynchrones. Nous utiliserons l'expression « fil de discussion » pour se référer à un sujet de discussion en particulier.

avons cherché à connaître les effets que pouvait avoir le site de classe sur le développement des compétences argumentatives en expression écrite en termes quantitatifs (les scores obtenus aux activités rédactionnelles), en termes de motivation ainsi qu'en termes de remédiation aux difficultés dûment constatées dans cette discipline :

Nous avons fait usage d'un test préliminaire (T1) et d'un test final (T2) dans l'objectif d'une comparaison entre les scores obtenus par leur intermédiaire. Le T1 a été administré avant l'intervention et le T2 après l'intervention. Nous avons vu que les résultats du groupe expérimental étaient plus élevés et même avec une différence très importante entre les deux groupes, nous pouvons pressentir que l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) conduit à des transformations importantes. Le rôle des TIC dans le domaine de la didactique comme le rapporte M.Miled (2007) dans un article publié dans la revue de l'Atured (Association tunisienne de recherche didactique), qui considère que « *le rôle des TIC est déterminé comme dans toute autre technologie, par le contexte social dans lequel elles sont intégrées* ». Par ailleurs, nous rappelons que le nom de l'auteur Ahmed chabchoub¹⁰ apparaît tout au long de notre recherche du fait qu'il a réussi à établir des liens entre les différentes conceptions de l'enseignement en contexte universitaire tunisien développées par l'auteur lui-même et celles de l'approche actionnelle et co-actionnelle impulsée par le CECRL (2001). Le module MLE (Méthodologie de la langue étrangère) a pour objectif de faire acquérir aux étudiants de première année de licence les compétences scripturales, orales, et procédurales nécessaires à l'amélioration du niveau de compétences d'écriture argumentative. Comme l'affirme zoubida. B. (2013)¹¹ pour qui « *tout étudiant en FLE est censé développer des compétences de réception et de production à l'oral et à l'écrit* » cela suppose le passage par une approche des typologies textuelles ou comme les nomme J.M.Adam et ses publications sur le sujet¹² « les séquences textuelles » en

¹⁰Ahmed Chabchoub, Université de Tunis (Tunisie), Responsable de l'Equipe de recherche « didactique des disciplines » et de l'école doctorale DISEME Fes spécialiste éminent en Sciences de l'éducation et auteur de plusieurs ouvrages et articles traitant du domaine des TIC en particulier en contexte universitaire tunisien.

¹¹ Zoubida,B. (2013) Les carences orthographiques en production écrite :cas des étudiants de première année français LMD- université de Ouargla promotion 2012-2013,thèse de doctorat.

¹²Voir, en particulier, Jean-Michel Adam, Les Textes : types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan, « Linguistique », 1992, ainsi que « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », dans Revue Belge de Philologie et d'Histoire, no 75, vol. 3, 1997, pp. 665-681 et « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », dans Pratiques no 94, juin 1997, pp. 3-18.

l'occurrence les types de texte : le narratif – le descriptif – l'explicatif — l'injonctif et principalement l'argumentatif modèle d'expression qui jalonne le cursus universitaire tout au long des six semestres qui composent la licence. Ce modèle discursif constitue le point d'achoppement de toute la progression. Tout au long de cet enseignement, il sera demandé aux étudiants de produire le type de texte dont il est question. Ce module s'articule autour de deux axes :

Théorique : Définition et description du type de texte qui va être étudié,

Pratique : Analyse de textes et production personnelle de texte sous forme d'exposés ou de simples textes. Les problèmes rencontrés par les étudiants de première année de licence sont multiples et de divers ordres :

— Phonétique (mauvaise prononciation et problèmes de prosodie).

De façon générale, chose étonnante, sur le plan oral, les problèmes de prononciation et d'articulation relevés chez la plupart des étudiants relèvent de la prosodie du français, ils sont souvent d'ordre linguistique et culturel (très peu de lexique fonctionnel, peu de connaissances métalinguistiques, aucune ouverture à la dimension culturelle et pragmatique de la langue cible). Le choix d'opter pour deux systèmes d'enseignement universitaire différents, le système classique composé de 08 semestres pour l'université de Batna et le LMD avec ses six semestres pour l'université de Skikda constituent pour les deux types de public un obstacle commun à surmonter. Cette difficulté pour l'un comme pour l'autre système universitaire se traduit par une fracture linguistique profonde. Ce hiatus, qui intervient à un moment où l'étudiant d'ancien système universitaire (LMD) nouvellement inscrit doit se familiariser avec les nouvelles exigences de ce nouveau système de graduation dont les maîtres mots sont (système modulaire compensatoire, cours magistraux, travaux dirigés, autonomie, centration sur l'apprenant, acteur social mobilité et individualisation. Avec la mise en place du système LMD accompagné de ses nouveaux programmes d'enseignement gradué, les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer, mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre. L'université de Batna malgré le vent du changement à l'image de quelques autres universités¹³ continue à résister et à imposer les deux systèmes

¹³ Jusqu'en 2010/2011 l'université de Batna adopte concomitamment les deux systèmes d'enseignement, le classique et le LMD qui n'était qu'à ses premières mises en chantier.

universitaires en parallèle. Le LMD, avec le changement de paradigme se tourne vers les nouvelles approches de l'apprentissage qui soient plus actionnelles et moins contraignant semblent s'imposer dans les pratiques de classe avec notamment l'approche actionnelle et l'approche par compétences.

Notre population de recherche ainsi que le modèle de recueil des données avec l'analyse du corpus seront exposés et analysés plus en détail dans la partie expérimentation (Chapitres V, VI, & VII) . Le groupe d'échantillonnage rencontre des difficultés de communication attribuées essentiellement à la non-maitrise des compétences les plus basiques qui sont essentielles et qui ne peuvent pas répondre si l'on devait tenir compte des objectifs liés au profil de sortie de l'apprenant de fin de cycle du secondaire. A la fin de la terminale (troisième année secondaire), l'apprenant doit être capable de maîtriser tous les types de textes et communiquer oralement et par écrit dans toutes les situations de communication en classe comme en dehors de la classe. L'expression écrite qui est déjà au centre des débats pour les modules essentiels de langue française en première, deuxième et troisième année de licence LMD est couverte par les modules de MLE, PSL, DL, ICL¹⁴. L'étudiant qu'on croyait avoir déjà intériorisé certains microsystemes de la langue étrangère se trouvent incapables de s'engager dans des interactions qui le conduisent à agir, ou réagir à une sollicitation extérieure. La communication orale qui ne constitue pas notre centre d'intérêt servirait à mieux appréhender le corpus lors de l'analyse de certains aspects de la langue au chapitre V. Trois étudiants (02 filles et un garçon) inscrits en première année de licence et issus de l'émigration (ce qui est très peu eu égard au temps de travail alloué à la phase expérimentale. À titre indicatif et de façon non exhaustive, nous rapportons quelques réflexions fournies sur le sujet. Nous tenons à préciser que nous avons opéré certains changements pour certains énoncés jugés agrammaticaux : Sebti un étudiant de Batna rapporte ceci « *J'ai du mal à faire des phrases fluides et à utiliser les mots justes* ». Hanane étudiante de Skikda à qui on attribue ces propos : « *Je dois régulièrement passer par des chemins détournés pour me faire comprendre, et j'ai tendance à user un peu trop de la traduction souvent le mot à mot, je n'ai pas le réflexe nécessaire d'utiliser les expressions typiques françaises (alors qu'il y en a des tonnes répertoriées sur mon répertoire verbal* ». Mohamed de la même université qui enchaine : « *Mon accent est à*

¹⁴(MLE) Méthodologie de la langue étrangère, (PSL) Pratique systématique de la langue, (DL) Description de la langue, (ICL) Introduction à la culture de la langue.

couper au couteau, et les mots s'emmêlent complètement dans ma bouche quand j'essaie de faire un effort au niveau de l'accent, souvent j'ai les mains moites ! Le psychologique joue beaucoup : j'ai peur de bafouiller, donc je fais en sorte de synthétiser au maximum et ne parle que pour dire l'essentiel, je fais appel à des phrases entrecoupées ». Mohamed qui rajoute : « Si quelqu'un aurait une meilleure idée pour m'indiquer un moyen plus pratique d'améliorer tout ça chez moi (un peu chaque soir par exemple) avec mon portable, ou même pendant les temps morts de la journée entre deux cours par exemple ou sur le chemin du retour ! » Comment réduire les écarts de scolarité, que la massification a plutôt accentués (A. Prost, 1986) ?

Le passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur désigne un processus dans lequel le « choix » de l'université et de la filière oblige l'apprenant à s'engager dans la construction d'un nouveau rapport aux études et au savoir, un rapport laissant apparaître les effets des spécificités disciplinaires. C'est une étape cruciale pour l'étudiant nouvellement arrivé à l'université qui ne s'est pas encore habitué au contexte et au système universitaire de type modulaire.

Se pose alors la question du choix de la filière de la première année de licence, qui ne répond pas souvent aux attentes de l'étudiant qui se voit orienter contre son gré vers une filière qu'il n'a vraiment pas souhaité (choix par défaut). L'essentiel c'est de savoir poser les vraies questions en vue de voir et de traiter clairement et profondément tous les aspects d'un tel dysfonctionnement à tous les niveaux et touchant tous les paliers de l'enseignement des langues étrangères. Pour G Dominique de Salins (2001), « *l'écueil ne se limite pas uniquement au niveau de l'approche préconisée, sachant tout de même que toutes les méthodes se valent et que les enjeux d'enseignement/apprentissage d'une langue ne sont pas uniquement didactiques ou pédagogiques, mais touche à plusieurs aspects et dimensions qui se croisent et se recoupent et demandent par conséquent beaucoup de lucidité, de bon sens, de persévérance et surtout de patience. Pour un enseignant, c'est le choix de la méthode d'analyse qui détermine la réussite où l'échec l'acte d'enseigner* ». Le choix de la méthode utilisée pour collecter des données dépendra des variables à mesurer. Comme tout travail de terrain, les informations recueillies seront ensuite analysées puis interprétées, dans le but de vérifier les hypothèses de départ par une évaluation diagnostique en phase du prétest. De même que nous aurons en plus des données d'observation de nature plus quantitative qui génèrent des données numériques ou

des informations qui peuvent être converties en chiffres. Ces données issues du corpus sont recueillies afin de dresser un bilan et d'établir un diagnostic initial de la situation problème relevant des difficultés d'apprentissage de l'écrit couvrant le module de MLE. Ces données une fois recueillies vont nous permettre de formaliser des pistes d'exploitation pour les dysfonctionnements dument identifiés. Parmi les données recueillies, une grande majorité des étudiants (12 sur 15) inscrits en première année de licence option langue culture et civilisation étrangère ont eu leur baccalauréat série « lettres et langues » et ont obtenu les minima à l'épreuve de langue étrangère 1 (> ou égale à 14/20) note incompressible, qui leur avait permis de s'inscrire dans la filière « française » pour l'année universitaire 2008/2009. Conscients du fait que les difficultés langagières des étudiants de première année de licence se situent au niveau de leurs prérequis en termes de savoirs que des savoir-faire, à la fois en classe et en dehors de la classe nous encourage à entreprendre l'étude liée au problème de l'argumentation écrite sous au moins deux aspects différents. Celui lié à la difficulté de communication qui se renforce au cours des échanges via le forum de discussion et d'autre part au moyen des échanges dialogiques au cours d'exposés oraux en mode présentiel tutoyé. L'usage des TIC qui se réduit habituellement à l'accès aux différentes ressources (informations, médias, logiciels), et aux informations de cours (supports de cours, agenda pédagogique, annonces, etc.) se voient élargir leurs champs d'action pour s'ancrer dans les nouvelles pratiques enseignantes (Gremmo, Kellner, (2011). Ce qui conforte l'idée de préparer l'étudiant à une forme d'autonomie dans un espace d'échange réduit à l'impact des technologies dans le contexte de la classe. La différence principale avec le modèle traditionnel archaïsant qui repose sur le travail individuel, le modèle distant quant à lui s'explique par le fait qu'en situation d'apprentissage le travail se réalise en groupes tutoyés pour des activités et tâches réalisées habituellement par l'ensemble du groupe/classe. Nous essayerons d'expliquer la manière dont une connaissance à finalité individuelle se déconstruit et se reconstruit graduellement en groupe et à travers des échanges coopératifs et collaboratifs entre au moins deux protagonistes (usager de la langue cible et usager non natif). Stahl qui considère que toute construction collaborative de la connaissance comporte nécessairement en elle, une dimension individuelle à l'intérieur du groupe (Stahl 2002 : 21).

Notre corpus de données qui renferme également comme toute recherche exploratoire de terrain des entretiens directifs et semi-directifs, de deux questionnaires comportant des

items à questions ouvertes et fermées. De productions d'énoncés argumentatifs effectués en phase d'examen du pré-test et de post-test auprès d'un groupe d'étudiants de première année de licence de l'Université de Skikda pour le groupe expérimental et témoin (contrôle) pour le groupe de Batna. Notre réflexion méthodologique portera sur la mise en cohérence des objectifs de la recherche et la démarche action que nous comptons mettre en œuvre pour confronter la réalité du terrain à la problématique de recherche. Le dispositif expérimental se construit au gré des informations qui nous parviennent au fur et à mesure de l'interaction avec le terrain. L'évaluation diagnostique administrée en phase du prétest auprès du groupe d'échantillonnage a confirmé au moyen d'une étude formelle les difficultés rencontrées en expression écrite telle qu'elles ont été dument observées sur le terrain au cours des deux phases d'évaluation. Le volume hebdomadaire accordé au module de MLE (UEF1) est de (14 heures) (06 heures en expression orale et l'équivalent en expression écrite), les deux heures restantes sont allouées au « tutorat », mais pas à l'accompagnement pédagogique tutoyé ce qui contredit le canevas et les textes qui régissent le LMD. On pourrait imaginer que ce volume d'heures soit utilisé dans la logique de modulation des parcours. En plus des autres types de texte, le module de MLE consacre à l'argumentation liée au paradigme de l'apprentissage six (6) chapitres répartis tout au long du cursus des 03 années de licence jusqu'en Master I. Le but du travail préliminaire d'analyse des données était avant tout destiné à connaître, si les difficultés d'apprentissage relevées dans les traces écrites étaient spécifiques aux étudiants inscrits en licence LMD à l'université de Skikda ou concernent également ceux qui suivent le même cycle de graduation, mais en licence classique à l'université de Batna. La référence est faite ici au groupe témoin (contrôle) du département de français de l'université de Batna qui a pris part à l'expérimentation. L'objectif affiché était de savoir si le fait de travailler la même « compétence langagière » en mode distant au moyen du forum et en interaction verbale en mode présentiel tutoré pourrait aboutir aux mêmes résultats. Pour le groupe de Skikda, nous avons choisi l'UEF1 (qui regroupe les quatre modules) fait partie du programme de première année de licence (LMD) : les étudiants vont donc obtenir une note d'évaluation sur le travail réalisé tout au long de l'année universitaire(2008/09). C'est la progression dans la qualité qui est évaluée, en termes de pertinence des choix des énoncés produits. Des observations plus fines ont montré que ce dysfonctionnement affecte la majorité des étudiants inscrits pour le module de MLE à l'exception de trois étudiant (es) qui ont repris les études à l'université après une période d'activité assez longue. Les TIC peuvent-elles

apporter une réelle plus-value et favoriser l'autonomie des étudiants ? Avec l'omniprésence des Technologies de l'Information et de la communication (TIC), on vise de plus en plus à proposer des apprentissages immersifs de langue en ligne. De plus, comme le mentionne Demaizière, (1996). « *multimédia et autoformation jouissent à l'heure actuelle d'une vogue simultanée au point que l'on conçoit difficilement l'un sans l'autre* » Dans le même article, la même auteure propose de classer les matériaux multimédias en deux grandes catégories : « ceux qui demandent un complément pédagogique avant ou après leur utilisation et ceux qui peuvent constituer à eux seuls une séquence pédagogique complète »¹⁵ Ce travail de recherche de par son originalité se démarque des autres travaux réalisés sur le même thème du fait qu'il intègre en partie dans l'argumentation comme modèle d'expression, un concept nouveau inédit en didactique des langues/cultures dans l'analyse des interactions verbales obtenues lors des échanges entre les interactants, il s'agit de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas. Ce concept destiné à la base pour alimenter le courant idéaliste du droit pourrait servir dans le domaine de l'apprentissage de l'argumentation en FLE ? Cette recherche qui a la prétention de s'incarner dans les pratiques pédagogiques des enseignants servirait de prétexte pour expérimenter une nouvelle approche de l'apprentissage centrée sur l'apprenant. Le forum de discussion que nous comptons expertiser servirait comme levier dans le domaine de l'amélioration de la compétence d'écriture argumentative. Il sera calqué sur certains modèles en usage dans certaines plateformes pédagogiques, à l'image de celles fournies par TV5 ; servant de tremplin pour l'amélioration du niveau de langue des non natifs de la langue cible. La partie consacrée aux tâches qui apparait en filigrane des autres activités proposées a été particulièrement appréciée pour son caractère ludique et attractif constitue assurément une valeur ajoutée d'aide au travail pour les apprenants dans la réalisation des tâches les plus courantes. La chaîne généraliste TV5 Monde a ouvert, en 2009, une section intitulée « première classe » destinée à un public d'adultes et d'adolescents pour « grands débutants » mettant en œuvre pour la première fois des séquences conçues selon l'approche actionnelle du CECRL. Les activités proposées sont destinées à des apprenants

¹⁵ (op. cit. : 1).

relevant des niveaux A1,A2,B1,B2... du CECRL.¹⁶Après analyse du contenu, il s'est avéré que le public visé est beaucoup plus large et les activités s'adaptent également pour les scolarisés, comme en témoigne, par exemple, le chapitre sur l'approche grammaticale explicite¹⁷. Dans ce domaine, nous souscrivons totalement à l'idée formulée par E.Brodin portant sur la difficulté de recherche de l'information qui constitue le point d'achoppement et qui rapporte avec clarté que la « *recherche d'informations sur la toile, exige capacité d'analyse, maîtrise méthodologique et exercice de l'esprit critique qui gagne à être suivie de la rédaction de synthèse (rassembler, hiérarchiser et reformuler les informations recueillies)* » (E. Brodin 02 : 175). Comment rendre alors un apprentissage communicativement autonome et interactif ? Personne ne semble ignorer que la perspective actionnelle du CECRL qui privilégie la centration sur l'apprenant se réclame de ce nouveau courant. Dans le choix du sujet, le premier critère est l'originalité : certes, aucun domaine n'est vraiment vierge ou inexploré, mais tout n'a pas pour autant déjà été dit sur le sujet.

Par ailleurs, le choix du modèle argumentatif est loin d'être choisi au hasard, car ce modèle d'expression accompagne l'étudiant de langue française tout au long de son cursus et apparaît simultanément dans la progression de deux ou trois modules au sein de la même unité d'enseignement (UF1). Il se voit en plus reprogrammé en toute fin d'année pour le module de PSL (Pratique systématique de la langue) dans l'intention de vérifier encore plus son degré de maîtrise chez les étudiants de première année. Cette séquence pédagogique sur l'argumentation se présente sous forme d'activités regroupées dans un dossier de langue soit, sous la forme de textes, ou d'une œuvre romanesque ou théâtrale à visée argumentative pour le MLE (Méthodologie de la langue étrangère). Déjà sur le plan de l'oral, argumenter en français langue maternelle en dehors du cadre scolaire constitue une évidence pour les natifs de la langue cible l'est beaucoup moins pour les non-natifs qui n'interviennent en langue française qu'à l'intérieur de l'espace/classe.Labidi.S.(2012) qui a publié sur son blog une tribune mettant en cause la qualité de la formation universitaire des

¹⁶ Voir pour exemple : <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/Les-salutations/-se-presenter/Culture-s-donner-son-nom-et-son-prenom-dans-le-bon/p-3014-Ig0-1.-Comprendre.htm>,

¹⁷Chaque acte de parole est abordé selon son aspect grammatical, lexical, phonétique et culturel. Voir pour exemple : <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/Les-salutations/Se-présenter/p-3020-Ig0-Sommaire.htm>,

enseignants du supérieur qui se répercute sur le niveau des étudiants tunisiens, notamment dans la conceptualisation de l'« acte d'écriture » et n'en revient pas de son étonnement devant le fait qu'ils ignorent même les principales étapes du processus d'écriture. Il s'interroge et pose la question suivante : « *Quel type d'approche adopter en classe de langue et quel type de relation sociale peut-on entretenir dans une communication interactive entre enseignants et étudiants et entre étudiants et étudiants de l'ILLE pour une remédiation à « postériorité » ?* L'auteur émet l'hypothèse, selon laquelle « *l'enseignant en tant qu'acteur de l'action pédagogique doit se remettre en question et prendre de plus en plus conscience du changement de statut sous l'influence des nouvelles orientations dictées par le nouveau paradigme de l'apprentissage* ». Ces travaux qui s'inscrivent à l'intérieur d'un champ d'action en contexte social soutenu par l'approche actionnelle du CECRL accordent à la communication orale et écrite une grande importance. L'objectif dans la première partie de ce travail est de présenter quelques éléments du cadre théorique, conceptuel et méthodologique susceptibles d'aider à la conception d'un scénario pédagogique selon l'approche actionnelle du CECRL (2001). Du point de vue de la maîtrise des connaissances métalinguistiques et procédurales, plusieurs situations de classe traduisent souvent des représentations défailtantes au niveau des relations logico sémantiques et lexico-syntaxiques entre les états de connaissances mis en texte et les attitudes argumentatives et énonciatives qui s'y rapportent. Les premiers résultats de nos analyses bien qu'ils soient provisoires à ce stade de la recherche indiquent que, même si l'écriture constitue une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes à réaliser par l'ensemble des étudiants, elle l'est encore davantage quand il s'agit de manipuler le type de texte argumentatif. Cette situation les rend d'autant plus vulnérables qu'ils éprouvent de l'insécurité linguistique et qu'ils manquent d'occasions d'écrire, s'exprimer ou argumenter assez souvent en langue française. Le recours à l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) dans l'enseignement des langues commence à avoir des résultats encourageants. C'est le domaine de l'informatique éducative qui donnera un essor véritable à l'apprentissage en général et à celui des langues étrangères en particulier. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) recèlent un potentiel considérable avec leurs multiples fonctionnalités ont facilité la mise en place de diverses approches méthodologiques soutenues et mises en avant par les multiples potentialités de leurs équipements technopédagogiques. Notre travail de thèse s'inscrit dans cette veine problématique, comme espace de réflexion sur l'impact d'un « forum de discussion »

asynchrone. Dans les chapitres qui vont suivre, notre travail se focaliserait sur l'impact de l'intégration des TIC dans l'apprentissage de l'argumentation. Cette étude doit nous permettre de dégager des principes méthodologiques afin de mieux réaliser une intégration réfléchie des TICE à l'enseignement – apprentissage du FLE en milieu universitaire algérien, et de développer la compétence en argumentation écrite des étudiants inscrits en première année de licence de français. Ces principes constituent aussi des références méthodologiques pour l'élaboration du projet et la mise en œuvre de notre expérimentation.



Première Partie

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I

Mise en évidence des apports du cadre théorique, conceptuel et méthodologique dans lesquels s'inscrit la démarche de la recherche.



Introduction :

Le cadre théorique de notre travail s'articule autour de la présentation des intérêts de l'étude, de la problématique, des objectifs, du contexte de l'étude ainsi que les hypothèses de recherche. Cette partie importante du travail se subdivise en deux grands chapitres. Le premier consacré au cadre théorique qui sera suivi par un deuxième chapitre dédié au cadre conceptuel. La deuxième sous-partie du premier chapitre sera consacrée à l'analyse des différentes théories d'apprentissage qui seront analysées et qui renvoient à quelques courants psychologiques qui sont à la base de la situation d'enseignement/apprentissage comme le : cognitivisme, le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous les mobilisons pour rendre compte de la situation d'apprentissage, afin d'examiner quels sont leurs apports et leurs limites dans le domaine des applications pédagogiques en classe de FLE en pédagogie universitaire. Nous présenterons dans un premier temps notre travail dans son ensemble qui sera réparti en dix (10) chapitres et qui abordera les différents aspects de la recherche que nous comptons mener. Nous évoquerons dans cette première partie successivement les points suivants : la présentation du manuscrit, le contexte général de l'étude dans lequel notre contribution se situe, la formulation et la justification du problème spécifique à la recherche avec les différentes ressources mobilisées, l'état de la question, la pertinence de l'étude, les limites de la recherche, ainsi que les raisons de notre choix pour un tel sujet. Nous évoquons l'état de la question pour savoir quels sont les travaux qui ont été publiés en relation avec notre sujet, et en quoi notre réflexion va-t-elle s'en démarquer ? Pour nous fournir plus de détails concernant le problème soulevé, nous évoquons le problème spécifique de la recherche et son contexte que nous essayons de décrire pour compléter notre problématique de départ.

Comme toute recherche exploratoire de terrain, le début de notre thèse commence par des balbutiements, une question générale un peu floue », ¹des allers /retours entre terrain et théorie. Dans cette partie nous détaillerons les points suivants :

- la problématique générale de notre recherche,
- Formulation des hypothèses de travail,

¹GAVARD-PERRET & al (2012). Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Montreuil, PearsonFrance, p 65.

— Définition des variables et indicateurs (Variables dépendantes, Variables indépendantes.)

Car si tout le monde (ou presque) semble s'accorder sur l'idée que l'intégration des technologies dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est indispensable pour mieux comprendre le fonctionnement des langues selon la norme standard utilisée par les natifs de la langue cible, il n'en demeure pas moins que nombreux sont également ceux qui avertissent sur leurs limites, voire ,leurs dérives en pédagogie universitaire. Pourtant, il nous semble jusqu'alors qu'il y a encore aujourd'hui très peu de recherches faites en Algérie sur l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) pour des apprenants de FLE encore moins en contexte universitaire. La question d'une intégration réfléchie des technologies dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE est posée en premier lieu par les mauvais résultats de l'Algérie en la matière par rapport à ceux réalisés par nos voisins comme la Tunisie et le Maroc. Elle est liée ensuite aux problématiques relatives à l'intégration des TIC et à leur poids dans les enseignements comme, par exemple, le nombre de séances de classe utilisant les TIC sur une période donnée, le nombre de séances de classe dans lesquelles les étudiants sont acteurs des TICE, la variété des disciplines dans lesquelles elles s'intègrent, le nombre d'adresses électroniques d'étudiants ou de professeurs, le nombre d'étudiants par ordinateur, etc.

Sans mener d'étude exhaustive sur les modèles proposés par les contenus des programmes dans l'enseignement de l'argumentation en classe de FLE , on s'interroge sur ce que préconise l'outil de référence que constitue aujourd'hui le CECRL (2001) par rapport à l'apprentissage de ce modèle discursif qui continu à poser d'énormes problèmes à nos apprenants à tous les niveaux de graduation.

Dans ce présent chapitre ,nous définissons le statut des locuteurs natifs et non natifs de la langue cible dans le processus d'échange avant de passer à la définition des compétences en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir et surtout savoir devenir. La deuxième partie de ce chapitre analyse la situation de la démarche de la recherche retenue pour notre travail d'analyse du corpus de données ou le forum sera identifié comme environnement virtuel de travail (EVT) avec le modèle argumentatif pris comme support de travail d'écriture. L'enseignement, pour être mis en œuvre, utilise des théories telles que le béhaviorisme le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. En clair, ces théories étudient les facteurs susceptibles de favoriser la transmission et l'acquisition des

savoirs dans le processus enseignement/apprentissage. Toute la deuxième partie de ce premier chapitre consacré aux différentes théories d'apprentissage.

Notre thèse s'organise en (10) dix grands chapitres répartis en deux grandes parties, une partie théorique et une partie pratique. Une troisième partie qui complète les deux premières sera consacrée uniquement aux annexes. Pour mieux définir l'organisation de notre travail de recherche et en déterminer ses différentes étapes, il nous a donc paru pertinent d'en distinguer puis de traiter les thématiques suivantes : la première est fondamentalement théorique, composée d'un important chapitre, présente le cadre théorique conceptuel et méthodologique de notre travail en essayant de l'articuler avec l'acquisition et l'amélioration de la compétence argumentative en contexte universitaire algérien.

La deuxième partie qui est la plus importante prendra en charge l'aspect pratique de la recherche qui a eu beaucoup de mal à se dégager et à s'organiser du fait de la complexité du travail collaboratif et coopératif, et du fait aussi des exigences du modèle de travail à distance qu'on aura souvent tendance à questionner. C'est en fonction du type de méthodologie de recherche (qualitative et quantitative) adoptée que nous avons réussi à dégager la structure globale de ce travail de thèse.

Cette méthodologie qui a la particularité d'intégrer en plus de la description classique d'une approche exploratoire faite sur le terrain, les TIC dans leurs prolongements et leurs limites au moyen d'un forum de discussion asynchrone constituera la pierre angulaire du dispositif expérimental. Ce qui constitue un marqueur de l'intervention autour de laquelle s'organise l'ensemble de la thèse.

. La revue de littérature spécialisée dans le domaine nous a fourni les informations les plus utiles sur le meilleur moyen qui permettra de répartir les différentes parties du travail. L'objectif général de la revue de littérature est de dresser un état des connaissances dont on dispose à propos de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation en mode distant à l'université. Il est vite apparu que très peu de données étaient disponibles sur le sujet, que c'est au plan national (à l'échelle des établissements universitaires ou au plan international ou très peu de travaux ont été réalisés sur la même thématique).

D'autres sources issues des récents travaux de recherche et sur lesquels nous nous sommes

basés pour finaliser le plan de travail dans son ensemble seront néanmoins évoquées. La méthodologie mise en œuvre pour réaliser ce travail a cherché à tenir compte de la spécificité de la formation hybride qui a consisté à procéder à une étude de cas, visant à comparer, de manière qualitative et dans le détail, les pratiques d'enseignement et d'évaluation des connaissances argumentatives des étudiants d'une même filière dans deux universités différentes. L'une adoptant le système classique et l'autre soumise au nouveau système LMD.

Pour justifier notre choix pour une telle méthodologie, l'introduction nous a permis de jeter un regard rétrospectif sur le statut de la langue française et sur les nouvelles opportunités offertes par les pratiques pédagogiques instrumentées au moyen des TIC et leur évolution dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en France, et du Français Langue étrangère (FLE) en Algérie.

Les différentes observations faites sur le terrain, le modèle d'analyse ainsi que la collecte de données seront exposées puis analysées selon deux approches, la qualitative et la quantitative. Nous avons ensuite dressé un bilan sur l'état de l'art sur la question en nous limitant aux effets et aux modalités réduites de la communication en mode présentiel en comparaison avec les activités de communication proposées en mode synchrone médiatisé. L'intégration des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues se présente donc comme l'adjuvant nécessaire à des modèles dérivés de l'approche communicationnelle qui nous ont amenés à passer progressivement de la notion de communication à celle d'interaction (Demaizière ,(2004).

La première partie de notre travail aura la lourde tâche de délimiter puis définir les concepts clés ainsi que les assises théoriques sous-jacents qui doivent être clarifiées, car permettant de faire le lien en assurant la transition avec la partie pratique. La deuxième partie intermédiaire se situe au croisement de la première et évoquerait le caractère spécifique du forum de discussion asynchrone intégré dans un processus d'apprentissage de l'argumentation en contexte universitaire. Cette partie, la plus importante accueille vers la fin du troisième chapitre des réflexions majeures sur l'approche actionnelle du CECRL à qui l'on renvoie le lecteur. Cette perspective du cadre européen est associée à deux approches destinées successivement à l'analyse du corpus de données du point de vue linguistique et l'autre approche prendrait en charge l'argumentation selon le concept de

l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas².

Dans l'introduction nous présenterons le choix du sujet, la problématique de recherche, le contexte de la recherche ainsi que les hypothèses possibles de travail.

Nous consacrons également un volet important au statut du français, sa place et son importance dans la société algérienne. À cet effet, nous citons Ibtissem Chachou (2011), qui sous le titre de « Langues et communication médiatique en Algérie », consacre une partie entière de sa thèse à la question des langues dans le paysage médiatique algérien. Assez bien illustrer du fait de l'originalité du sujet cette introduction présente une vue globale et panoramique du travail dans son ensemble en faisant le lien avec les différents travaux de recherches qui ont trait au même domaine de recherche que le nôtre. D'où le besoin de formuler clairement les questions de recherche pour pouvoir faire ressortir l'idée centrale de ces objectifs de recherche. À partir de cette idée centrale, on fait ressortir les questions médianes, avec les objectifs fixés, les hypothèses formulées ainsi que les outils d'évaluation correspondants aux deux phases du dispositif expérimental, le prétest et le post-test. Cette idée d'appréhender le rapport à l'innovation dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage était déjà présente dans la conception de scénarios pédagogiques intégrant les TIC dans la pratique pédagogique des enseignants. Enfin cette introduction générale situe le rôle et la place des TIC et leur impact dans le domaine de la didactique des langues étrangères en général et de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation écrite en particulier.

1.1. Présentation du manuscrit :

Le chapitre un (I) qui fait suite à l'introduction décrit la situation de la recherche et la présentation du cadre théorique propre à l'étude. Nous évoquerons dans ce premier chapitre six points essentiels : l'état de la question, les objectifs et les limites de notre recherche, l'état de la question (pour savoir quels sont les travaux qui ont été publiés en relation avec notre sujet, et en quoi notre réflexion va-t-elle s'en démarquer ?) le problème spécifique de la recherche que nous essayons de décrire et qui complète notre

² Philosophe allemand, issu de l'école de francfort, adepte de la morale, politique, communication. Son œuvre principale (théorie de l'agir communicationnel (2 t) (1981)

problématique de départ.

Nous définissons ensuite le statut des locuteurs natifs et non natifs de la langue cible dans le processus d'échange avant de passer à la définition des compétences en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir agir et surtout savoir devenir.

Le **chapitre I** sera consacré au cadre théorique de la recherche. Nous évoquons le contexte de l'étude, l'état de la question, la pertinence de l'étude, ainsi que les limites de la recherche. Nous justifions les raisons de notre choix pour un tel sujet. Nous soulevons quelques problèmes entre plusieurs approches qui présentent des similitudes du point de vue didactique et génèrent des confusions dans l'interprétation de certains concepts théoriques qui les sous-tendent. Ce chapitre permettra d'appréhender mieux l'état de l'art qui permettra de situer le sous-basement théorique de référence commune à l'apprentissage médié par ordinateur.

Il sera ensuite question de définir les théories psychologiques pour mieux expliquer dans la différence entre les approches qui ont précédé la perspective actionnelle préconisée par le CECRL dans l'enseignement des langues étrangères.³ Avant de passer à la deuxième partie de ce premier chapitre, nous définissons la problématique que nous avons choisie pour cette recherche, avec les différentes hypothèses. Dans la deuxième partie de ce premier chapitre, nous allons donc présenter de manière panoramique les diverses théories psychologiques avec leurs divers concepts et approches qui leur sont rattachés. Ce regard qui se voulait critique nous permet de mieux répondre aux multiples attentes des acteurs de l'acte pédagogique. Ensuite, nous chercherons à établir les points d'étayage et les interactions entre le concept « apprentissage » et les autres concepts liés à la « théorie des neurones miroirs, les connaissances, les valeurs culturelles et ethniques véhiculées par la langue cible liée à l'affectivité, aux représentations, qui seront expliquées tout au long de la partie pratique de ce travail. Plusieurs théories d'apprentissage parmi celles qui ont le plus contribué au domaine de l'enseignement des langues (le béhaviorisme, l'interactionnisme,

³ Les dernières années ont été marquées par un changement radical de perspective : aux approches classiques héritées du béhaviorisme, où l'apprenant en situation d'attente reçoit les consignes de l'enseignant, qui gère le processus d'apprentissage, leur succèdent désormais des approches plus constructivistes, qui voient ce même processus se transformer en un échange interactif où l'apprenant participe activement en construisant ses propres représentations et ses schémas d'apprentissage. Les compétences développées lors de la pratique de l'écrit interactif sur un forum constituent un point important de réflexion du chapitre qui va suivre.

le constructivisme et le socioconstructivisme de vygotski), du fait que toute théorie qu'il s'agisse du béhaviorisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, etc. implique dans le processus d'échange la présence d'une certaine typologie de l'erreur selon qu'elle est relevée chez le locuteur natif et non de la langue cible. Un point qui est lié directement à notre domaine à l'étude et sur lequel nous proposons une description finement détaillée. Nous définissons les apports théoriques les plus saillants qui sont sous-jacents à notre modèle expérimental comme le Béhaviorisme, le constructivisme, et le socioconstructivisme puis nous montrant à partir d'exemples d'activités pédagogiques, les avantages et les limites de chacune d'entre elles.

Ce sont les avantages et les limites que ces théories sont capables de produire qui ont de l'intérêt en termes d'étayage théorique dans le domaine de l'apprentissage et en relation avec les stratégies cognitives issues des recherches les plus récentes pour tout ce qui a trait au développement psychologique et cognitif. On évoque le courant socioconstructivisme comme l'un des apports théoriques sous-jacents le mieux adaptés à notre recherche par rapport à ceux qui l'ont précédé et avec lesquels il est important de savoir s'il marque ou pas une rupture ou au contraire il assure une continuité avec les concepts qui le précèdent ?

En définitive, les critiques ainsi articulées ont l'avantage de prouver que la référence à ce courant dans la présente recherche est liée à la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues et son éventuel ancrage dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le socioconstructivisme s'adapte le mieux quand il s'agit de traiter les types de texte qui s'inscrivent dans un faire social ou l'apprenant utilise essentiellement les ressources groupales (apprentissage, coopératif et collaboratif dont l'objectif est de le ramener à chercher, trier, analyser, débattre, argumenter... Le chapitre II est consacré entièrement à la présentation du cadre conceptuel propre à l'étude et situation de la démarche de la recherche. Nous décrivons l'élaboration des principaux concepts clés pour l'analyse conversationnelle. Nous définissons les concepts clés comme les TIC. Certains concepts sont naturellement articulés avec d'autres pour en structurer le champ sémantique ou en préciser le contexte pragmatique. Nous disposons aujourd'hui d'une multitude de définitions sur le concept de motivation en milieu scolaire et universitaire. Nous le définissons ensuite la motivation intrinsèque et extrinsèque. La motivation constitue un concept de base de cette recherche. Le premier aspect traité au chapitre III décrit de manière synthétique quatre approches d'apprentissage

détaille chacune une forme différente de l'apprentissage s'inscrivent dans la mouvance des théories béhavioristes constructivistes et socioconstructivistes souvent utilisées dans les méthodologies dites traditionnelles transmissibles. Cet angle d'attaque met ainsi en avant un ensemble de concepts qu'il nous faudra d'abord expliquer (enseignement VS enseignement/apprentissage, compétences Vs performance, erreurs VS résolution de problème...) Le processus d'échange comme dynamique dialogique sera d'abord initié au sein du groupe/classe avec un encadrement pédagogique adoptant des approches traditionnelles globalisantes. Pour lever toute ambiguïté inhérente à la définition des approches traditionnelles nous nous sommes appuyés sur les recherches et les travaux les plus récents déjà réalisés dans le même domaine d'étude. Nous survolons d'un point de vue théorique et d'une manière panoramique les avantages et les limites des approches dites traditionnelles qui ont précédé l'approche actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et qui ont montré leurs limites du point de vue de leur transposition didactique. **Dans le chapitre IV**, nous évoquerons la perspective actionnelle du CECRL nous la présenterons avec ses différentes interprétations pour cerner les notions de « projet pédagogique » et de « pédagogie du projet » élaboré en coaction sociale. Elle se présente comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent au fur et à mesure que les rapports sociaux émergent entre communautés et se négocient au moyen de l'interaction verbale. Nous nous référons dans ce chapitre explicitement à une stratégie dite de compensation suggérée par Jürgen Habermas (1981 : 45) dans son « agir communicationnel » et qui se situe à proximité du CECRL du point de vue de la conception du scénario pédagogique.

Certaines confusions dans l'interprétation de certains concepts clés entre motivation et démotivation, acquisition et apprentissage, tâches, exercices et activités doivent être levées tout au long des deux premiers chapitres. Dans le cadre de notre thèse nous tenons à reconnaître la difficulté pour nous de définir le sens des échelles de niveaux par activité langagière, et fixer des normes autour desquelles on construit, des tests de niveaux (C.Bourguignon : 2011). C'est pourquoi nous avons relevé une confusion dans la définition attribuée par le CECRL (2001) à la tâche communicative lorsqu'il s'agit d'évoquer les stratégies d'interactions verbales dans les environnements hybrides. Nous terminons le chapitre IV par une tentative de définition sur la typologie des stratégies d'interaction en mode asynchrone et une tentative de définition sur la notion de tâche communicative

conçue par les interactants au cours des ces échanges dans le forum de discussion.

Une fois que les critères d'émergence de la CVA remplis et c'est cette étape qui est intéressante puisqu'il s'agit du passage à la phase la plus cruciale de la recherche, car elle engage la dynamique interactionnelle.

Notre réflexion va porter sur plusieurs points : le statut social des apprenants, leur appartenance au milieu socioculturel et la dimension interculturelle véhiculée par la langue cible à travers les échanges dialogiques avec la réflexion sur le type d'apprentissage (ou des apprentissages) qu'elle engage et des critères méthodologiques qui doivent être pris en considération lors de la conception des énoncés argumentatifs écrites sur le forum.

Nous définissons également l'approche actionnelle du CECRL par rapport au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures avec ses différents concepts d'apprentissage tels qu'ils sont définis par le portfolio du CECRL. L'intérêt est de montrer comment cette nouvelle approche d'enseignement influence le développement des méthodes didactiques utilisées par l'enseignant des langues étrangères à distance via Internet pour l'acquisition d'un type de texte argumentatif par le recours au concept de tâche. **Le chapitre V** qui est le premier de la partie pratique sera consacré au choix du dispositif expérimental qui décrit les différentes étapes entourant le choix, la mise en place, la planification et les différentes étapes du dispositif expérimental d'un forum de discussion asynchrone pour le module MLE (Méthodologie de la langue étrangère) faisant partie de l'UF1 (Unité fondamentale I). Ce chapitre décrit les modalités qui seront mises en œuvre pour la prise en charge de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite destiné à un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda. Nous montrons à partir d'exemples d'énoncés provenant du groupe/classe les premiers fruits de l'impact de l'environnement numérique sur les stratégies cognitives selon un modèle d'apprentissage axé sur la réalisation de tâches communicatives en coaction sociale (socialisation des stratégies individuelles) par la réalisation des tâches communicatives que Bourguignon (Bourguignon : 2011) définit par des verbes de communication. (**Rédiger, écrire, annoncer**) sont construites autour des cinq (5) activités langagières compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale (**CE, CO, PE, PO**) sont au service de l'accomplissement de la tâche. Nous expliquons comment le forum de discussion asynchrone en tant qu'espace

d'échange devient un environnement de communication exolingue entre des étudiants du FLE issus de deux universités différentes adoptant deux systèmes d'enseignement différents le LMD et le système classique (alors qui était en voie d'extinction). Les théories d'apprentissage configurant le cadre théorique, issues principalement de la psychologie cognitive de la pragmatique cognitive du socioconstructivisme et du concept de l'« agir communicationnel » de Jürgen Habermas seront évoquées. Nous y expliquerons notre intérêt pour l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas ce concept émergent non pas sous l'angle épistémologique, mais sur celui de l'argumentation à distance et de l'action élaborée d'un point de vue formel pragmatique. Objectivement nous essaierons de montrer comment les interactions en ligne entre étudiants non natifs de la langue cible confrontés à des difficultés d'apprentissage de l'argumentation vont recourir à un modèle de travail collaboratif et coopératif à distance et en formation hybride auprès de leurs pairs en vue d'améliorer leurs compétences langagières en expression écrite. Les rapports entre étudiants/étudiants (groupe témoin et le groupe de contrôle) en classe et en mode présentiel et étudiants et leurs pairs en mode distant constituent le « ferment des possibles » dans une pédagogie interactionniste de remédiation, où apprendre, c'est d'abord écouter, confronter, argumenter, négocier pour construire un savoir nouveau. Si l'on en croit (Missoum et al. 2004), ce sont des stratégies hybrides alternant le présentiel et le distant qui se situent au carrefour des stratégies de communication, stratégies d'apprentissage et stratégies d'action dans l'environnement numérique spécifique où l'action sociale serait déterminante dans la réussite scolaire. C'est dans cette optique que le dispositif hybride qui alterne des temps de formation en présentiel et à distance, qui peut se révéler un adjuvant efficace. Les dispositifs hybrides sont appelés depuis peu à jouer un rôle important dans une perspective d'innovation (Charlier et coll. 2004) cité par Thierry Soubrié, « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master »⁴,

Le sixième **chapitre (VI)** parmi les plus importants de notre travail de recherche s'articule autour d'une question relativement peu débattue : celle liée à l'analyse linguistique d'une catégorie particulière d'énoncés jugés « fautifs » ou déviants par rapport

⁴Alsic [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_03-pra2, mis en ligne le 15 décembre 2008, Consulté le 25 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/385> ; DOI : 10.4000/alsic.385.

à une représentation standard de la langue maternelle (norme) telle qu'elle est en usage chez les natifs de la langue cible en contexte scolaire et extrascolaire. Tout au long de ce chapitre et de ceux qui vont suivre, nous commençons d'ores et déjà à livrer les premiers résultats d'analyse de notre corpus de données. Pour y parvenir nous comptons expérimenter une approche que le CECRL considère comme stratégie d'enseignement/apprentissage inédite de type actionne choisie sur la base de l'analyse des données recueillies.⁵ Il s'agit pour le thème que nous avons retenu et qui a trait à l'argumentation comme type textuel de préciser les modalités pratiques d'une mise en œuvre d'un dispositif expérimental permettant d'effectuer des essais sur des modèles pédagogiques de remédiation. Il s'agit de définir le type d'écrit argumentatif obtenu en mode présentiel au sein du groupe/classe et celui réalisé en coaction sociale auprès de la communauté virtuelle d'apprentissage (CVA). La part des échanges entre la CVA s'est limitée à un échantillon restreint, mais suffisamment représentatif nous permettant d'analyser et définir l'impact de l'agir social en didactique des langues/cultures par rapport à la norme herméneutique de l'écrit argumentatif interactif sur un forum de discussion asynchrone. Sans m'arrêter sur cette définition, nous cherchons à désigner la place de l'écrit interactif dans l'apprentissage des langues et proposer des niveaux de compétences à atteindre pour un apprenant non natif de la langue cible en mode distant.

Il s'agit de montrer tout au long de ce chapitre en lequel les TIC peuvent être utiles dans le traitement et l'analyse de l'information fournie par les participants dans un forum pédagogique dans la perspective de permettre aux non-natifs d'acquérir de nouvelles compétences en EE (Expression écrite). Le corpus de données qui comporte également des questionnaires et des entretiens nous fournit des informations utiles sur l'attitude des étudiants et des enseignants à l'égard de l'impact des TIC dans le processus d'apprentissage et leurs incidences sur le changement de comportement des étudiants et des enseignants par rapport aux nouvelles réorganisations des contenus des programmes, notamment ceux qui découlent du nouveau cursus universitaire de graduation (LMD). Le concept de tâches par opposition à celui d'activités sera également évoqué et mis en avant dans ce chapitre. Globalement, l'accent sera mis sur l'apprentissage interactif via internet

⁵ La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

par le biais d'un forum de discussion asynchrone et qui est lié à l'Agir communicationnel d'Habermas. Nous évoquons également l'enseignement de la compétence interculturelle de l'apprenant non natif par rapport au nouveau contexte social authentique créé par le forum dans lequel l'apprentissage du français langue maternelle se situe. Le chapitre V sera consacré totalement à l'élaboration des principes de recherche et du dispositif expérimental. Notre intérêt se focalise sur l'intégration potentielle des TIC pour l'amélioration de la compétence argumentative du français écrit des étudiants inscrits en première année de licence à l'université de Skikda. Ce chapitre VII s'intéresse à un espace de communication à distance de type asynchrone, le forum électronique de discussion. Nous avons évoqué les motivations qui nous ont animés pour le choix du thème traitant de la « discrimination positive », concept prôné par les politiques en France ainsi que la dynamique motivationnelle des étudiants. Nous avons tenté ensuite d'analyser et de démontrer qu'au-delà des grands discours sur les TIC et leur intégration en pédagogie universitaire le concept de médiation, qui reste instable vise ici la négociation de sens. D'autre part, nous avons soulevé le problème traitant des méthodes d'analyse argumentative, en particulier celles qui sont en relation avec la compétence scripturale acquise en FLE par les étudiants de première année de licence de français. Dans cette partie, il était nécessaire d'identifier les sujets intervenant dans les différentes productions, de présenter les étapes du dispositif de remédiation et les conditions dans lesquelles elles se déroulent qui oblige l'enseignant de langue à repenser les rapports entre lui et l'étudiant. L'analyse des contenus produits via le forum valide l'hypothèse d'un élargissement des pratiques scripturales lorsqu'elles sont médiatisées par les TIC.

L'analyse des séquences d'apprentissage qui apparaissent dans le **chapitre VIII** de la partie pratique est issue de la méthode présentée dans la partie précédente. Puisque nous nous situons par rapport à deux systèmes d'enseignement différents nous évoquons deux visions différentes, mais complémentaires ; l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance (asynchrone). Ces exemples ont été classés en fonction de leur public cible. La première catégorie est composée des ressources destinées aux institutions universitaires qui ont connu un basculement total dans le LMD et la deuxième concerne le parcours classique de licence (université de Batna)⁶. Les deux chapitres VIII et IX traitent respectivement les

⁶ Au moment où nous mettons sous presse notre argumentaire, le système classique n'existe plus sous la configuration ancienne.

sujets suivants : le premier prend en charge l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE et en quoi cette intégration modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ? Nous évoquons précisément les dispositifs de formation des enseignants et le développement des compétences à l'usage pédagogique des ressources numériques.

Dans la conclusion, les résultats de deux expérimentations sont résumés et discutés à la lumière des recherches relatives au domaine et des éléments théoriques évoqués dans la première partie de notre travail. Il s'agit de mettre en valeur l'emploi judicieux de connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs dans des productions écrites à travers des énoncés regroupant un corpus de 175 messages obtenus à travers deux fils de discussions asynchrones provenant de notre échantillon expérimental. Des perspectives sont proposées, à la fois pour la recherche dans le domaine de la communication asynchrone médiatisée et pour la conception de séquences d'apprentissage sur l'expression écrite dédiées aux activités de communication écrite en mode tutoriel.

Nous expliquons les différents usages des TIC par les enseignants universitaires et leurs impacts sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en contexte universitaire. Nous montrons que le problème d'intégration de ces outils informatiques en contexte universitaire algérien nécessite une implication de l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique, les enseignants et les étudiants sont tout autant concernés par ce nouvel environnement interactif de travail. Nous avons réservé le dernier chapitre (IX) de notre seconde partie à l'analyse de la dimension culturelle de la langue cible véhiculée à travers les textes supports couvrant le module de MLE.

Le **chapitre IX** propose des séquences d'apprentissage conçues sur le modèle argumentatif élaboré selon les différentes étapes du scénario pédagogique. Ce chapitre marque l'avant dernière étape de notre travail de thèse présenté sous forme de séquences pédagogiques de remédiation s'adresse aux étudiants de première année de licence, inscrits au module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) ayant déjà travaillé l'argumentation, au travers notamment des activités en mode distant tutoré. Ce modèle pédagogique de remédiation qui s'inspire du modèle d'échanges argumentatifs entre le groupe expérimental et les natifs de la langue cible via le forum. On s'interroge en quoi les TIC (le forum de discussion comme espace de médiation) contribuent-elles à

l'amélioration du niveau de compétences écrites et culturelles des étudiants algériens en contexte universitaire ?

Le chapitre X dernier avant la partie Annexe s'interroge sur la place pertinente que doit occuper la culture de la langue cible qui s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualité à travers les activités de langue touchant les contenus d'enseignement et modifiant le processus acquisitionnel des apprenants en pédagogie universitaire. Nous essayons d'expliquer que le fait d'apprendre le FLE en contexte universitaire ne peut se faire sans l'influence de la culture de la langue cible sur la langue maternelle de l'apprenant. C'est l'objet de ce chapitre.

Une dernière partie réservée au bilan et les perspectives d'intégration future du scénario pédagogique dispositif dans le parcours de graduation d'étudiants inscrits en première année de licence dans le cadre d'un cours regroupant plusieurs activités portant sur l'argumentation en contexte universitaire. Dans cette perspective nous avons mis à la disposition du corps enseignant des séquences pédagogiques de remédiation comme modèles de plans de cours conçus selon la progression calquée sur le modèle classique traditionnel et modifié pour mieux répondre au paradigme de l'apprentissage sur la base d'une réflexion personnelle.

Nous essayerons à travers ce choix de répondre aux multiples questions soulevées par le corps enseignant dans notre problématique de départ notamment, celle de savoir pourquoi la panoplie de choix de stratégies et de méthodes proposées par Internet à travers ses sites pédagogiques ne peut pas convaincre véritablement la société de la connaissance dans la prise en charge des besoins exprimés par les groupes de niveaux confrontés à de sérieux problèmes d'apprentissage. Le but final est de savoir évaluer pour mieux prévoir l'intégration de nouveaux apports technopédagogiques d'Internet qui répondent le mieux aux besoins d'apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire algérien. Eu égard à la complexité des diverses utilisations des TIC, par la reconfiguration du cadre et des outils d'enseignement et d'apprentissage qu'elles induisent, peuvent engendrer une décentration des pratiques de classe susceptible de favoriser l'activité et la coopération entre apprenants.

Cette interaction verbale se réalise essentiellement grâce à la langue écrite au moyen de la messagerie électronique échangée via un forum de discussion asynchrone, un peu à

l'image du clavardage hébergé sur la plateforme (heberg.forum.com). Pour rester dans le même cadre de référence habituel du cursus universitaire par rapport aux contenus de licence de français en contexte algérien, les tâches communicatives réalisées en mode distant doivent répondre à des consignes précises qui auront la particularité de s'inscrire dans la même progression de l'unité d'enseignement (UE) pour le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère). La conduite de la tâche orchestrée et dirigée pour une remédiation à posteriori met en relation deux cotuteurs issus d'un ou de plusieurs systèmes d'enseignement pour lesquels la langue française a le statut de langue maternelle pour les uns, langue étrangère pour les autres maîtrisant donc mieux le type de texte argumentatif pour le natif et passablement pour le non-natif. Ce travail ne peut se faire sans qu'il y ait vraiment une meilleure connaissance de l'état de la question afin de mieux circonscrire notre objet à l'étude et mieux analyser le problème posé.

1.1.1 Contexte général de l'étude

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). Selon l'UNESCO ⁷« 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. Il faut savoir que ces dernières années ; de nombreux travaux ainsi que de nombreuses études universitaires s'intéressent à l'impact des TICE sur les performances des étudiants en contexte universitaire. La plupart des travaux relatifs à l'intégration des TICE ne prennent que faiblement en considération le rôle structurant de ces équipements et de leur impact sur les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous savons aujourd'hui qu'enseigner à l'université en faisant appel aux TIC en tant qu'outils technopédagogiques supposerait « des approches pédagogiques innovantes basées sur l'interactivité et la créativité ». Le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en Algérie a compris que les TIC intégrées d'une

⁷ « <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf> » [archive]

manière réfléchie peuvent lui permettre d'apporter des innovations pédagogiques significatives à l'éducation et à la formation des générations futures. Même si le recours aux TIC demeure encore à l'état embryonnaire chez la plupart de nos étudiants, la plupart d'entre eux manifestent un grand engouement à utiliser dans le cadre de leurs études. Attirés par l'innovation pédagogique, ils sont nombreux parmi les étudiants à s'y initier à travers des cours dispensés au niveau des plateformes à vocation pédagogique (l'exemple de la plateforme Moodle). Innover dans l'enseignement supérieur signifie pour nous établir des changements positifs au niveau des apprentissages et garantir une mutation qui permet un renouveau de la pratique enseignante. Ne dit-on pas que, penser l'enseignement autrement c'est modifier l'acte d'apprendre en proposant de nouvelles approches (nouvelles pédagogies) qui pourraient améliorer les stratégies d'apprentissage des apprenants par l'amélioration du niveau procédural et métalinguistique.

Partant du fait que le secteur de l'enseignement supérieur algérien a été secoué par des réformes fondamentalement importantes : d'un côté, la mise en place du système d'enseignement universitaire européen le LMD lui-même hérité du système anglo-saxon constitue une opportunité pour nous d'inscrire notre réflexion dans ce nouveau contexte. D'autre part, dans le cadre de l'« assurance qualité », l'intégration des (TICE) est devenue, au XXI^e siècle, une réalité incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Apporter de nouvelles commodités dans le sens d'innovations à l'enseignement supérieur suppose un enseignement moins centré « dépendant des politiques des pays » et tourné vers un savoir transposable qui s'adapte avec les exigences socioéconomiques du pays. L'introduction de nouveaux moyens technologiques tels que les (TIC) par l'enseignement supérieur en Algérie constitue une nouvelle étape dans la recherche en pédagogie d'enseignement. La réflexion sur ce thème qui nous paraît capital au vu de son actualité ouvre un nouveau champ de recherche pédagogique consacré aux TIC et à leur intégration en classe de langue. Les TIC comme valeur ajoutée ont le pouvoir de compléter, d'enrichir et de transformer positivement la méthodologie d'enseignement préconisée par le corps enseignant. Le recours aux TIC en milieu universitaire s'est accru au rythme des innovations technologiques les plus actuelles. Devant l'immense champ d'application que recouvrent les TIC, notre choix s'est plus particulièrement porté sur le forum et ses différents usages et utilisations à destination d'étudiants suivant un parcours de licence de français à l'université de Skikda. Par intégration des TIC dans l'enseignement

supérieur, nous faisons référence à l'utilisation des outils et médias numériques en appui à l'enseignement traditionnel, autrement dit la médiatisation de cet enseignement par les TIC. Cette médiatisation va donc de la simple utilisation d'un ordinateur ou d'un logiciel dans le cadre d'un cours, à la mise en place d'une plateforme d'enseignement à distance à l'image du téléenseignement ou la vidéoconférence... Nous inscrivons notre travail dans un processus d'échange médiatisé par ordinateur qui ne tient pas en compte du fait que *« communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social et implique une interaction sociale entre l'émetteur et le récepteur. »* (Peraya, (1999). En effet, rares sont ceux qui exploitent les données cognitives ou ressources documentaires virtuelles que recèle le Web pour améliorer leurs acquis pédagogiques et se perfectionner intellectuellement.

La présente recherche s'intéresse à l'enseignement de l'argumentation en mode hybride attendant des séquences en mode présentiel tutoyé et des séquences pédagogiques en mode distancie à l'aide d'un forum de discussion asynchrone. Elle prend en charge un cas d'étude pour deux universités différentes, l'une adoptant le système LMD (l'université de Skikda), l'autre soumise au système d'enseignement classique (l'université de Batna).

1.1.2 Formulation et justification du problème spécifique à la recherche :

Ce qui a marqué notre siècle c'est le développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'ensemble des secteurs d'activités. À l'ère actuelle, il faut dire que le rôle des technologies de l'information et de communication est majeur dans la perspective de l'établissement d'une nouvelle société internationale de l'information, par-delà les controverses juridiques. Les TIC constituent la composante essentielle d'un projet majeur que l'humanité est en train ou tout au moins aspire à réaliser, celui d'un monde où les hommes communiquent entre eux sans restriction et où l'information et sa circulation ne connaît pas de frontières (Abderrahmane kourima,2006). Les technologies de l'information et de communication ont des répercussions sur l'enseignement supérieur et sur ses modèles pédagogiques actuels au même titre que les autres secteurs.

À l'université et à l'instar des autres domaines de formation, celui des langues étrangères est affecté par ces phénomènes nouveaux comme la disparition progressive de support papier laissant place à des environnements virtuels de travail (EVT). Tout le monde communique avec tout le monde sans restrictions et sans considération des frontières. Dès

lors, en contexte universitaire les TIC qui sont d'une utilité considérable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères envahissent nos classes et fascinent nos étudiants. L'on remarque souvent avec amertume parfois même dans nos classes que la consommation par les étudiants de ces informations diverses et variées distillées à travers les téléphones portables outils modernes de partage et de transmission des connaissances semblent les orienter vers l'aspect ludique et divertissant plutôt que cognitif, pédagogique et culturel.

Le problème spécifique que nous essayons de décrire complète notre problématique de départ et nous fournit plus de détails concernant le problème soulevé. Parallèlement, du fait surtout de l'évolution des TIC, on a vu également se multiplier les travaux liés à l'innovation pédagogique tant dans le domaine de la conception des dispositifs d'apprentissage que dans celui de leurs évaluations. « *Enseigner est un art qui consiste à faire en sorte qu'une autre personne puisse apprendre ce que le maître sait déjà.* » (Comenius, *La Grande Didactique*). Il est admis qu'à l'université et tout au long de son cursus de graduation un apprenant à un moment ou un autre commet des erreurs de plusieurs types. Une situation problème à laquelle on doit y faire face. Un premier sentiment que l'on peut éprouver lorsqu'on pense à la résolution d'une situation problème est exprimé par Henri Poincaré en ces termes : « *Ne dites pas : ce problème est difficile. Sinon, ce ne serait pas un problème* »⁸. Nous savons par expérience que l'étudiant seul ou accompagné par un enseignant, le processus d'apprentissage d'une compétence peuvent provoquer des ruptures dans la progression et provoque des erreurs qui se situent à plusieurs niveaux, syntaxique, grammatical, lexico sémantique... L'une des causes de l'apparition des erreurs dans le processus d'écriture est due aux méconnaissances des règles syntaxiques et lexicales que l'apprenant non natif de la langue cible est censé maîtriser dans sa langue de première socialisation (le français). Actuellement nous disposons que de très peu d'éléments de réponse encore moins d'une description détaillée de ce type particulier de situation/problemème lié à l'argumentation comme modèle d'expression. Le fait que la spécificité même de ce qu'est une difficulté ou une erreur liée au type de texte argumentatif ne fait pas « consensus » et qu'aucune définition claire et complète n'en est généralement pas admise dans le domaine de la didactique des

⁸Poincaré, H. (1893). Les méthodes nouvelles de la mécanique céleste: Méthodes de MM. Newcomb, Glydén, Lindstedt et Bohlin. 1893 (Vol. 2). Gauthier-Villars it fils.

langues/cultures. Ce qui ne fait que compliquer un peu plus la tâche des enseignants en contexte universitaire, qui doivent malgré tout évaluer le degré de maîtrise de l'ensemble des types de textes ;et pas spécifiquement l'argumentation, car la typologie se recoupe dans une logique de progression et exige la totale maîtrise de l'un avant l'entame de l'autre. Les problèmes apparaissent au niveau de l'agencement et de la structuration lexicosémantique propre à chaque type de texte écrit qui émaillent les productions écrites d'étudiants d'incorrections relevant aussi bien de la cohérence, que de la structuration des énoncés. Comme nous avons pu le constater, nous disposons dans l'état actuel de la recherche que d'un portrait plutôt lacunaire des problèmes liés à l'argumentation écrite de nos étudiants inscrits en première année de licence LMD. Nous savons également qu'en Algérie parmi les travaux les plus récents dans un domaine aussi sensible que celui de l'argumentation, la recherche n'a pas connu une avancée notable du moins par rapport à l'état de l'art. Dans l'ensemble, la difficulté apparaît majoritairement décrite dans les discours en termes d'écart à une norme scolaire, définie comme l'ensemble des compétences attendues au regard du niveau de la classe fréquentée. On a tendance à entendre des propos alarmistes du genre « c'est un apprenant qui « n'arrive pas à se mettre au niveau de ses condisciples normaux entre guillemets », « qui ne suit pas », « qui n'a pas les prérequis », « qui est à côté des autres », qui passe souvent à côté de la plaque, etc. Le contexte dans lequel cet écart à la norme est évoqué est toutefois différent selon le type de public testé. Nous savons que l'état de la recherche dans ce domaine n'a pas suffisamment avancé, puisque les recherches et les travaux les plus récents n'ont pas encore analysé ce type de « dysfonctionnement » pour pouvoir fournir une description beaucoup plus fine et détaillée de ce type particulier de situation/problème. Ces prérequis nécessaires doivent faire l'objet d'un diagnostic initial pour mieux identifier les problèmes d'agencement et de structuration lexico sémantique en termes de cohésion propre à chaque type de texte écrit rencontré dans les productions d'étudiants. Comme tout un chacun, il m'arrive en tant qu'enseignant de poser la question sur la disparité des niveaux qui existe entre les étudiants natifs de la langue cible avec celui des non-natifs quand ils s'engagent dans le même parcours de Master en France par exemple. À mon sens, le problème ne réside pas au niveau des contenus d'enseignement ni sur celui du niveau des enseignants, mais plutôt il faut le chercher du côté des approches d'enseignement préconisées.

Nous sommes alors en droit de poser la question, de savoir : quelle fonction l'approche

actionnelle du CECRL attribue-t-elle à la prise en charge des apprenants dans le processus d'acquisition de nouvelles compétences au moyen d'interactions correctives ? C'est en partie ce qui nous a poussés à opter pour le forum comme espace de médiation et d'interactions correctives pour remédier aux lacunes dument constatées chez notre groupe expérimental. De façon générale, il est également admis que la rétroaction corrective peut faciliter le développement de la L2 (long, 1996 ; Tatawy, 2003) Lightbown et Spada (1999). Les études qui ont comparé le clavardage à la conversation en face à face ont montré que le clavardage pouvait constituer une passerelle intéressante entre la compétence d'expression écrite et celle d'expression orale (Chun, 1994). Par rétroaction corrective⁹ c'est lorsque les apprenants produisent à l'oral comme à l'écrit des énoncés agrammaticaux et que l'enseignant peut intervenir, au moyen de rétroactions correctives, pour les aider à acquérir plus de précision linguistique. Selon la configuration de notre travail, lorsqu'il y a production d'un énoncé fautif par un apprenant, le tuteur a deux possibilités : soit il n'intervient pas, soit il intervient de façon rétroactive en réponse à l'erreur. Il s'agit alors d'une rétroaction corrective. En d'autres mots, une rétroaction corrective comprend toute correction qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible (Carroll & Swain, 1993). La question de l'analyse et du traitement des erreurs ainsi que les difficultés recensées en phase d'évaluation du pré-test dans la perspective de notre travail de recherche s'apparentent à ceux réalisés le plus souvent au moyen de la linguistique informatique. Dans l'enseignement comme dans la vie courante, l'erreur est essentiellement perçue négativement : elle est décevante et couteuse. L'échec pouvant être vu comme le résultat d'erreurs, l'erreur est prise comme un indice d'échec. C'est d'ailleurs pour éviter les erreurs que l'on développe des savoirs et des techniques, et qu'on les enseigne.

L'enseignement classique traditionnel faisait tout pour bannir l'erreur dans toutes les composantes de l'activité des étudiants. Pourtant, dans toutes les théories modernes de la construction des connaissances, les théories psychologiques ou épistémologiques, de Poincaré à Skinner et à Piaget et à Bachelard, et sous des formes diverses, le rôle de l'erreur dans l'adaptation, et donc dans l'apprentissage, a été signalé comme fondamental :

⁹ C'est quasiment en ces termes que Lightbown et Spada (1999) définissent la rétroaction corrective. De même, ce que Chaudron (1988) appelait « traitement de l'erreur » correspond, dans le cadre d'une interaction enseignant-apprenant, à « n'importe quel comportement de l'enseignant suivant une erreur qui vise de façon minimale à informer l'apprenant du fait de l'erreur » (Chaudron 1988 : 150, cité dans Tatawy 2002).

le jeu des essais et des erreurs conduit à une adaptation empirique aux conditions et assure l'acquisition, aussi bien des comportements pour Skinner que des théories scientifiques pour H. Poincaré (la science fabrique à priori des théories que l'expérience invalide ou non).

1.2 État de la question :

À l'université, on constate des écarts parfois importants entre le discours triomphaliste mené dans le plus pur style politicien du vase clos institutionnel et le niveau réel des étudiants algériens orientés souvent par défaut dans les filières de langues. Ces orientations souvent inadaptées à leur profil d'entrée fait qu'en moyenne près d'un étudiant sur deux (50 %) redoublent la première année de licence. Ce constat qui décrit l'état de délabrement de notre système universitaire reflète imparfaitement une réalité bien plus mouvante qui montre que l'université pâtit de taux d'échec finalement largement dus à des candidats mal orientés ou mal préparés. Pour Aristote, « (...) *la parole est un ensemble d'éléments symbolisant les états de l'âme, et l'écriture un ensemble d'éléments symbolisant la parole. Et de même que tous les hommes n'ont pas le même système d'écriture, de même ils n'ont pas la même langue*¹⁰.

Dans la perspective de la réhabilitation du diplôme universitaire algérien, dont l'image a quelque peu été ternie ces dernières années, un changement de paradigme est en train de voir le jour. On passe du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. Il semblerait que depuis un certain temps et en haut lieu, les discours tenus sur la question liée à la qualité de l'enseignement sont de moins en moins triomphalistes et témoignent d'une désaffection quasi générale du niveau de nos élèves dans tous les paliers de l'enseignement. Nous avons tendance à oublier assez vite les chiffres, et on évoque avec amertume l'aspect quantitatif des nouveaux diplômés formés-il faut le reconnaître — au rabais et qui viennent malheureusement chaque année gonfler encore plus les listes des chômeurs qui continuent à grogner. Selon Fatiha fatma Ferhani psychopédagogue de formation, rapporte dans un de ses articles que “les langues étrangères étaient considérées jusque-là, comme les parents pauvres de l'enseignement en Algérie”. C'est-ce que qui se vérifie dans les pratiques pédagogiques au sein des établissements scolaires où la

¹⁰De l'interprétation, I, 16 a, cité d'après [Cauquelin,1990,p.55 et p.123]

programmation de cette matière dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants la qualifiaient familièrement de “matière bouche-trou”. Cette discipline quand elle n’a pas le statut de matière essentielle ne jouissait d’aucun “intérêt” auprès des élèves et des parents. Ce n’est qu’en 1992, par exemple, que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat des séries Sciences de la nature et Science exactes après une interruption qui a duré un peu plus de sept ans. Ce qui est d’autant plus dommageable pour les étudiants des filières de pointe c’est qu’à l’université ces filières dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement en français (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.)

La même auteure qui semble être mieux renseignée que quiconque sur l’état de la question inhérente aux langues étrangères et en particulier le français, attaque au vitriol l’institution scolaire et universitaire sur la façon d’enseigner la langue française en lui reprochant le caractère uniforme des approches mises en place qui pénalisent le corps enseignant en l’obligeant du coup à subir cette espèce de “routine implacable” qui impose une pédagogie du modèle unique avec son sempiternel parcours : Phase d’imprégnation (expression spontanée des élèves) observation d’un texte modèle (identification de son type textuel), étude des points de langue (point lexico sémantique et syntaxique) et enfin restitution par les élèves du modèle de départ au travers d’une rédaction (grand projet d’écriture). Jusqu’en 1992, année des premiers réaménagements de programmes, les enseignants étaient tenus de se conformer strictement aux fiches de l’Institut pédagogique national [...] »Aujourd’hui remplacé par l’INRE (Institut national... [...]). À propos de ces fiches, un ancien inspecteur avait lancé cette boutade : « Aujourd’hui, à cette même heure, à cette minute, partout sur le territoire national, d’Alger à Tamanrasset et de La Calle à Marsa Ben M’hindi, tous nos enfants lisent le même texte et, nonobstant quelques décalages horaires, ils doivent en être au même paragraphe. » Il faut pourtant sonner le tocsin. Tous les indicateurs sont au rouge. Dans les fameuses enquêtes IPN (Institut pédagogique national), l’Algérie est en passe d’occuper les dernières places pour la compréhension de l’écrit. La proportion d’élèves qui ne maîtrise pas cette compétence pourtant basique augmente chaque année davantage. Ce constat d’échec semble s’installer dans la durée.

Ces chiffres gênent : on les conteste. Ce sont des évaluations de compétences rendues pourtant publiques par la commission nationale de l’évaluation du niveau de nos élèves ,

qui mesurent directement les acquisitions scolaires. Cette faiblesse de niveau à l'écrit se répercute négativement sur la poursuite des études au cycle universitaire des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'université et qui sont souvent incapables de tenir une discussion en langue française, encore moins d'argumenter, ou de faire des commentaires de texte, des contractions ou analyses de textes, notamment quand ils sont sollicités pour la conceptualisation de l'acte d'écriture, ou prendre la parole en public ou encore prendre part à des débats en classe pendant les exposés oraux. Les différentes observations de classe sur le niveau scolaire des étudiants à l'entame de leur cursus universitaire — notamment celles qui ont trait à leurs compétences langagières en français langue étrangère — est préoccupante comme l'atteste divers indicateurs émanant d'enquêtes nationales d'envergure (IPN 2001, CRDP 2006, E. a.)¹¹. nous avons choisi donc de nous servir du concept d'erreurs et de difficultés liées à l'argumentation comme pierre angulaire pour éclairer une dimension de l'enseignement/apprentissage de ce type de texte argumentatif réputé pour sa rigueur dans le choix des modalisateurs et des connecteurs argumentatifs au cours des échanges. Bien entendu, ce travail d'analyse se limite à l'identification puis à l'analyse d'erreurs liées aux modalités d'emploi des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs qui ne constitue qu'une facette de l'évaluation de l'argumentation, qui est à son tour qu'une composante de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

La revue de littérature concernant l'enseignement de l'argumentation en français langue étrangère bien qu'elle fournit suffisamment d'indicateurs ne présente que très peu de tests portant sur l'analyse des énoncés argumentatifs ciblés. Les motivations qui nous ont poussées à vouloir impliquer dans le processus rédactionnel de l'argumentation médiée par ordinateur les natifs de la langue cible c'est la maîtrise parfaite du modèle conçu selon la norme de la langue maternelle. Nous ne perdons pas de vue que le seul point d'achoppement auquel le forum de discussion serait confronté, c'est celui lié l'écart de niveau du natif de la langue cible du fait qu'il fait « moins d'erreurs de compétence et de performance » que le locuteur non natif. On est loin d'admettre qu'une langue ne devient étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous

¹¹[...] de 30 % la proportion estudiantine de première année ne sachant pas distinguer correctement, la différence entre les types de texte encore moins argumenter dans les différentes situations de communication écrite et orale celle-ci est en fait passée de 30% en 2003 à 34 % en 2006.

ceux qui la reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » certains problèmes de langue les plus récurrents observés chez nos élèves au cycle moyen et secondaire nous laissent penser qu'ils s'accroissent encore plus en contexte universitaire. Nous avons constaté par exemple que les textes du corpus de données analysés dans le cadre de mes travaux en DEA encadrés par (G. Dominique de Salins, 2003) et celui du Magistère sous la direction de la professeure M. Fatiha Hacini comportaient une ressemblance quasi identique sur la moyenne du pourcentage d'erreurs liées à l'emploi de certains articulateurs logiques pour le texte injonctif et explicatif, par rapport à notre définition du corpus en phase du prétest en évaluation diagnostique. Parmi les problèmes les plus fréquents, ceux qui ont trait au sens (impropriétés) et aux registres de langue sont les plus significatifs.

Près du tiers des problèmes de langue identifiés étaient aussi imputables à une méconnaissance de certaines propriétés de combinatoire alors qu'une erreur sur cinq concernait l'orthographe grammaticale et d'usage, et trois erreurs sur quatre relevaient de la cohérence textuelle.

Dans la pratique, nous présentons des exemples concrets et plus particulièrement ceux provenant de modèles intégratifs des TIC déjà à l'usage dans d'autres contextes d'étude (l'exemple de Babelnet en est le parfait exemple). Nous sommes nous en droit d'intégrer les TIC en contexte universitaire à des cours enseignés en mode présentiel ?

Nous intégrons les TIC pour nous éloigner un peu des sentiers battus induits par les approches traditionnelles et en évoquant l'obligation de suivre ce qui se fait à travers le monde et nous plier à une exigence du milieu. Un simple regard autour de soi pour constater que les TIC meublent notre quotidien et celui de nos étudiants, alors, on se demande pourquoi les intégrer en classe de langue puisqu'elles font partie du décor.

On signalera également les numéros des Langues modernes, les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes (2000) et du Français dans le monde, Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence (M.-J. Barbot et V. Pugibet, dir., 2002). Le rapport « Compétice » (F. Haeuw, dir., 2002), quant à lui, liste des situations de FAD qu'il est intéressant de mettre en regard des modèles d'E. Brodin (2005).

En résumé, pour que l'enseignant puisse enseigner des capacités méthodologiques

communes, il faut qu'il ait résolu le problème du « transfert ». Ce qui signifie, d'un point de vue idéal, que soient construites en permanence par l'enseignant des situations de contextualisation — décontextualisation — recontextualisation, afin d'installer chez l'apprenant (à terme ?).

Les compétences telles que nous les imaginons sont un ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité de langue considérée généralement comme complexe¹². Postic et De Ketele définissent la séquence de la façon suivante : « *Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.* »¹³

La compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence ; à ce titre, elle englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » intimement liés. Ou si l'on préfère, dans une terminologie cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes. Ces trois dimensions apparaissent sous la forme d'une juxtaposition hésitante et maladroite dans le cas du « novice », pour devenir un ensemble fusionnel performant dans le cas de « l'expert ».

Le CECRL définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p.15), distingue les compétences générales qui « ne sont pas propres à la langue, mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (p. 15) et rappelle que la compétence à communiquer langagièrement présente plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique (p.17) en revanche, la capacité est (ou serait) une « habileté transversale », une sorte de savoir-faire

¹²Les objectifs généraux d'une formation décrivent souvent une compétence globale, par exemple : Être capable de concevoir une pédagogie de remédiation. Cette compétence est elle-même divisée en sous-compétences ou objectifs intermédiaires : Être capable de conduire une activité de classe, Puis en micro-compétences ou objectifs spécifiques : Être capable d'identifier les différents types de texte. Séquence pédagogique : Dans le sens « micro », c'est-à-dire dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique.

¹³Postic M., De Ketele J.-M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988, p. 97.

décontextualisé, susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes. On voit donc que les termes de compétence et capacité ne sont pas synonymes. Pour revenir à la typologie de l'erreur, tout le monde admet aujourd'hui que le fait de « parler de fautes ou d'erreurs implique forcément la référence à une norme »

Cet aspect évoqué déjà dans le cadre du diagnostic initial en phase du prétest nous a permis de mieux appréhender les difficultés ainsi que les raisons de ces maladroites, pour mieux les analyser, les traiter dans un cadre méthodologique cohérent. Utilisant simultanément les deux méthodologies, qualitative et quantitative. Considérant l'hypothèse que les erreurs commises et les difficultés rencontrées par nos apprenants en phase du prétest constitue le prétexte à l'identification, la classification puis le traitement de ces lacunes en phase du post-test après utilisation du forum de discussion asynchrone.

De ce fait nous aurons la lourde tâche de reprendre les formes fautives les plus récurrentes qui apparaissent à travers les deux fils de discussion les transformant en structures correctes de la langue avant de les restituer dans le débat dialogique pour un travail de réinvestissement futur. Pour éviter le risque de s'éloigner de notre champ d'étude dont nous aurons par la suite du mal à circonscrire et pour une meilleure lisibilité nous évoquerons le problème spécifique à notre recherche qui complète notre problématique et l'état de la question de départ

1.3 Pertinence l'étude

Notre travail de recherche pourrait être pertinent sur le plan pratique.

Indéniablement notre étude présente une certaine pertinence sur le plan théorique dans la mesure où l'Internet avec ses différentes facettes constitue non seulement une prévalue et un formidable moyen d'acquisition et d'amélioration des connaissances procédurales, métalinguistiques que culturelles indispensables à tout cursus scolaire ou universitaire, à condition bien entendu d'être utilisé à bon escient. Nous avons choisi le forum de discussion asynchrone comme environnement virtuel de travail pour son caractère innovant. Il permet à des communautés virtuelles vivant dans des espaces géographiques différents d'interagir, de communiquer, de débattre, de se concerter et finalement d'apprendre à apprendre. Selon la perspective connectiviste la vision de l'apprentissage se modifie, car il se réalise maintenant très fréquemment par le biais des technologies et des réseaux que les technologies permettent de soutenir (Siemens, 2005).

Ce dispositif qu'on peut appeler de régulation est mis en œuvre à travers un système d'interactions verbales médiées par les technologies. Son usage à des fins d'apprentissage

modifie les stratégies cognitives des étudiants en leur permettant d'apprendre autrement loin des contraintes institutionnelles imposées par l'institution. Pour autant, sommes-nous compétents pour accompagner les étudiants dans le développement de leurs stratégies d'apprentissage ? Ainsi, notre étude aussi modeste soit-elle pourrait permettre aux étudiants, aux enseignants, à l'institution à intégrer ces outils techno pédagogiques dans le processus acquisitionnel des étudiants quelque soient leur niveau d'appréhension sur les TIC.

L'intégration des TIC dans les différentes unités d'enseignement et programmes des modules serait un moyen efficace de faire appréhender aux apprenants que l'Internet est un véritable tremplin pour l'amélioration des compétences scripturales et orales des étudiants confrontés à des difficultés d'apprentissage.

1.4 Limites de l'étude :

Les conditions d'implémentation et le champ de l'étude ont imposé quelques limites qu'il faut prendre ici en considération. Tout d'abord, le champ très vaste envisagé par l'étude, les TIC dans leur ensemble, peut difficilement être couvert en une seule étude synthétique. Notre étude cherche néanmoins à cerner les formidables opportunités qu'offrent les TIC à travers leur usage pédagogique au moyen d'un forum de discussion de type asynchrone. Nous nous bornerons à mettre en relief les limites suscitées par les TIC dans un environnement virtuel de travail. Les résultats obtenus par le groupe d'échantillonnage qui s'est exposé à travers l'utilisation qui nous a semblé passionnante du forum n'ont pas eu l'effet escompté. Par manque de temps nous avons délimité notre recherche à deux universités différentes qui nous ont semblé insuffisantes pour mieux observer et analyser les différentes variables. Nous aurions dû étendre notre champ d'investigation à un autre établissement universitaire d'une autre région. Il serait intéressant que les futures recherches entreprises dans le même sillage puissent mener leurs auteurs vers une étude comparative des résultats d'étudiants de trois ou plusieurs établissements universitaires en vue d'en déterminer les impacts réels des TIC sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il peut être difficile de mettre les TIC et la communication écrite en parallèle. Pourtant, en s'appuyant sur l'observation de sessions d'échange chez des étudiants tunisiens de licence de français, A.Chabchoub (2009) a souligné que l'apprentissage médié

par ordinateur était probablement plus proche de la communication écrite que de la communication orale. Bien que ces échanges interactifs soient quasi immédiats grâce au forum de discussion asynchrone comme outil techno pédagogique « hautement interactif et conversationnel » (cité par Demaizière, (2003), on ne peut pas réellement parler d'une immédiateté. En effet, il arrive au cours des échanges que des phases d'argumentation soient décalées à cause de la vitesse de frappe de chacun ou la rapidité des liaisons Internet. Nous allons donc suggérer que le dialogue scénarisé constitue une passerelle intéressante entre la compétence d'expression écrite et celle de l'argumentation comme modèle d'expression.

Notre réflexion se portera particulièrement sur la manière dont les étudiants développent leur compétence argumentative et sur l'acquisition de nouveaux éléments de communication en langue cible notamment la dimension interculturelle. Au cours des années précédentes, des chercheurs ont essayé d'étudier les activités liées aux interactions verbales à caractère pédagogique (Zarate ,2004). Pourtant, il nous semble jusqu'alors qu'il y a encore aujourd'hui très peu de recherches en Algérie sur la communication médiatisée par ordinateur pour des apprenants de FLE. Loin de tout triomphalisme à courte vue nous allons ainsi effectuer notre recherche en nous basant sur les études déjà existantes et tenter de suggérer des pistes pour le FLE en contexte universitaire algérien. Pour mieux cadrer le problème spécifique de notre recherche, nous essayerons de définir successivement l'impact des erreurs sur le résultat final, le statut et le rôle des locuteurs natifs et non natifs dans le processus d'échange.

1.5 Raisons du choix du thème :

Le choix de notre présent thème de recherche est loin d'être fortuit. Pendant longtemps, nous avons remarqué d'abord en tant qu'enseignant, puis inspecteur, et maintenant universitaire, comment le niveau des jeunes scolarisés de nos jours baisse d'année en année. C'est loin d'être une fatalité, mais il faut se donner les moyens d'inverser la tendance. Le décrochage à l'université fait assez nouveau est devenu un véritable phénomène de société, qui résulte d'un processus complexe et multifactoriel dans lequel notre système universitaire de graduation est fortement impliqué. Partant de ma propre expérience du terrain et de l'intérêt que je porte à tout ce qui a trait à l'innovation dans le domaine informatique et multimédia, mon choix a été tourné vers l'intégration des T.I.C.E.

dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Avec la mise en place du LMD, les réformes des programmes appliquées jusqu'à ce jour n'ont malheureusement pas eu l'effet escompté et les résultats en français étaient très décevants. Nous avons été particulièrement attentifs à l'idée d'examiner les différentes manières dont les TIC peuvent influencer de manière favorable sur la motivation des apprenants et sur celle des enseignants en contexte universitaires. De l'avis même des enseignants en informatique, nos étudiants en classe de langue semblent porter un intérêt certain envers cette vague informatique, ils intègrent d'ailleurs dans leurs activités quotidiennes, des usages de l'informatique comme les vidéos, les diapositives ou encore internet... etc. Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique du FLE et plus précisément dans le domaine — aujourd'hui en pleine expansion — de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation au moyen de l'intégration des T.I.C.E. dans une classe de FLE.

Souvent nos étudiants en contexte universitaires utilisent les TIC à des fins d'apprentissage afin d'améliorer leurs compétences d'écriture. Pourtant, à travers les opportunités qu'offrent les TIC notamment l'apprentissage en réseaux, nos étudiants ont la chance de s'ouvrir sur le monde en établissant des liens avec d'autres communautés virtuelles pour mieux se perfectionner et apprendre une langue étrangère indépendamment de sa culture source. Marcel LEBRUN (1999), parlant des objectifs pédagogiques initiaux des TIC écrivaient : « Plus généralement, on peut affirmer que l'impact des technologies a été plus grand lorsque celles-ci ont été intégrées dans les méthodes ouvertes et actives (...) et qui contribuent à la préparation des personnalités "fortes" dont la société a besoin. » Est-ce le cas de nos jours, avec des jeunes apprenants qui se confrontent au phénomène scolaire de baisse de niveau et d'incivisme dont ils font montre en milieu scolaire et familial ?

1.6 Problématique :

Nous présentons tous les éléments qui nous ont amenés à vouloir éclairer une problématique à propos de l'utilisation des TIC dans une classe de FLE à l'université de Skikda. Nous allons, entre autres, examiner le contexte de l'enseignement de l'argumentation en pédagogie universitaire. Certaines observations de classe livrées d'une part par la revue de littérature dans le domaine et d'autre part proviennent de nos propres analyses faites sur le terrain expliquant mal les raisons de la baisse du niveau en langue

française qui s'explique par le fait qu'elle soit en grande partie imputable non seulement au manque de motivation, mais également au niveau des enseignants et à leur mauvais choix méthodologique souvent inadapté à l'hétérogénéité du niveau des apprenants au sein du même groupe/classe. Pour reprendre les propos de X. Roegiers (2005), pour qui « *il faut d'abord évaluer les compétences acquises avant de penser développer de nouvelles compétences en imposant de nouveaux programmes et de nouvelles approches* » ? Ces résultats sont confirmés par les mauvaises performances obtenues par les étudiants en production écrite lors de la phase du pré-test en évaluation diagnostique. Se pose alors le problème de l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en (FLE) et en contexte universitaire algérien. D'emblée la question qu'on se pose de façon prégnante est celle que s'est posé un enseignant du module MLE « *Pourquoi nos étudiants dans la plus grande majorité des cas, ne réussissent pas à argumenter en classe de langue sachant qu'ils ont suivi l'argumentation dans leur langue maternelle ? Pourquoi l'étudiant n'est pas apte à reconnaître et à maîtriser les techniques de communication orale et écrite en développant chez lui la rigueur de l'expression ?*

Par ailleurs et pour mieux étayer notre problématique nous nous sommes inspirés des nombreuses études faites sur des corpus de données, bien qu'elles s'éloignent de notre objet d'étude, sont réalisées en production écrite, sur la base de transcriptions encore artisanales ou d'études quantitatives, menées et diffusées par la revue de la littérature pour ne citer que (Treignier, 1997 : 80) (Schneuwly et Dolz, 1998 : 17).

Les études et les travaux les plus récents pour ne citer que Ali mecherbet(2012), Salah khennour (2014) et Chelli Rachida (2015) ont évalué la compétence d'écriture d'étudiants de première année de licence de français en comparaison avec d'autres étudiants suivant d'autres parcours utilisant le français comme langue de spécialité montre que dans la grande majorité des cas ces apprenants éprouvent d'énormes difficultés en production écrite, surtout en ce qui a trait aux types de textes particulièrement le « modèle argumentatif ». Si l'on considère que le travail que nous allons mener sur les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion en production écrite revêt un intérêt didactique particulier en pédagogie universitaire, leur emploi par les étudiants inscrits au module de MLE (méthodologie de la langue étrangère) véhicule des problèmes liés à la compréhension et à la production de ce modèle argumentatif.

Le constat de départ qui tient compte des énoncés produits au cours de la phase d'évaluation diagnostique en mode présentiel tutoyé (voir Annexes 1.2.3) constitue un prétexte idéal pour chercher à articuler un apprentissage présentiel avec un appareillage d'activités d'E/a accessible à distance selon un scénario pédagogique élaboré pour l'enseignement de l'argumentation en FLE du niveau (C1 du CECRL).

C'est en grande partie de ces constatations qui ont tendance à se vérifier et à se renforcer encore plus grâce à des tests élargis et à partir des notes obtenues aux épreuves aussi bien lors du contrôle continu que pendant des différentes évaluations en (micro-interrogations, exposés oraux, production écrite, expression orale, effectuée, et ceux obtenus en phase d'évaluation diagnostique) selon la libre appréciation de l'enseignant responsable de l'UEF1 (unité d'enseignement fondamentale).

Pour mieux cadrer notre problématique, et par souci de lisibilité nous avons choisi à dessein de proposer un questionnaire plus fourni afin de mieux appréhender le problème posé et répondre aux difficultés spécifiques recouvrant les besoins d'étudiants inscrits en première année de licence de français au module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère). Notre question centrale de recherche qui s'inscrit dans le prolongement des travaux de recherche antérieurs notamment en DEA (Diplôme d'études approfondies) est ainsi formulée :

En quoi les TIC contribuent-elles à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et comment modifient-elles les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'argumentation en pédagogie universitaire ? En fonction du cadre général de la recherche décrit plus haut, voici les questions subsidiaires qui découlent de la question centrale, et qui constitueront le fil conducteur de notre travail , nous les avons choisies plus simples, donc facilement vérifiables :

- 1- En quoi consiste l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte universitaire algérien ?
- 2- L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle l'apprentissage de cette langue par les étudiants algériens en Expression écrite ?
- 3- L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ?

- 4- L'approche actionnelle du CECRL, associée à l'usage des TIC modifie-t-elle l'apprentissage de cette langue étrangère par les étudiants algériens en Expression écrite ? Les questions que nous proposons ici sont simples, unilatérales et donc susceptibles d'être vérifiées sur le terrain par des propositions concrètes découlant des hypothèses qui constituent des éléments de réponse pertinents.

1.7 Hypothèses possibles :

Les hypothèses de travail qui vont suivre constituent des débuts de réponses aux questions de départ qui sont formulées selon deux angles d'analyse, l'usage des technologies à des fins d'apprentissage « authentique » en expression écrite via le forum de discussion asynchrone, en vue de l'amélioration des compétences argumentatives pour un groupe d'étudiants inscrits de MLE en première année de licence de français (Langue étrangère), sous-tendu par le concept de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. La première question considérée comme centrale : En quoi consiste l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte universitaire algérien ?

1.7.1 Hypothèse liée à l'intégration des TIC en contexte universitaire algérien :

L'hypothèse d'une intégration réfléchie des TIC en contexte universitaire algérien qui a pour tâche de modifier le rapport au savoir (contenu-produit fini ou construction du savoir-processus) ainsi que celui qui assure les relations entre enseignant et étudiants et entre étudiant et étudiant. L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle l'apprentissage de cette langue par les étudiants algériens en Expression écrite ?

1.7.1.1 Hypothèse liée à l'apprentissage de l'expression écrite par le groupe d'échantillonnage liée aux TIC :

L'hypothèse qui permet de vérifier ce choix passe nécessairement par l'analyse des énoncés argumentatifs obtenus via le forum à l'aide du dispositif expérimental mis en place pour valider le choix de la démarche action. Nous avons tenu compte de la classification réalisée par Bouchard(1985) citée par A.chabchoub (2007 : 68) qui propose

de faire d'abord la distinction entre « exercice activité et tâche »¹⁴Nunan (1991) propose à son tour de définir la tâche comme étant une unité pédagogique comportant plusieurs activités (au sens d'activités d'apprentissage) et prenant comme exemple la communication écrite dans la classe de langue. Activité faisant partie d'un paradigme avec exercice et tâche pour Bouchard, alors que l'activité est un élément de la tâche pour Nunan. C'est la deuxième option que nous avons retenu dans le cadre de notre réflexion ; car elle ne s'oppose pas à l'esprit du CECRL, bien au contraire elle s'inscrit en droite ligne avec les objectifs du texte et ses souscripteurs. Une autre question est non des moindres nous interpelle et qui est intimement liée aux textes du CECRL.

1.7.1.2 Hypothèse liée à l'intégration des TIC en contexte universitaire ?

1.7.1.3 Hypothèse liée à l'intégration des TIC et leurs répercussions sur les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens.

Nous nous sommes appuyés sur les récentes études et les retours d'expériences de professionnels de la sphère éducative pour valider l'hypothèse.

Nous postulons à travers cette question que malgré un scepticisme modéré à leur égard, l'institution universitaire reste le principal frein à toute intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Algérie. Les enseignants ne contestent pas pour autant leur impact quand elles sont associées à la perspective actionnelle du CECRL.. Dans l'ensemble, les fonctionnalités qui mobilisent la dimension « information » et les ressources d'apprentissage sont les plus appréciées, suivies par les forums de discussion (70 %), l'espace de travail par groupes (64 %), les exercices interactifs (58 %). Selon l'enquête, 41 % des enseignants mettent en avant le maintien de la communication en dehors des activités de la classe, alors que seulement 12 % des étudiants cochent cet usage parmi leurs 4 usages principaux. L'approche actionnelle du CECRL axé sur l'analyse et le

¹⁴Il considère que la différence qui existe entre exercice et activité est celle qui existe entre usage et emploi, en ce sens qu'il y ait travail sur la langue pour la langue et le travail sur des activités plus réelles, où ce qui est mis en exergue est l'usage de la langue à des fins de communication. La tâche, concept autour duquel l'essentiel du travail sera conçu dans cette présente thèse, se définit comme activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable mais aussi et surtout interactionnellement le milieu où elle se déroule : Pour qu'il y ait tâche, il faut donc que les interactions signifiantes entre pairs aient bien lieu. Pour reprendre les termes du cadre européen disant que le dispositif expérimental qui sera mis en place, se situe « dans le courant d'une perspective de type actionnel ». Les auteurs considèrent l'apprenant, selon le cadre, comme des acteurs sociaux devant accomplir des tâches « proposées sous forme de problèmes »

traitement de l'autonomie de l'apprenant que nous considérons comme une zone d'intersection de l'approche actionnelle du cadre européen.

Comme hypothèse nous essayons de montrer qu'avec un forum de discussion asynchrone comme support techno pédagogique dans l'enseignement du FLE (Français Langue étrangère), les enseignants partie prenante dans le processus d'acquisition doivent à leur tour acquérir des compétences informationnelles en vue non seulement d'une manipulation optimale de l'outil informatique au service de l'apprentissage, mais aussi et surtout de modifier leur pratique didactique en vue d'adapter leur approche méthodologique aux nouvelles exigences du terrain.

1.8. Hypothèse liée à l'approche actionnelle du CECRL et l'impact des TIC sur l'apprentissage de l'expression écrite sur les étudiants algériens.

Nous allons montrer comment l'approche actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) met l'accent sur le rôle de la « tâche » dans le cadre du projet du point de vue de l'apprentissage de l'expression écrite, à travers l'analyse des « textos » issus du corpus de données à travers le forum de discussion. Les transformations attendues vont suggérer :

— Le développement de la compétence argumentative écrite face à diverses situations de communications entre les éléments des deux groupes/classes d'une part et entre locuteurs natifs et non natifs en contexte d'apprentissage virtuel et/ou authentique à travers divers supports écrits (Internet...) d'autre part.

— La consolidation de la compétence en production écrite guidée et/ou libre, dont le besoin a déjà été établi auparavant en salle de classe au cours des différentes activités de langue en mode présentiel.

— La caractérisation et l'identification des tendances basiques des représentations de la culture française à travers l'échange argumentatif entre les deux communautés virtuelles. Le changement de paradigme, du modèle de pratiques pédagogiques basées sur le paradigme de l'enseignement, on passe à celui de l'apprentissage. — l'importance sera donnée à la cohérence entre la problématique de départ et le plan de recherche en précisant la nature et l'esprit de la démarche de collecte de données que nous décrivons en détail dans le quatrième chapitre. Il nous reste toutefois à spécifier plus finement le statut que nous accordons à l'objet et la démarche de la recherche. Pour finir notre introduction disant que le développement de la didactique des langues/cultures n'a pas cessé d'être

accompagné par diverses technologies. Ces dernières années, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) ont pris une place de plus en plus importante dans le domaine du FLE, avec l'apparition de nouveaux outils en matière de gestion des informations et de communication, tels que le cédérom et l'internet. Ces nouvelles technologies offrent une grande quantité de ressources authentiques d'apprentissage en FLE et permettent donc d'améliorer la découverte de la langue véritable et de faciliter la compréhension contextuelle. Elles représentent aussi un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour l'enseignement du FLE. En effet, les TICE semblent offrir, à priori, des matériaux particulièrement adaptés pour l'entraînement de la compréhension de l'oral en langue étrangère : multiplicité des supports sonores ou audiovisuels ; aides telles que le script, les sous-titres, la traduction, le vocabulaire ; et fonctionnalités liées à l'écoute (répétition, fragmentation, pause...)

1.9. Définition des variables et indicateurs

Comme toute recherche de terrain, des hypothèses de recherche, se dégagent les variables indépendantes et dépendantes qu'il nous faudra opérationnaliser tout au long de la phase expérimentale à travers leurs indicateurs.

1.9.1 Variables dépendantes :

Les bienfaits de l'intégration des TIC pour l'enseignement/apprentissage du FLE au moyen de l'usage du forum par les étudiants inscrits au module de MLE. Dans le cadre de notre recherche, nous manipulons deux types de variables démontrables par les indicateurs suivants :

- l'amélioration du niveau de compétences en argumentation écrite des étudiants,
- l'amélioration des compétences liées à la maîtrise de l'outil informatique avec ses différentes fonctionnalités,
- l'amélioration de la culture numérique et meilleurs choix dans la recherche de l'information la plus crédible,
- la banalisation de l'Internet
- Apprentissage de la langue étrangère selon la norme standard.

1.9.2 Variables indépendantes :

L'existence des risques de dépendance avec l'Internet à travers un usage abusif et continu au détriment des enseignements dispensés en mode hybride, le présentiel tutoyé, et le distanciel est reconnaissable par :

— l'isolement et l'introversión,

— les mauvaises notes obtenues en évaluation continuent — le recours quasi exclusif au Net pour l'élaboration des différents travaux.

Notre travail s'intéresse au caractère spécifique à l'argumentation pour deux locuteurs/scripteurs différents appréhendant la langue cible selon deux conceptions différentes. Avant d'aller plus loin, arrêtons-nous un instant pour définir le profil des deux locuteurs/scripteurs natifs et non de la langue cible.

1.10 Locuteurs non natifs :

Dans le cadre de ce travail de recherche, l'intérêt se focaliserait sur les difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'argumentation auprès d'un public bilingue francophone rédigeant en français L2,¹⁵ donc des bilingues censés maîtriser l'arabe ou le tamazirt comme langue maternelle et le français comme langue de socialisation première, s'adressant (communiquant) à des locuteurs/scripteurs natifs pour lesquels le français est leur langue maternelle, si on attribue le caractère « natif » à ceux qui sont nés en France et qui se sont établis en Algérie après quelques années de scolarisation en France.¹⁶

On ne va pas aborder ici la typologie des erreurs évoquée précédemment, notamment en phase d'évaluation diagnostique en prétest (Partie expérimentation). Ce qui nous paraît intéressant c'est de dégager d'abord le profil type de l'apprenant non natif qui exige une clarification de notre part. Cette tendance à confondre un peu trop hâtivement deux registres de langues qui pourtant chacun avec ses spécificités, ses codes et ses utilisateurs potentiels : « langue maternelle pour les natifs vs la langue vivante étrangère pour les non-

¹⁵ Le public cible est composé d'étudiants de première année de licence de français (LMD).

¹⁶ On a attribué le statut de « natif » aux trois étudiantes issues de l'émigration pour les besoins de l'expérimentation.

natifs » doit être explicitée. Lorsque le profil du locuteur non natif correspond davantage à celui requis par notre projet de recherche par rapport au thème sur l'argumentation lié aux compétences linguistiques dans la langue cible (ce qui est le cas). Nous évaluons à ce moment-là la capacité du locuteur non natif de la langue cible en termes de compétences et de capacités à traduire avec rigueur et pertinence en savoir-faire, savoir apprendre et savoir agir à partir d'énoncés argumentatifs (ce qui peut être synonyme d'une meilleure compréhension du texte source et d'une plus grande concordance dans la reproduction du sens de celui-ci) et à produire un texte qui répond aux exigences du type argumentatif concerné et qui atteint le but communicatif du texte source dans la langue cible. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement liée à celle qu'emprunte le natif dans ses manifestations langagières au cours des échanges.

Nous sommes confrontés à deux modèles d'apprentissages différents, l'un conscient configurant la langue étrangère, l'autre inconscient configurant la langue maternelle où deux variétés de langue coexistent ce qui exige un effort cognitif accru de la part des apprenants. Par définition, la langue maternelle se fait de bas en haut, tandis que la langue étrangère se fait de haut en bas du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère, son développement du haut vers le bas met précisément en évidence ce que nous avons découvert en étudiant les concepts clés : ce qui chez l'enfant fait la force de sa langue étrangère fait la faiblesse de sa langue maternelle et inversement ce qui apparait comme le point fort de sa langue maternelle est le point faible de sa langue étrangère. Ainsi l'enfant emploie parfaitement et sans grande difficulté toutes les formes grammaticales de sa langue maternelle, mais il n'en a pas conscience. Il décline et conjugue, mais n'a pas conscience qu'il le fait. Souvent il ne sait pas déterminer le genre, le cas, la forme grammaticale qu'il applique correctement dans la phrase (Vygotski)¹⁷

Dans son ouvrage sur le bilinguisme, F. Grosjean (1988) fait la distinction entre d'une part un bilingue s'adressant à un monolingue dans un contexte monolingue, et d'autre part, un bilingue dans un environnement bilingue. Les différences constatées dans la production des bilingues dans ces deux contextes sont caractéristiques. F. Grosjean illustre le premier type de situation avec, par exemple, le discours d'un bilingue français-anglais s'adressant à

¹⁷ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, p. 374-376.

un anglophone monolingue. Dans ce contexte, les déviations inconscientes produites par le bilingue sont dues à des facteurs tels que l'influence de la langue maternelle (en l'occurrence l'arabe dialectal ou le berbère) ou à une trop grande généralisation des règles de L2. Les déviations constatées dans le second type de situation (un bilingue en contexte bilingue) ont d'autres origines : le « code-switching », c.-à-d. le passage conscient d'une langue à une autre, et les emprunts lexicaux conscients qui consistent à adapter morphologiquement et phonologiquement un mot d'une langue à une autre. L'alternance de code linguistique, ou code-switching, est une alternance de deux ou plusieurs codes linguistiques (langues, dialectes, ou registres linguistiques). L'alternance peut avoir lieu à divers endroits d'un discours, parfois même au milieu d'une phrase¹, et le plus souvent là où les syntaxes des deux codes s'alignent (Codique DGCP) Avec le type de texte argumentatif destiné aux activités pédagogiques en ligne, le forum constitue un espace virtuel incontournable. Comme l'écrit Mangenot (2007), à propos du forum de discussion en ligne. « *L'écrit asynchrone affirme-t-il, tend à rapprocher ce mode de communication des situations classiques de production écrite (ou également du courrier électronique), mais la dimension publique des échanges, pour sa part, l'apparente plutôt à une situation de débat en cours présentiel.* »[Mangenot02].

1.10.1 Locuteurs natifs de la langue cible (LC) :

Les natifs à qui l'on attribue la fonction de locuteurs/tuteurs assument pleinement leur rôle dans la médiation, il leur faut posséder les compétences d'encadrement et d'accompagnements requis. Les compétences se répartissent en trois catégories : le savoir-faire, le savoir-être et le savoir agir. En abordant le tutorat sous l'angle de la remédiation¹⁸, une question nous est venue à l'esprit : le natif peut-il être un locuteur scripteur de la langue cible et remplir le statut de tuteur ? L'exemple d'une mauvaise utilisation de modalisateurs ou de connecteurs argumentatifs que les non-natifs n'assimilent pas

¹⁸ Si le terme « remédiation » fait partie du langage scolaire courant on ne le retrouve pas pour autant dans les dictionnaires usuels. Si l'on se réfère au terme remédier, on peut trouver la définition suivante (le Petit Robert, 2000): «apporter un remède à atténuer ou supprimer les effets néfastes de...» Afin d'éviter, comme pour le terme «diagnostic», de médicaliser les difficultés d'apprentissage nous préférons parler de remédiation, considérant ainsi qu'il s'agit d'appréhender les apprentissages qui posent problème de manière différente, en utilisant d'autres méthodes, d'autres moyens, d'autres procédés que ceux déjà mis en place. Il s'agit donc de mettre en œuvre une autre forme de médiation afin d'aborder les difficultés et leur résolution sous un autre angle.

correctement du fait de leur usage quasi exclusif en contexte naturel de la langue cible ne relève que de l'apanage du natif de la langue cible. Des situations semblables qui apparaissent fréquemment lors des échanges en interaction entre pairs que nous reproduisons dans plusieurs modèles dans la partie pratique de notre recherche (§ 5.6.7.8.) illustrent bien ce phénomène. Une analyse de ces énoncés produits via le forum de discussion nous renseigne sur la faiblesse du niveau de connaissances linguistiques (déclaratives et procédurales) de notre groupe d'échantillonnage dans le domaine de l'emploi de certains connecteurs argumentatifs exprimant les différents aspects de l'argumentation. À l'inverse, les locuteurs scripteurs natifs de la langue cible ont des difficultés à identifier aisément les problèmes de formulation d'énoncés produits par le non natif marqué culturellement. C'est en ce sens que notre injonction se justifie dans le dispositif expérimental pour corriger certaines tournures jugées agrammaticales produites par les intervenants natifs. (Pages 196 et suivantes Chapitre VI). Ceci se traduira, ainsi que Byram, Zarateet Neuner (1999) l'ont défini par le jeu de quatre compétences : savoirs, savoir-être, savoir apprendre, et savoir-faire. La conséquence en est que la seule compétence linguistique ne semble plus suffisante pour une communication efficace lors des échanges.

Une autre compétence est désormais nécessaire qui vient compléter la compétence linguistique : la compétence culturelle qui demande un médiateur culturel qui assure la transition entre sa culture source et la culture de l'autre. Nous souscrivons à la liste des savoirs, des savoir-faire et les savoir agir suggérés par le CECRL qui peuvent être mobilisés par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche communicative, d'une activité ou d'un exercice en situation de classe pendant les apprentissages. Pour plus de lisibilité, nous les avons définis tout en restant fidèles à l'esprit du CECRL et veiller à ne pas s'éloigner des souscripteurs. Ce sont des compétences à faire acquérir aux apprenants (groupe expérimental), nous les avons revisités pour mieux les adapter à notre modèle d'analyse expérimental.

1.11 Définition des compétences en termes de savoirs, savoir-faire savoir apprendre savoir-être et savoir-devenir :

En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, nous définissons les compétences telles qu'elles apparaissent dans les textes du portfolio du CECRL. Nous allons à présent expliquer puis définir les compétences en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Les savoirs selon les souscripteurs du CECRL : interviennent dans le processus d'acquisition ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui sont en lien direct avec l'apprentissage de la langue étrangère, mais également ils peuvent se transposer à d'autres espaces pas forcément en rapport avec le contexte scolaire ou universitaire.

- Savoirs :

Par exemple savoir quels types de relations morphosyntaxiques correspondent à des variations de déclinaisons pour telle langue à cas ; autre exemple : savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variables suivant les cultures ou marquer par la religion.

Les compétences en termes de savoir-faire se définissent comme étant des habiletés à installer qu'il s'agisse de conduite de voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale.

- Savoir-faire :

Les savoir-faire se définissent comme étant la capacité du natif dans le dispositif de remédiation à utiliser ses connaissances linguistiques personnelles pour résoudre les situations problèmes auxquelles les non-natifs sont confrontés et surtout pouvoir accompagner nos apprenants à utiliser de nouvelles stratégies pour les amener à trouver des solutions par eux-mêmes de la manière la plus efficace. En formation hybride et à distance, ce procédé exige des compétences informationnelles dans la manipulation de l'outil informatique, et dans la maîtrise du type de texte argumentatif. Les interactants n'étant pas en contact physique, c'est au moyen du forum asynchrone, et donc par le discours écrit que le tuteur natif peut remplir son travail de remédiation.

Les technologies sont utilisées comme des outils aptes à créer des conditions propices à la construction d'une relation interpersonnelle proche ou parfois similaires à la « relation pédagogique », mais à distance. Ainsi, dans la gestion de cette « relation pédagogique à distance », la maîtrise de la compétence en termes de savoir-être qu'on doit mettre à

contribution en vue de l'accomplissement d'une tâche communicative par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage

Les savoir apprendre mobilise tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues étrangères. Selon les apprenants, savoir apprendre renvoie à des combinaisons différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. Savoir apprendre se combine à :

- **Savoir-être :**

par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre. L'interaction à distance entre deux groupes d'interactants (natifs et non de la langue cible) ne mettant aux prises des locuteurs qui utilisent la langue différemment du fait de ne pas avoir en commun la même vision du monde ni le même argumentaire ni les mêmes stratégies d'apprentissage pour l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité langagière. Le savoir-être est considéré comme une compétence liée aux attitudes, à la maîtrise du savoir procédural et métalinguistique et aux qualités personnelles du locuteur scripteur natif dans le maniement des structures argumentatives les plus complexes.

De notre point de vue, c'est précisément à ce niveau-là que le concept de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas (§ 4) va prendre toute la mesure de l'interaction verbale. En effet, le natif de la langue cible qui doit considérer l'apprenant non natif non pas comme un internaute ordinaire qui se connecte au gré des journées qui passent, mais son apparition sur la toile est intimement liée à l'acte d'apprendre. Dans ce processus

d'échange à distance, la relation d'aide et d'accompagnement pédagogique crée les conditions qui favorisent l'apprentissage tout en permettant à l'apprenant non natif de progresser à son rythme et selon ses besoins. La remédiation pour qu'elle soit efficace doit identifier le dysfonctionnement pour une meilleure prise en charge de l'erreur. C'est par l'échange dialogique que sera mis en place le dispositif correctif pour développer chez l'apprenant une attitude réflexive par rapport à ses besoins..

La question est de savoir en quoi le recours aux technologies éducatives dans le domaine de la didactique des langues/cultures repense l'approche adoptée par l'institution universitaire algérienne la rendant raisonnée à l'image de ce qui se passe actuellement à travers le monde. L'utilisation des TIC de manière raisonnée s'explique par le fait que ce nouvel outil conduit à une amélioration qualitative des enseignements en même temps qu'il permet de renforcer l'attractivité chez les apprenants. L'usage des TIC concourt également au développement de l'autonomie de l'apprenant et à la prise en compte du rythme de chacun en vue d'une meilleure progression des enseignements. Nous examinons cependant leurs limites dans le cadre d'un cours relevant du module de MLE en expression écrite et en compréhension écrite). Pour éviter toute interprétation erronée de la conceptualisation de l'acte d'écriture que la plupart des étudiants ont du mal à définir, nous essayons d'apporter un éclairage pour lever toute ambiguïté entre « expression écrite et production écrite ». L'interaction à distance entre deux groupes d'interactants (natifs et non de la langue cible) ne mettant aux prises des locuteurs qui utilisent la langue différemment du fait de ne pas avoir en commun la même vision du monde ni le même argumentaire ni les mêmes stratégies d'apprentissage pour l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité langagière. Le savoir-être est considéré comme une compétence liée aux attitudes, à la maîtrise du savoir procédural et métalinguistique et aux qualités personnelles du locuteur scripteur natif dans le maniement des structures argumentatives les plus complexes. De notre point de vue, c'est précisément à ce niveau-là que le concept de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas (§ 4) va prendre toute la mesure de l'interaction verbale. En effet, le natif de la langue cible qui doit considérer l'apprenant non natif non pas comme un internaute ordinaire qui se connecte au gré des journées qui passent, mais son apparition sur la toile est intimement liée à l'acte d'apprendre.

Dans ce processus d'échange à distance, la relation d'aide et d'accompagnement pédagogique crée les conditions qui favorisent l'apprentissage tout en permettant à l'apprenant non natif de progresser à son rythme et selon ses besoins.

La remédiation pour qu'elle soit efficace doit identifier le dysfonctionnement pour une meilleure prise en charge de l'erreur. C'est par l'échange dialogique que sera mis en place le dispositif correctif pour développer chez l'apprenant une attitude réflexive par rapport à ses besoins..

- Savoir agir

On reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle :

— sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...)

Pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères d'orientation.

Afin de produire des résultats (services, produits), satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou un destinataire.

Savoir agir avec compétence, selon Guy Le BOTERF se limite à la maîtrise des connaissances intellectuelles, des représentations.

Un savoir agir reconnu socialisé validé, inséré dans un exercice, une activité. De ce fait, le savoir-être du natif va aussi dépendre de ses connaissances du point de langue mal compris et de son savoir-faire dans la conduite de la tâche communicative à réaliser.

- Savoir-devenir :

Aujourd'hui largement vulgarisée les compétences en termes de : « savoirs, savoir faire, savoir être, savoir agir et co-agir », qui semble désormais devoir être complétée par un quatrième élément qui est le savoir devenir. Ainsi, et selon la classification de J-M de Ketele (1986), le savoir devenir renvoie à la capacité de l'individu à se projeter, c'est-à-dire à concevoir ici et maintenant une représentation de son futur tant par identification de son parcours, de son itinérance, de son histoire de vie, que par imagination, ouverture aux opportunités et autorisation à être celui qu'il souhaite être, ou encore par la mobilisation d'habiletés à la planification dans le but de scénariser la succession de ses actions, d'identifier les contraintes et les risques, de réduire les incertitudes. Le savoir — devenir se nourrit donc autant du vécu que du présent et du futur de l'individu. A mes yeux, le rôle de tuteur à distance, en tant que rémédiateur, consiste également à faciliter le développement

du savoir devenir des apprenants non natifs de la langue cible qu'il accompagne au cours des apprentissages. Pour ce faire, il doit principalement agir sur les plans de support méthodologique, acquérir des savoir-faire en matière de projection, et métacognitifs, faire émerger un discours de l'apprenant sur ses manières d'être en chemin et donc... en devenir. Par ailleurs, nous devons aussi acquérir les dispositions qui nous permettront de résoudre les questions qui ne se posent pas encore (la fameuse « sérendipité » : découverte et modalités de la découverte) — ce qui entre dans ce registre du devenir.

Il nous semble, toutefois, tout à fait approprié à notre propre champ d'études dont l'ancrage théorique se situe dans une théorie psychologique de type vygotkienne de la médiatisation des fonctions mentales par des instruments psychologiques. Pour bien camper la recherche dans le champ de la didactique, notre travail de recherche de type exploratoire de terrain doit s'inscrire dans un ancrage théorique sous-jacent à la perspective actionnelle du CECRL.

1.12 Ancrage théorique sous-jacent :

Introduction :

Comme toute recherche exploratoire de terrain, il s'agit à présent de définir les fondements théoriques sur lesquels repose l'ancrage théorique quant à la perspective actionnelle du CECRL. Dans ce chapitre qui concerne le cadre théorique nous aborderons dans sa première partie qui se présente sous forme de question : Quels apports théoriques sous-jacents utilisés dans l'agir social en didactique des langues/cultures ? Après quoi nous revisiterons les concepts clés des principales théories les plus contemporaines qui ont contribué au fondement de notre objet à l'étude. La question posée nous conduit à évoquer le socioconstructiviste que Christian Puren (2009) définit comme étant l'une des théories effectivement la plus adaptée quant à l'étayage théorique de la perspective actionnelle du CECRL, mais aussi à un niveau plus fondamental du fonctionnement neuronal, celle de la théorie des « neurones miroirs ». En ce qui concerne l'étayage en termes de théorie linguistique, celle concernant les types de texte semble la plus adaptée, puisque le « genre comme le type textuel » se définissent précisément en fonction du « faire social ». Pour reprendre un passage de Françoise Raby (2007) qui affirme que « *si Christian Puren (1990) date l'apparition de la didactique des langues de la fin du XIXe siècle (une didactique qui, selon lui, se ramène essentiellement à un discours méthodologique et à une*

opposition radicale à une didactique traditionnelle fondée sur l'apprentissage des langues anciennes), la plupart des ouvrages généraux consacrés à l'histoire de la didactique des langues s'accordent pour repérer son émergence, comme discipline constituée de recherche, dans les années soixante ». Il est peu aisé de situer l'argumentation, cette réflexion et proposition d'expérimentation, dans un cadre théorique bien délimité. On rencontre ainsi très tôt dans la littérature consacrée à cette question qui reste d'actualité et qui concerne le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, à savoir, l'acquisition des compétences langagières en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir que d'ailleurs le CECRL à travers les souscripteurs définit comme étant la « maîtrise des savoirs procéduraux et métalinguistiques qui permettent de réaliser des activités et des tâches communicatives en coaction sociale dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun » (Cahiers pédagogiques, numéro 280, janvier 1990,p.55).

Dans cette deuxième partie de ce chapitre, nous allons tenter de mettre en avant et présenter de manière panoramique les diverses théories d'apprentissage avec leurs divers points de vue et approches qui se sont succédé. Nous chercherons ensuite comment pouvions-nous les étayer à l'intérieur des interactions entre le concept « apprentissage » et d'autres concepts liés à la « théorie des neurones miroirs, qui sont les connaissances, les valeurs culturelles et ethniques véhiculées par la langue cible et liées à l'affectivité, aux traditions, représentations qui apparaissent tout au long de la partie pratique de la recherche. Les différentes théories psychologiques seront évoquées à l'exemple du béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme. Nous attarderons beaucoup plus sur le socioconstructivisme comme apport théorique le plus adapté à notre recherche. Nous définissons les termes en les référant aux théories fondatrices du constructivisme psychologique de Piaget, du socioconstructivisme de Vygotski et du constructionnisme social tel qu'il est proposé par Gergen. Nous terminons ce chapitre par une incursion pour mieux recadrer la notion d'apprentissage de l'argumentation en coaction sociale du concept de l'« Agir communicationnel » de l'auteur Jürgen Habermas. Grâce à son impact dans le domaine de la communication écrite il est considéré avec le socioconstructivisme comme étant la base même du champ théorique de la recherche.

Non loin de la vision coopérative développée par Clark (1996) qui rejoint celle de l'agir développée par Habermas, dans son « Agir communicationnel » nous a permis de mieux comprendre la dimension sociale des échanges.

Les deux visions considèrent que toute activité de communication synchrone ou asynchrone est à la fois « cognitive et sociale ». En ce sens que les colocuteurs reconnaissent réciproquement leurs intentions communicatives en interaction (selon le principe de l'entente mutuelle, Clark (1996) ou le consensus final suggéré par J.Habermas (1981). Au-delà de l'intérêt et de l'apport considérable apporté par les différentes théories de l'apprentissage dans le domaine de l'apprentissage qu'elles soient à visée communicative, notionnelle fonctionnelle ou procédurale¹⁹, nous essayons de montrer dans quel cadre théorique s'inscrit notre réflexion théorique en la situant par rapport aux apports techno pédagogiques offerts par l'internet et les environnements virtuels d'apprentissage (ÉVA). L'idée de continuer à travailler en classe selon des méthodologies traditionnelles selon un modèle typique d'enseignant/apprenant dont le seul souci est d'être glorifié de meilleures notes est en train de céder le pas à une autre forme de relation au savoir et à l'apprentissage. Il faut se résigner au fait que ce que l'on apprend à l'école ne sert qu'à réussir à l'école, ou bien il faut convenir que ce qui se forme à l'école c'est le pouvoir de mettre en correspondance une « situation qui fait problème », correctement identifiée dans toutes ses dimensions, avec des objets culturels qui permettent de l'assumer et de la dépasser. » (P. Meirieu, (1991). Tout en restant dans l'esprit de cette vision de l'apprentissage que nous essayons de montrer qu'à travers les dialogues scénarisés fournis par le forum entre les deux communautés d'apprenants ne partageant la même culture arrivent à non seulement s'entendre, mais surtout à créer des situations contraignantes d'apprentissage semblables à celles qui existent dans le contexte authentique de la langue maternelle en totale immersion.

Nous savons qu'en contexte universitaire toute pédagogie de remédiation qui ne s'inscrit pas dans la progression curriculaire des unités d'enseignement n'a que peu de chance d'être incluse dans le processus de régulation. Pour autant, nous faisons l'hypothèse que toute remédiation ne peut en aucun cas avoir un impact réel sur l'amélioration des compétences argumentatives des étudiants qui s'apparente à celle d'un natif en termes de

¹⁹Notre capacité à comprendre et à produire du langage relève de notre connaissance procédurale. La connaissance procédurale ne s'applique pas pour autant qu'aux tâches intellectuelles mais aux tâches dites « complexes ». Pour expliquer la procéduralisation des connaissances, on fait souvent appel à l'exemple de l'apprentissage d'un sport ou d'une activité comme la conduite. Quand je commence à apprendre à conduire une voiture je dois me souvenir de chaque geste de manière consciente, sous forme de règles pragmatiques : si je veux démarrer je tourne la clef, si je veux partir, je regarde dans le rétroviseur, si je veux accélérer, j'appuie sur la pédale de droite, etc. Au fil des leçons et après des exercices répétés de conduite, je finirai par activer ces procédures de manière inconsciente, je dirai qu'elles sont devenues procédurales.

savoir-faire sans qu'il y ait une réelle « réflexion portant sur l'élaboration de séquences pédagogiques » en situation authentique. Ces séquences seront conçues et alignées sur le modèle standard de la langue maternelle du natif de la langue cible.

Les apports théoriques du béhaviorisme, du constructivisme et du socioconstructivisme dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, nous ont paru essentiels, qu'ils méritent qu'on s'y attarde un peu pour en développer certains de leurs concepts méthodologiques parmi les plus saillants. Nous allons à présent tenter de faire un tour d'horizon panoramique des différentes théories d'apprentissage les plus importantes, les définir et déterminer leurs avantages et leurs limites dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans notre étude nous accordons plus d'importance au socioconstructivisme développé par Vygotski qui semble s'adapter le mieux à notre modèle expérimental. Comme énoncé précédemment en plus du socioconstructivisme une partie assez importante sera également consacrée au concept de l'« agir communicationnel » de Jürgen Habermas qui se trouve être avec le socioconstructivisme les deux sous-basements théoriques les mieux adaptés quant à l'étayage pour notre modèle d'analyse du corpus de données.

- **Théories d'apprentissage et leurs influences sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères**

Nous travaillerons sur les théories de l'apprentissage et leurs influences sur la didactique des langues étrangères, qui constituent le cadre général dans lequel nous nous situons. Nous présenterons ainsi les grandes approches théoriques d'apprentissage : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme. Ces théories nous aideront à comprendre comment se déroule l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous pourrions réfléchir sur ce qu'apportent ces différentes théories à la valorisation des connaissances et des compétences linguistiques personnelles de l'apprenant. Dans la lignée des précédentes études sur les théories d'apprentissage, nous centrerons notre réflexion sur ce qu'apportent ces différentes théories à la valorisation des connaissances et des compétences linguistiques personnelles de l'apprenant. De même, nous étudierons l'influence de ces théories sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

1.12.1 Rappel sur les théories d'apprentissage, leurs avantages et leurs limites dans le processus d'enseignement des langues étrangères :

1.12.2 Le béhaviorisme :

1.12.3 Définition :

Le béhaviorisme est une approche de la psychologie à travers l'étude des interactions de l'individu avec le milieu. Il est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle. Le fondement philosophique du béhaviorisme dont John Broadus WATSON est le fondateur (1913), et PAVLOV avec le réflexe conditionnel, le précurseur, est l'empirisme. C'est la pédagogie de la boîte noire. SKINNER avec le « conditionnement opérant » et TOLMAN a aussi contribué par leurs travaux à l'étude de cette théorie.

1.12.4 Implication du béhaviorisme dans le processus d'enseignement/apprentissage :

Pour un béhavioriste, il y a eu apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné : c'est pourquoi on illustre souvent l'idée centrale du béhaviorisme par la relation S-R (c'est-à-dire, Stimulus/Réponse de Pavlov), signifiant une réponse directe de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement. L'approche pédagogique est l'exposé magistral et la pratique répétée afin d'augmenter la rétention des savoirs, il procède par une pédagogie par objectifs. Les béhavioristes considèrent que le renforcement joue un rôle capital dans l'apprentissage, il peut être : Soit positif, et il récompense les bonnes réponses par toutes sortes de moyens verbaux (ex : félicitations) et non verbaux (ex : médailles, prix, droits, devoirs, argent scolaire, gestes affectueux, etc.), soit négatif, lorsque parfois il punit l'élève qui donne des réponses erronées. Avec le renforcement, bien des comportements sont maintenus par les conséquences qu'ils provoquent. La présence soutenue de renforcement fait que les élèves maintiennent leur motivation, leur intérêt. L'enseignant prépare son enseignement en formulant les objectifs d'apprentissage à atteindre de manière très précise et en termes de comportements observables, puis en décomposant le contenu en petites unités logiques d'apprentissage, avec une séquence précise d'apprentissage. Les apprentissages visés dans un enseignement de type béhavioriste sont souvent de l'ordre de la mémorisation et du rappel de faits, de la définition et de l'illustration de concepts, ou encore de l'application et de l'exécution automatique de procédures. L'évaluation des apprentissages se fait généralement au moyen

d'examens, souvent à caractère objectif. L'enseignant prend toute la responsabilité de l'atteinte des objectifs d'apprentissage ; c'est à lui de créer des conditions environnementales et un système de renforcements qui vont amener l'élève à adopter de nouveaux comportements. Toutes les connaissances, compétences à acquérir sont déclinées en termes d'objectifs généraux et opérationnels. Des niveaux intermédiaires peuvent être introduits (objectifs intermédiaires) quand l'objectif général est important.

On se réfère à des méthodes de construction des objectifs pédagogiques, des taxonomies (taxonomie de B. Bloom) ont été construites pour aider les formateurs à formuler les objectifs. Typiquement, l'élève est décrit comme une sorte de réceptacle dans lequel l'enseignant déverse des informations provenant d'une réalité externe objective. En cela, il a un rôle de transmetteur d'informations. Le behavioriste s'intéresse plus à l'enseignement qu'à l'apprentissage, aux résultats observables de l'enseignement qu'au processus d'apprentissage.

1.12.5 Avantages et limites du behaviorisme :

Comme toute théorie d'apprentissage, le behaviorisme offre des avantages et recèle également des limites. Parmi les avantages, l'apprenant connaît les objectifs de l'enseignement, il sait ce que l'enseignant attend de lui à la fin de chaque séquence d'enseignement. La pédagogie des petites marches facilite la compréhension, car l'enseignant va de la notion la moins complexe à la notion la plus complexe (travail de gradation).

Le behaviorisme s'adapte le mieux aux approches globalisantes c'est un excellent outil d'enseignement pour un type d'enseignement démocratique et massif. Même si, à l'origine, comme le rappelle Depover et coll. (2007), le terme tuteur est associé à l'approche behavioriste, dans la pratique, il est couramment utilisé dans un sens générique pour désigner un enseignant qui intervient comme soutien durant le déroulement d'une formation à distance (hotte & Leroux, 1993 ; de Lièvre & al. 2002 ; Béziat, 2004 ; George et coll. 2004).

La méthode d'analyse de ce processus et de ses échecs est celle de l'analyse contrastive. C'est une branche de la linguistique appliquée qui a pour objectif la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement

et leur apprentissage. Cette définition implique la notion de « *comparaison* », cette notion qui remonte au dix-neuvième siècle, notamment dans la branche classique de la linguistique, appelé « *grammaire comparée* » proposant une approche diachronique, qui confronte des mots et des structures grammaticales de deux ou de plusieurs langues, pour émettre l'hypothèse que les mots comparés qui se ressemblent renvoient à une forme unique qui a évolué de deux ou de plusieurs manières différentes.

Ce qui nous intéresse ce n'est pas le concept d'interférence développé par deux figures de l'époque Weinreich et Lado [Weinreich, 1953, p.1] qui désigne deux niveaux d'interférence, celui de la connaissance de la langue et celui de la parole. L'ado (2001), pour sa part, introduit la méthode de l'analyse contrastive dans son livre *Linguistics Across Cultures* paru en 1957. La dimension qui nous intéresse c'est quand il explique que l'enseignant qui doit procéder à une comparaison rigoureuse et progressive de la langue maternelle et de la langue cible, en englobant la phonologie, la grammaire, le style, la culture. Ce même auteur postule l'existence d'un mécanisme de base, le transfert, par lequel une communication qui se fait par l'échange, l'intérêt serait l'avantage que l'on en tire étant non natif de la langue cible de la richesse de la dimension culturelle liée aux traditions aux us véhiculés par la langue maternelle au cours des échanges. Il n'est pas suffisant de considérer que l'élève est là pour recevoir un savoir transmis par l'enseignant pour être capable de le reproduire avec plus ou moins de fidélité. Ce serait, scolairement parlant, n'envisager le savoir que comme un produit, quelque chose d'achevé, d'objectivable, de non évolutif, quelque chose de déjà construit par rapport auquel l'enseignant aurait pour l'essentiel faire un travail d'exposition de connaissance. Par contre le fait de considérer l'apprenant comme un simple réceptacle d'une réalité externe, fût-elle objective, ne suscite pas l'esprit de créativité chez l'apprenant qui reste malheureusement passif, réduit à un simple exécutant. Le travail intellectuel de l'apprenant est réduit. De même si c'est seulement le résultat observable qui est pris en compte au détriment du processus d'apprentissage, et sachant qu'un processus d'apprentissage fait appel à la mémoire, il y a lieu de se demander s'il y a véritablement apprentissage. Le morcèlement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble. En plus, l'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant qui laisse peu ou pas de place à l'imprévu. Identifier des objectifs avant les activités proposées n'est pas forcément pertinent. Il existe des matières qui présentent, par exemple, une dimension artistique et dans lesquelles une

certaine créativité est attendue des élèves. Dans ces conditions, prévoir les objectifs attendus à priori est plutôt contreproductif. 19 linguistiques observables. Un enseignement s'appuyant sur une telle perspective de l'apprentissage met l'accent sur la hiérarchie des objectifs d'apprentissage, sur le renforcement immédiat des comportements, et sur la séquence : démonstration — exercice de l'apprenant — renforcement⁶. Dans la pratique, une réponse directe et correcte de l'apprenant à la demande de l'enseignant favorise l'apprentissage. Pour récompenser ses réponses, l'enseignant utilise une méthode de renforcement par félicitations, gestes affectueux, prix, etc. Le béhaviorisme met l'accent sur le rôle de l'enseignant plutôt que sur celui de l'apprenant. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'enseignant prend toute la responsabilité de l'atteinte des objectifs : il crée des conditions environnementales et un système de renforcement qui vont amener l'apprenant à adopter de nouveaux comportements.

1.13. Le cognitivisme

1.13.1 Définition

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui prend en compte l'ensemble de processus tels que la perception, la mémoire, le traitement de l'information aux moyens duquel le sujet acquière la connaissance, résout les problèmes auxquels il fait face et élabore les plans pour l'avenir. L'apprentissage est donc un changement dans la structure mentale de l'élève. Le précurseur de ce courant fut TOLMAN qui parle de prise en compte de variables intermédiaires dans l'étude du comportement.

1.13.2 Implication du cognitivisme dans l'enseignement/apprentissage :

Jacques TARDIF (cité par F.Bouadila : (2008)) affirme que la « psychologie cognitive s'intéresse principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain ». L'apprentissage y est d'abord et avant tout considéré comme une activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances : l'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, les classe-en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, réutilise celles qu'il a retenues.

L'apprenant en lui-même devient un système actif de traitement de l'information,

semblable à un ordinateur. Il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Il doit faire preuve d'un engagement mental actif durant l'apprentissage afin qu'il puisse traiter les informations en profondeur et non pas uniquement en surface. La compétence fait référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002). L'enseignant procède par questionnement pour se faire une idée sur les prérequis des élèves par rapport au contenu qui constitue la notion qu'il leur enseignera.

➤ Le processus d'apprentissage cognitiviste suit le chemin suivant :

Système d'enregistrement sensoriel : l'élève reçoit des stimulus visuels, auditifs, tactiles, olfactifs, etc. provenant de l'environnement. La mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail : L'information perçue est transférée dans une mémoire à court terme, qui a une durée et une capacité très limitée. La mémoire à long terme (MLT) : L'information est ensuite emmagasinée dans cette mémoire permanente et de capacité illimitée. Des processus de récupération de l'information lui permettront par la suite de retrouver des informations dans cette « base de connaissances ». Pour les cognitivistes, l'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures. Pour favoriser cet établissement de liens, les théories cognitivistes privilégient les relations avec le milieu. Car, c'est à partir des informations venant de l'extérieur que l'apprentissage commence. Les activités cognitives, l'apprentissage des langues en particulier, ne peuvent pas être séparées de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc.

1.13.3 Avantages et limites du cognitivisme :

La pédagogie cognitiviste est fondée sur l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Une bonne structuration des connaissances facilite la rétention de l'information. Par exemple, les schémas ou graphiques, présentés en début d'apprentissage, facilitent la mise en relation et le codage des éléments qui feront l'objet de l'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés, disponibles dans la

structure cognitive de l'individu.

La théorie cognitiviste comporte toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'élève ait le désir et la motivation d'apprendre.

1.14 Le constructivisme :

Définition

Le constructivisme trouve son origine dans les travaux de Piaget et de quelques contemporains néo béhavioristes qui se sont intéressés à la construction de schémas d'action.

Le constructivisme cherche à comprendre la construction des diverses formes d'activités cérébrales. Piaget considère que le développement cognitif du sujet humain se présente comme un processus constructif, que l'apprentissage se fait par la confrontation avec un obstacle qui est extérieur à l'enfant. Bien que cet obstacle soit « dans le monde extérieur », l'accent n'est pas mis sur une dimension sociale. Un enfant, face à un obstacle, apprend selon ses propres systèmes ou « schèmes », l'approche constructiviste fait partie de notre quotidien d'enseignant ; elle résulte de notre formation initiale et de notre expérience en classe de langue. De fait, elle influence nos réflexions et nos comportements intuitifs d'enseignant. Le constructivisme est une approche qui peut servir des intérêts de recherche de toutes sortes. Cette théorie induit l'idée que l'élève se situe au cœur de ses apprentissages et développe sa connaissance du monde. Selon Piaget, « la construction de la réalité » est relative à l'expérience de chacun (Piaget, 1937, p. 311) ; la réalité est le construit du sujet.

1.14.1 Implication du constructivisme dans l'enseignement/apprentissage :

Le constructivisme postule généralement le principe qu'on apprend en faisant ou encore en construisant des objets. Selon un slogan bien connu : « les enfants n'ont pas d'idées, ils font des idées ». Pour les constructivistes, l'apprentissage est un processus actif de construction de la réalité. La réalité est construite par chaque individu. Il n'existe pas de réalité externe objective, comme le soutiennent les cognitivistes et les béhavioristes. La réalité n'existe que dans la tête de l'individu qui lui donne une signification unique à partir de ses propres expériences. L'apprenant ne transfère ou n'intègre pas simplement le savoir

provenant du monde externe dans sa mémoire. Plutôt, il construit ses propres interprétations du monde à partir de ses interactions avec celui-ci. Les connaissances n'existent pas en soi en tant que vérités absolues ; ce sont simplement des consensus sociaux à un moment donné du contexte sociohistorique.

La connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Le sujet se construit à partir de son action directe sur l'objet d'apprentissage. C'est par la volonté d'accéder à un niveau de pensée plus élevé qu'il renouvelle sans cesse ses représentations en acceptant un déséquilibre cognitif, une confrontation à des situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter. Les élèves s'instruisent par l'observation et la recherche. Ils sont le centre même de toute la vie scolaire, et le maître n'est plus qu'un discret et modeste compagnon qui offre et prépare le milieu et oriente les recherches. Le constructivisme utilise l'approche par compétence.

Le processus d'apprentissage constructiviste se déroule en quatre étapes :

Le processus d'assimilation : c'est le fait pour un apprenant en situation problème de réunir ses connaissances pour trouver une solution.

Le conflit cognitif : c'est le fait pour l'apprenant de ne pas trouver de solution au problème qui lui est posé et d'être temporairement déstabilisé ou déséquilibré

L'accommodation : c'est la persévérance de l'apprenant en cas d'échec qui l'amène à réviser ses connaissances, à construire les connaissances qui lui manquent pour s'adapter au problème posé.

Le processus d'équilibration : c'est le fait pour l'apprenant de réajuster et restructurer ses connaissances pour mieux résoudre les nouveaux problèmes qui lui seront posés. Pour l'enseignement — apprentissage des langues, les propositions de simulation, de jeux de rôles, de travail en groupes sont encouragées pour favoriser la collaboration et la communication en langue étrangère en pratique de classe.

1.14.2 Avantages et limites du constructivisme :

Dans cette théorie d'apprentissage aussi, limites et avantages se relaient. Ce modèle pédagogique est centré sur l'apprenant. C'est l'apprenant qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable. Les enseignements sont plus durables, mieux ancrés, l'apprenant est autonome, plus motivé. Cette théorie permet d'emporter l'adhésion des apprenants plus facilement sur leur investissement dans la formation, elle s'appuie sur une plus grande motivation de l'apprenant, car l'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêt, et ses objectifs. Dans la perspective constructiviste, l'importance est mise sur l'action de l'apprenant, qui est amené à s'interroger tout au long de son apprentissage sur ce qu'il est en train de faire/d'apprendre, sur ce qu'il fait pour retenir cette information, sur ce qui l'aide le mieux à comprendre. Il fait constamment des choix et est amené à dialoguer avec son environnement. Cette approche privilégie l'expérience, les intentions et les stratégies cognitives de l'apprenant, de même que sa motivation.

1.15 Le socioconstructivisme :

Introduction

Notre travail qui s'appuie sur un certain nombre d'assises théoriques permettant d'organiser la progression de notre réflexion selon une logique de cohésion. Comme annoncée dans le chapitre précédent, la première de celles-ci concerne la nature du changement des pratiques de classe impliquant les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le domaine éducatif (TIC). Plusieurs recherches et travaux en sciences cognitives se sont intéressés ces dernières années au socioconstructivisme comme base théorique d'apprentissage la mieux indiquée (Jérôme Bruner, Hermann Ebbinghaus, Hebert Simon, C Puren...). Nous avons survolé les théories d'apprentissage les plus en vue qui s'est succédé à travers l'histoire.

Au socioconstructivisme pour lequel une partie importante a été consacrée, nous lui empruntons certains concepts clés qui le sous-tendent notamment ceux en rapport avec la théorie du développement cognitif des apprenants, qui confèrent à l'apprentissage une dimension sociale essentielle aux stratégies cognitives. Ce modèle nécessite un haut niveau

de compétence de la part de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des activités (il faut construire des situations pédagogiques adaptées aux centres d'intérêt des apprenants). Nous utilisons l'approche socioconstructiviste qui se réclame en particulier des travaux de Vygotski en recourant au forum à l'aide d'un travail collaboratif dans un cours d'expression écrite en première année de licence de français. Pour Vygotski à l'origine de cette théorie, considère que la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. La collaboration et l'interaction entre pairs deviennent possibles une fois qu'on a fourni un espace physique partagé. Pour que le socioconstructivisme soit intégré à la notion d'apprentissage, on parle de la zone proximale de développement (ZPD) La ZPD est l'endroit où l'enfant (apprenant) peut accomplir une tâche en vertu d'une orientation d'un adulte d'un collaborateur, ou d'un pair ; tâche qu'on ne pourrait envisager seul. Vygotsky pense que l'apprentissage a lieu dans cette zone sensible. On se pose alors la question de savoir quelle part les apprenants auront à jouer dans ce processus. La principale critique relevée par, J-M Barbier²⁰ est que la théorie constructiviste ne tient pas assez compte de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Ce sont les néo piagéticiens. Sur le terrain cette approche porte le nom de socioconstructivisme. Les dispositifs qui en découlent sont l'apprentissage coopératif (entraide méthodologique, conflit sociocognitif). Le principe est le travail en groupe restreint, les interactions entre pairs plutôt que la compétition. La classe est la cellule de base du système éducatif traditionnel. Lieu d'échanges, certes, mais codifié par des attitudes de réprobation ou d'encouragement des uns et des autres. Tout le monde sait « qu'apprendre en classe, c'est apprendre en groupe ²¹ ». Il ne faut oublier le chargé de cours qui peut se trouver être un leader « accepté » ou « contesté ». Un des enjeux de l'e-learning est sans doute d'apporter une multiplicité de situations pédagogiques qui offre à l'enseignant autre chose qu'un enseignement individualisé notamment par le biais des pédagogies dites « actives ». Cela devrait se faire sans le regard parfois réprobateur des autres de la classe.

1.15.1. Son degré d'implication sur les apprenants et son impact sur l'acte d'apprendre :

²⁰ BARBIER, J-M. « Il est toujours plus intéressant de se situer par rapport à des activités que par rapport à des Savoirs », in conférence FOPA. Louvain-la-Neuve, le 18 novembre 2006.

²¹ HUGUET, P (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris, Presses Universitaires de France, p 153

La théorie de développement social donne l'opportunité à l'enseignant de travailler en partenariat avec ses élèves pour que ces derniers orientent leur propre savoir de façon à mieux répondre à leurs propres besoins. En termes d'étayage théorique, l'exemple qui va suivre s'intègre totalement dans la théorie du socioconstructivisme telle que nous l'imaginons dans notre propre contexte d'étude. La seconde partie, qui correspond à la construction du modèle d'analyse et à sa mise à l'épreuve à travers des tests d'évaluation des prérequis, à l'analyse des entretiens dirigés et semi-dirigés, deux questionnaires destinés aux deux groupes de besoin et de contrôle et à des enseignants des deux départements se situe plutôt dans la catégorie des recherches conçues selon la méthode hypothético-déductive. Son aspect scientifique consiste à se reposer sur la formulation d'une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables pour des exploitations futures. La construction de notre recherche autour de la validation d'hypothèses problématisées nous a facilité la tâche pour la mise en avant de la deuxième partie de ce travail. À chaque fois qu'on évoque la spirale inductivo hypothético déductive, on parle de fonction euristique ou d'action invoquée lorsque l'activité est orientée vers l'émergence d'hypothèses pertinentes qui seront soumises ultérieurement à des activités de classe et la réalisation des tâches pour vérifier leur validité.

Une salle de classe se fondant sur cette théorie psychologique fournirait des ordinateurs, des tables regroupant des groupes de besoin répartis en binômes, fondés sur le travail collaboratif selon un modèle médié par ordinateur ou soumis à un enseignement à distance. Ainsi, cette notion de travail de groupe peut engendrer une communauté d'apprenants réunis autour du même centre d'intérêt et travaillant en coaction sociale. Ce modèle de travail situé contribue à l'amélioration des compétences écrites en formation hybride alternant le distant et le présentiel. Partir de la réalité du terrain et selon nos propres constatations nous nous demandons, qu'est-ce qu'un enseignant de langue peut faire dans une salle de classe avec des apprenants de niveaux hétérogènes ? Cette constatation bien qu'elle soit admise par tous parait à première vue banale mérite néanmoins d'être posée. À notre connaissance aucun enseignant ne contredirait l'idée qu'au sein d'un groupe/classe, des apprenants qui sont censés maîtriser les mêmes prérequis en adoptant la même stratégie cognitive pour la résolution de situations/problèmes atteignent le même niveau de compétence à l'arrivée. Contrairement à ce qu'affirment les behavioristes, « personne n'apprend de la même manière » il n'existe pas une seule manière idéale d'acquérir un

savoir, mais autant de manières que de types d'individus ». De l'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues étrangères le modèle de formation sera choisi en fonction des caractéristiques des publics visés »²², ne dit-on pas que chaque apprenant adopte un itinéraire personnel, et construit son propre inter langue en fonction de ses capacités intrinsèques qui elles-mêmes dépendent du type d'enseignement qu'il reçoit et de l'approche méthodologique à laquelle il est soumis au cours des apprentissages. Il n'existe pas à notre avis une approche ou un modèle d'enseignement idéal : il appartient au dernier recours à l'enseignant qui dispose d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'actions pédagogiques lui permettant de choisir lui-même l'approche la moins contraignante, et qui soit plus actionnelle dans la perspective de proposer des activités collaboratives qui répondent mieux aux attentes diversifiées d'un public de plus en plus disparate. Apprendre aujourd'hui signifie s'engager dans un processus de construction et de déconstruction des savoirs métalinguistiques et procéduraux. Ne sommes-nous pas alors un peu dans le rapport apprendre à apprendre ? C'est donc un domaine où il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises recettes, de meilleures ou de mauvaises manières d'apprendre, il existe seulement des stratégies plus ou moins longues et plus ou moins difficiles à mettre en place.

Le socioconstructivisme qui considère à juste titre, que le temps qu'on réserve à l'apprentissage dépend de l'adéquation ou pas de la méthode d'enseignement préconisée avec en filigrane le profil cognitif de l'apprenant qui détermine le choix de la méthode à adopter. L'approche par compétences ou actionnelle du CECRL en est la parfaite illustration pour peu que nous nous éloignons un peu de la rigueur du cadre de référence traditionnel favorisant le triangle pédagogique avec l'enseignant comme seul détenteur du savoir.

1.15.2 Le CECRL et processus d'apprentissage : une évolution décisive centrée sur l'émergence d'une nouvelle démarche en construction :

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui prône un enseignement centré sur l'apprenant, relègue l'enseignant au second plan dont le rôle se limite à celui de guide accompagnant l'apprenant dans son processus d'acquisition des

²²ELA, 21, Paris, Didier, 1976, p. 64.

savoirs nouveaux. Le rôle de l'enseignant se limite simplement à clarifier ou à réorienter le débat dans la bonne direction, en posant des questions ou en clarifiant la consigne de travail. Peut-on dire qu'apprendre s'apprend ? : C'est l'enseignant qui doit aider l'élève à comprendre comment il apprend : c'est l'élève qui tire le char, l'enseignant doit être là pour l'aider à aller dans la bonne direction en travaillant selon ses rythmes et ses besoins. Comme le disait P. Meirieu (2001 : 42), « aujourd'hui les élèves ont juste besoin qu'on leur tende la perche » ils veulent travailler librement sans aucune contrainte de temps et d'espace. C'est la première fois qu'apparaît la notion d'« acteurs de l'action » ou selon A.Chabchoub (2007 : 28) C.Puren (2004 2b). Les « acteurs sociaux » ou encore les lecteurs/tuteurs, selon les textes qui régissent le LMD redéfinissent le statut de l'enseignant en lui accordant le rôle de « guide » accompagnant les apprenants dans leur démarche de construction et de déconstruction des connaissances. Les premières tentatives de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage en contexte authentique ont commencé à émerger avec la perspective actionnelle du CECRL. Une rupture brutale et douloureuse avec les anciennes approches a entraîné une vague de contestation au sein du corps enseignant parmi les plus anciens qui sont obligés de s'aligner sur les nouvelles orientations entraînant des changements méthodologiques et organisationnels importants. Ces malaises sont normaux, car le changement est toujours insécurisant. La réalité sociale accorde une importance accrue pour le travail collaboratif, l'époque où la majorité des travailleurs usaient de leurs bras pour gagner leur vie est pratiquement révolue. De plus en plus dans les sociétés modernes on demande au travailleur d'être créatif et innovateur, de travailler en équipe, de produire des idées plus que des efforts physiques.

1.15.3 Socioconstructivisme ou remise en cause de l'existant :

Le socioconstructivisme à l'origine duquel plusieurs courants de pensées et d'approches ont vu le jour se démarque des courants behavioristes et néo behavioristes, quoique nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage, mais cependant difficilement mesurables. Les recherches et les développements les plus récents de l'apprentissage en didactique des langues étrangères, nous livrent les toutes dernières orientations dans le domaine des sciences de l'éducation tels que l'apprentissage cognitif qui s'est peu à peu dégagé des travaux de pédagogues les plus actuels qui remettent en cause les approches d'enseignement traditionnelles au profit d'approches plus actionnelles et moins transmissibles. Ces approches qui prônent plus d'autonomie et de responsabilité

nécessitent néanmoins l'intégration des TIC, pour une meilleure prise en charge des besoins par une participation active des étudiants dans le processus d'apprentissage un peu à l'image des approches pédagogiques développées par des psychosociologues comme Abraham Maslow, Carl Rogers ou Harold J. Leavitt.

On est loin du modèle traditionnel privilégiant la réception des connaissances d'une manière passive (exposé magistral du cours) suivie d'exercices structuraux conçus sur le modèle phrastique de départ avec des évaluations sommatives, ou l'apprenant est évalué sur sa capacité à mieux restituer le produit par une reproduction du même modèle à la fin du dossier. Cette évaluation intervient avant, pendant et après le déroulement de l'activité ou de la tâche²³. L'enseignant seul détenteur du savoir, monopolisant la discussion, voit son statut de seul guide s'éroder devant une forte demande d'étudiants soucieux d'apprendre à leur rythme et selon leurs besoins. Le socioconstructivisme limite le rôle de l'enseignant à celui d'accompagnateur pédagogique soutenant les étudiants en difficulté dans leur parcours de construction des connaissances. Ce changement de comportement que les étudiants eux-mêmes suggèrent à travers leur comportement en classe laisse supposer que c'est d'une approche socioconstructiviste basée sur les TIC que les étudiants ont besoin. Ce changement de positionnement auquel les étudiants sont habitués au cycle secondaire, avec l'apprentissage par « projet et par compétences » dont le corolaire est les TIC était déjà institué. Les étudiants ont déjà l'habitude de puiser leurs informations directement via internet.

Les technologies qui servent à stimuler le travail des étudiants dans la résolution de problème tiennent principalement à son habileté à gérer les ressources du processus et à encourager la représentation et faciliteraient ainsi l'approche de résolution efficace du problème posé. La résolution de problème implique souvent la gestion de grandes quantités de données qui doivent être conservées et manipulées. ...]. Le forum de discussion s'il est utilisé de manière pertinente augmente les capacités de résolution de problèmes rencontrés par l'apprenant au cours de son apprentissage, pour peu qu'il sache travailler intelligemment en sachant gérer les données disponibles et en réalisant les transformations

²³ « L'activité est ce que développe un sujet lors de la réalisation de la tâche : non seulement ses actes extériorisés, mais aussi les inférences, les hypothèses qu'il fait, les décisions qu'il prend, la manière dont il gère son temps. Une partie de l'activité est directement finalisée par la réalisation de la tâche, mais l'activité dépasse les actions sur « ce qui est à faire » (Ibid., pp 343-388).

et les reformulations nécessaires. Loin de remplacer l'enseignant, la vision que nous voulons développée à travers l'approche socioconstructiviste c'est de doter l'enseignant de cet outil technologique à même d'apporter des changements importants en didactique des langues/cultures que certains jugeaient depuis longtemps incontournable dans une ère tournée vers la mondialisation.

Par ailleurs, et pour revenir un peu à ce qu'a fait A.chabchoub (2008) qui a pu identifier dans une étude récente quatre critères issus des conversations entre les utilisateurs d'un forum pédagogique initié par l'université de Tunis et dont il rapporte les précisions suivantes :

- les étudiants doivent confronter leurs idées,
- les étudiants doivent remplir plusieurs rôles, procurer un support mutuel et guider les autres,
- aider à construire et utiliser des apprentissages qui sont trop difficiles individuellement,
- Les étudiants développent une relation directe avec leur auditoire et reproduisent une rétroaction directe et constructive,
- les étudiants peuvent expérimenter et construire de nouvelles compétences à travers le travail entre pairs.

Les points présentés par l'auteur viennent appuyer un peu plus la démarche entreprise, maintenant il convient de s'attarder à définir certains des concepts importants de ce mode d'apprentissage ainsi que le contexte dans lequel le dispositif évoluera.

Les concepts d'apprentissage qui seront mobilisés dans le cadre de la « conceptualisation de l'acte d'écriture » seront mis au service d'autres concepts clés qui seront définis puis mis en lumière dans le cadre de notre expérimentation. Il s'agit de la participation active des étudiants, la co-construction des connaissances, le travail collaboratif, la résolution de problèmes ainsi que la démarche spécifique de la recherche, qui seront repris puis analysés une fois le socioconstructivisme défini, car les concepts qui le sous-tendent sont au cœur même de l'approche socioconstructiviste. Nous allons à

présent définir le socioconstructivisme ensuite les concepts qui lui sont rattachés.

1.15.4 Définition du socioconstructivisme :

Les approches socioconstructivistes remontent aux théories de Vygotsky. Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitiviste ou socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle d'interactions, d'échanges, de co-construction, de coélaboration.... L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – apprenant et apprenants – apprenants.

1.15.4 Implication du socioconstructivisme dans l'enseignement/apprentissage :

Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, à l'interaction sociale. Les approches socioconstructivistes mettent en avant le concept de zone de développement proximal qui inclut les fonctions qu'un apprenant peut maîtriser seulement à l'aide d'une autre personne.

L'approche pédagogique préconisée ici est l'approche par projets ou méthode par découverte. La pédagogie du projet propose une alternative à la pédagogie transmissive où l'élève est passif et écoute le maître. Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but. L'enseignement vise à armer l'apprenant des outils méthodologiques pour qu'il soit capable, lui-même, de se mettre en projet, de se construire un projet. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Le socioconstructivisme rejoint ainsi le constructivisme en ce sens qu'il met l'accent sur la collaboration interindividuelle. Dans une salle de classe, il y aura collaboration entre les élèves qui seront mis en situation d'apprentissage pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant. C'est en effet à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Les apprenants s'approprient mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ont contribué à installer, sur lesquels ils ont réfléchi ou effectué une

recherche préalable. Les chercheurs genevois Doise et Mugny en développant le concept socio cognitif ont montré la place du conflit des idées dans la progression de l'apprentissage. Bruner a mis en évidence l'importance de la médiation sociale. Par ailleurs ; la formule de pédagogie participative est, un aspect du socioconstructivisme se révèle, très motivante du fait de son implication et l'autonomie qu'elle sous-tend. L'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Le professeur n'est plus celui qui sait et qui délivre son savoir. C'est un guide, un éducateur qui oriente les apprenants, mais qui ne détient pas la solution clés en main. L'apprentissage est construit en deux schèmes : les schèmes représentatifs et les schèmes communicatifs. Les premiers correspondent à l'interaction avec le milieu dans ses aspects physiques, alors que les seconds correspondent à l'interaction avec le milieu social. Au niveau de l'enseignement, Vygotsky n'est pas favorable à l'enseignement magistral. L'aspect fondamental de l'apprentissage chez lui consiste à la formation d'une zone proche de développement. Les applications de la thèse vygotkienne dans l'acquisition d'une L2 et le bilinguisme sont et variées et nombreuses. Les idées retenues par les chercheurs contemporains sont que :

1) l'acquisition d'une L2 dépend de l'état développemental de la langue d'apprenant (zone proximale de développement) ;

2) il y a un lien entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure (d'où, le fait que la participation active de l'apprenant à l'interaction sociale est cruciale à l'appropriation linguistique) ;

3) si l'acquisition d'une L2 développe un aspect cognitif du langage, ce développement influence d'autres aspects de la langue première (L1) (p. ex. progrès de techniques de prise de notes en L1 et L2, John-Steiner, 1985)²⁴.

²⁴ Il me semble que le domaine de l'acquisition d'une L2 (du moins, en France, e.g. Vasseur 1993) a accordé une attention particulière à la notion de zone proximale de développement de par les intérêts didactiques que portait cette notion, et cette influence a été amplifiée par l'introduction du concept de format d'interaction (Bruner 1985). De plus, la participation active de l'apprenant a été considérée comme indispensable pour relier l'interaction à l'internalisation de la langue à apprendre.

L'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Vygotsky (1985) postule qu'il existe un lien entre la croissance et l'apprentissage.

Il soutient que l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de son apprentissage. Il exprime son opposition à ceux qui, comme Piaget, pensent que la croissance précède l'apprentissage. Il s'oppose aussi à ceux qui prétendent que l'apprentissage se confond avec la croissance et que les deux se déroulent ensemble.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle.

La zone proche de développement a une caractéristique spéciale : elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser l'ordinateur, l'utilisera comme le professeur d'informatique lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent.

Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La zone proche de développement est bien une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

1.15.5. Avantages et limites du socioconstructivisme :

Le socioconstructivisme permet une participation du formé et une découverte progressive du savoir. Il respecte les rythmes et les stratégies d'apprentissage des apprenants, permet de rendre l'apprenant autonome, il travaille sur la métacognition, c'est — à — dire la capacité d'apprendre à apprendre. Les apprentissages sont plus rapides que dans le constructivisme, car on se sert du collectif pour construire ses connaissances.

Il s'agit de la co-collaboration, de la mutualisation...

Par contre, la gestion des groupes et la mise en place de la collaboration n'est pas toujours aisées, car dans un groupe généralement, il y en a un qui fait le travail pour les

autres. Aussi, il est difficile de changer les représentations et les habitudes de formation des autres. Pour une compréhension simple et facile des théories éducatives, le tableau récapitulatif ci-dessous, plus simple donc plus facile à comprendre :

Tableau récapitulatif des théories d'apprentissage

	Béhaviorisme	Cognitivism	Constructivisme et socioconstructivisme.
<i>Définition de l'apprentissage</i>	<i>un changement dans les comportements observables</i>	<i>Un changement dans les structures mentales</i>	<i>une activité déconstruction par l'individu dans un contexte social</i>
<i>Définition de l'apprenant</i>	<i>un organisme passif : un réceptacle</i>	<i>un organisme actif : un processeur d'information</i>	<i>un organisme proactif : un constructeur de connaissances, un décideur</i>
<i>Rôle de l'enseignant</i>	<i>Un transmetteur d'informations</i>	<i>un facilitateur</i>	<i>un guide et un provocateur (susciter les connaissances)</i>
<i>Statut des connaissances</i>	<i>Une réalité externe objective que l'apprenant doit acquérir.</i>	<i>Une réalité externe objective que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux.</i>	<i>Une réalité construite par chacun dans une autonomie guidée.</i>
<i>méthode d'enseignement</i>	<i>L'exposé, la pratique répétée et le renforcement.</i>	<i>Un enseignement individualisé, interactif et stratégique.</i>	<i>Un enseignement-soutien à l'apprentissage par résolution de problèmes : pédagogie du projet</i>

Actuellement, certains didacticiens s'accordent pour regrouper les modèles de l'apprentissage selon trois courants : le modèle transmissif, le modèle béhavioriste et le modèle socioconstructiviste (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997, p. 36). Pour mieux

comprendre les apports du socioconstructivisme dans lequel s'inscrit notre objet à l'étude dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous allons explorer les concepts les plus importants qui sous-tendent cette approche pour mieux étayer notre réflexion méthodologique. La fin des années 1990 et le début des années 2000 a vu émerger un intérêt pour la formation à distance via internet et les apprentissages collaboratifs avec les TICE.

1.17 Évolution de l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères

1.17.1 Enseignement programmé et machines à enseigner

Nous n'allons pas nous attarder sur ce modèle d'apprentissage, nous disons simplement que l'enseignement programmé est fondé sur les travaux du psychologue behavioriste B. F. Skinner, dans les années 1950, qui envisage d'appliquer les théories du behaviorisme d'apprentissage dans le cadre de la conception de machines à enseigner de Sidney Pressey²⁵. Il s'agit d'organiser la progression de l'apprentissage, en contrôlant le comportement de l'apprenant par des questions dont la correction peut être automatisée par un programme dans une machine. Selon les principes de Skinner, les connaissances sont découpées en petites unités minimales, ces unités de base présentent les informations à l'apprenant, ce dernier est conduit à produire une réponse sous la forme d'un blanc à remplir. Et vient ensuite la réaction du programme : la machine indique immédiatement à l'apprenant quelle est la réponse correcte, l'apprenant est invité à vérifier la réponse. Ce dernier processus correspond au principe du renforcement. À la fin de cette étape, si la réponse est exacte, le programme continue, et si la réponse est erronée, le programme réagit. Tous les apprenants passent obligatoirement par les mêmes étapes. Et chaque étape doit être parfaitement comprise avant d'aller plus loin. Ce type de programme s'appelle "linéaire".²⁶ L'enseignement programmé de B. F. Skinner et N. Crowder n'a pas une réelle implication dans l'enseignement - apprentissage des langues. Mais il a ouvert de nouvelles pistes de recherche sur les méthodes et théories d'enseignement et d'apprentissage et a

²⁵Conception de Cindy Pressy, en 1925, qui invente la machine à corriger automatiquement des tests qui incluent des séries de questions à choix multiples.

²⁶Christian DEPOVER et al., 2006 : Les modèles d'enseignement et d'apprentissage.
<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/>

marqué le début de l'enseignement assisté par ordinateur.

1.17.1.1 Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) .

L'EAO est une forme de prolongement de l'enseignement programmé (EP) qui associe les théories béhavioristes et l'utilisation de la technique, en proposant les exercices structuraux sur l'ordinateur. En utilisant le logiciel conçu selon les principes de l'enseignement programmé, une session (module) EAO se déroule essentiellement comme les modèles de B. F. Skinner et N. Crowder : « Présentation d'informations et d'une question, réponse de l'apprenant à la question posée, analyse de cette réponse (feed-back), puis continuation ou branchement à une autre partie du cours ». ²⁷ L'EAO regroupe l'ensemble des didacticiels classiques (logiciels didactiques), répartis en deux principales familles : le tutoriel et l'exerciseur. Le tutoriel est « composé d'une succession d'écrans où s'affichent les règles à appliquer et suivis de questions de contrôle ou exercices d'application » ²⁸ « *Il relève d'un enseignement dirigé dans lequel l'apprenant évolue linéairement dans le cadre d'un scénario prévu par les auteurs. L'apprenant n'a alors pas l'initiative de son parcours d'apprentissage, celui-ci étant cadré par la progression préétablie* » . *Il opère comme un tuteur pour l'apprenant, et propose à ce dernier une séquence d'enseignement-apprentissage qui ne suppose pas l'intervention d'un formateur.* » ²⁹

Avec l'émergence et le développement de la notion de multimédia et de celle de TIC dans la seconde moitié des années 1980 et les années 1990, les expressions « EAO des langues », ELAO ou ALAO sont moins utilisées actuellement, et remplacées par la combinaison des termes de TIC ou multimédia avec l'enseignement et l'apprentissage des langues.

²⁷Eric BRUILLARD, 1997 : Les Machines à Enseigner, p. 69.

²⁸Erdoğan KARTAL, 2004 : La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du français langue étrangère, p. 37.

²⁹Muriel GROSBOIS, 2006 : Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais, p. 77.

Conclusion

En général quand « un natif de la langue cible transcrit sa langue maternelle sur le clavier de son ordinateur », il ne commet pas seulement des erreurs liées à la non-maitrise de la compétence informationnelle et aux fonctionnalités du système informatique qui sont imputables aux fautes de frappe qui apparaissent souvent de manière inattentionnelle. Ce qui gêne particulièrement les non-natifs de la langue cible dans le processus de décodage et d'encodage des messages reçus c'est le recours quasi systématique au registre argotique et à l'abréviation pour répondre aux sollicitations extérieures qui souvent constitue un handicap et retarde la prise de parole dans le processus d'échange. Le natif qui déploie tout un lexique propre à la langue familière sinon à l'argot rejette le modèle du français standard et s'éloigne à son tour de la norme exigée. D'autres erreurs liées aux phénomènes métacognitifs, tels que les interférences linguistiques, lexico sémantiques le recours impromptu à l'alternance sodique, peuvent apparaître dans la chaîne de discussion écrite. Les compétences liées au savoir-faire, savoir-être et savoir agir que nous voulons installer chez le groupe d'échantillonnage à l'issue de l'expérimentation c'est de les doter de mécanismes leur permettant de progresser à leurs rythmes et en toute autonomie. Le travail de remédiation qui sera administré tout au long de l'expérimentation se traduit par la capacité du locuteur/scripteur/natif de la langue cible d'utiliser des stratégies pour amener peu à peu l'apprenant à trouver par lui-même des solutions les plus appropriées au problème posé. À distance, ce procédé correctif exige une certaine aisance dans la manipulation de l'outil informatique et ses différentes fonctionnalités.

Le natif et le non-natif de la langue cible n'étant pas en contact frontal, c'est au moyen de l'outil de communication asynchrone par la messagerie écrite que le natif peut remplir sa mission d'interlocuteur. Car, actuellement, si elles sont utilisées à bon escient, les TICE

pourraient être vues comme des outils aptes à recréer des conditions propices à la construction d'une relation interpersonnelle proche ou parfois similaires à la « relation pédagogique » en contexte habituel, mais à distance. Bien que la relation native non native ait lieu à distance, elle demeure une mise en contact d'êtres humains, par un rapprochement de visions différentes du monde. Le savoir-être ici va faire référence aux attitudes, aux qualités personnelles du natif dans cette relation. À notre avis, c'est de ce point de vue que nous pensons que l'approche actionnelle du CECRL combinée aux TIC constitue véritablement un outil de travail au service de l'apprentissage de l'argumentation. En effet, le locuteur/scripteur/natif de la langue cible devra considérer l'apprenant non natif, non pas comme un pseudonyme apparaissant sur un écran, mais en tant qu'acteur social agissant et co-agissant à l'intérieur même du processus acquisitionnel. Afin d'apporter un soutien efficace à l'apprentissage, le natif sera constamment à l'écoute du non natif, de se mettre à sa place et de développer une attitude positive à son égard. Tout cela dans l'optique d'améliorer les échanges entre eux, et de favoriser ainsi leurs processus métacognitifs. Pour que cette nouvelle forme de relation pédagogique puisse réellement s'établir, il faudrait définir dans quel cadre conceptuel elle se situe. La deuxième partie de notre conclusion et au terme de ce rapide aperçu des divers courants qui ont traversé les théories de l'apprentissage, quatre points parmi les plus saillants ont été dégagés. Il y a bien entendu d'autres théories appartenant à d'autres courants auxquelles nous n'avons pas fait allusion ci-dessus du fait qu'on a tenu compte uniquement de celles qui considèrent les caractéristiques cognitives et individuelles des apprenants comme étant essentielles par rapport aux concepts définis et qui se sont succédé tout au long des trois dernières décennies. Ce chapitre s'est proposé de revisiter quatre théories de l'apprentissage en soulignant l'impact qu'elles ont eu sur les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons particulièrement insisté sur l'articulation entre acte

d'enseignement et acte d'apprentissage d'une part et sur les avantages et les limites qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage d'une langue d'autre part. Sur ce point, l'approche socioconstructiviste et le concept de l'agir communicationnel de J.Habermas ont eu une part importante d'entrée en apprentissage, car ouvrant d'intéressantes pistes de réflexion. L'idée que les apprentissages et les représentations que se font les apprenants se construisent dans l'interaction sociale était déjà défendue par Vygotski (1934/1985). L'interaction verbale qui est au cœur de la visée socioconstructiviste reconnaît le caractère mutuel de l'apprentissage en coaction sociale. Le choix du paradigme constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage semble être en cohérence avec la nature même du scénario dialogique initié lors des échanges via le forum de discussion. Le paradigme de l'apprentissage, par ses postulats, s'accommode mieux aux systèmes construits, complexes, dont le dialogue fait partie. Qu'il s'agisse de la prise en compte des représentations des apprenants sur les objets d'apprentissage, de développer la maîtrise d'outils pour apprendre à apprendre, d'insister sur les processus d'appropriation de connaissances, de solliciter l'activité métacognitive, de privilégier la dimension formative de l'évaluation. L'approche actionnelle du CECRL se basant sur l'action, adopte une direction cognitive de l'apprentissage établie sur le constructivisme (Ausubel, 1968) et le socioconstructivisme (Bruner, 1960 ; Vygotsky, 1978). Pour les constructivistes, l'enseignement-apprentissage part du fait que chacun se construit à partir des connaissances antérieures et des expériences vécues ; pour les socioconstructivistes, cet apprentissage doit se faire en interaction avec les pairs et l'enseignant. Le cognitivisme se centre sur les apprenants et les places au cœur de l'action. Il s'intéresse au processus mental suivi par chacun d'eux lors de l'apprentissage. L'enseignement programmé ramifié de Norman Crowder se situe dans le prolongement des travaux de Skinner. Contrairement à la programmation linéaire, en 1959, N. Crowder accorde une place primordiale à

l'exploitation de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Il enrichit le modèle skinnérien avec des arborescences qui peuvent fournir à l'apprenant des commentaires ou des explications. Ainsi, l'apprenant est invité à répondre à des questions à choix multiples : en cas de réponse correcte, l'apprenant reçoit les commentaires qui lui disent pourquoi la réponse est juste, et on passe à la question suivante ; en cas de réponse erronée, l'apprenant est entraîné à la correction d'erreur, en recevant soit une alerte, soit l'explication raisonnée. Par le processus de correction, l'apprenant est conduit vers un cheminement différent, qui le ramène ensuite vers le chemin principal. Nous savons que le français de par le volume horaire hebdomadaire qui lui est attribué au cycle moyen et secondaire diminue au profit de celui de l'arabe, continue néanmoins à occuper une place de plus en plus grandissante dans l'espace public des Algériens. Après l'adoption du système LMD en Algérie qui adopte le paradigme de l'apprentissage, l'approche par compétences souvent désignée par le sigle APC a montré ses limites du point de vue de la réflexion de l'apprenant sur ses pratiques d'enseignement/apprentissage. Disant-le tout de suite qu'à certains moments donnés notamment la dernière décennie, le français enseigné en Algérie ait fait partie du Français enseigné selon l'approche par compétences et puis, tout récemment le français sur objectifs spécifiques (FOS) (Mangiante & Parpette, 2004) adopté en cours intensifs par « souci de l'adapter à des publics de niveau hétérogène souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences scripturales et orales au moyen d'une remédiation permettant à chacun d'acquérir la compétence par des voies différentes.

Comme le définissait Ph. Meirieu (1993) le groupe/classe est une pédagogie à rebours, il précise de ce fait, que toute activité métalinguistique en présence dans le groupe/classe serait très variée et basée sur les interactions enseignant/élèves. Le choix d'entreprendre l'apprentissage du français selon une démarche action se résume à ce que l'étudiant en

situation de classe, devient un acteur social qui a des tâches à accomplir en coaction sociale. Pour pallier les carences relevées en argumentation à distance, des propositions sont faites par les natifs de la langue cible au moyen d'une médiation collective pour résoudre tout type de dysfonctionnement lié au type de texte argumentatif reconnu pour la complexité de son arborescence qui cumule plusieurs types de difficultés liées à la production écrite en mode distant. Avant de passer à la description de celle-ci, en pédagogie universitaire arrêtons-nous un instant sur cette situation communicative particulière et interrogeons-nous sur ses implications pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère à l'université : Quelle méthodologie peut convenir au contexte particulier de l'apprentissage de l'argumentation en pédagogie universitaire ?

Nous n'avons pas assez de matière pour élaborer une méthodologie spécifique au projet pédagogique en ce qui concerne l'apprentissage de l'argumentation, nous comptons utiliser et animer un forum pédagogique de discussion comme support pédagogique reconnu. Quant à l'Agir communicationnel de J. Habermas qui clôture ce chapitre, l'auteur essaie de montrer que l'ensemble des critères qu'il énumère sont susceptible d'être soumis à une critique rationnelle.

C'est-à-dire que non seulement les interactants s'engagent et peuvent évaluer leurs actes par rapport à ces critères, mais ils peuvent aussi se mettre à débattre de ces critères mêmes dans la perspective de trouver un terrain d'entente et parvenir à instaurer un consensus. Même si les trois dimensions sont présentes dans tout « agir communicationnel », une seule d'entre elles devient normalement « thématique » c'est-à-dire qu'elle constitue l'enjeu premier. J. Habermas (1991) propose de distinguer les modes de communication et les types d'actes de langage par rapport à leur dimension dominante.

CHAPITRE II

Vers un cadre conceptuel socioconstructiviste de l'apprentissage. Présentation du cadre conceptuel propre à l'étude et situation de la démarche.



Présentation du cadre conceptuel propre à l'étude et situation de la démarche de la recherche

Présentation du cadre conceptuel propre à l'étude

Introduction

La première partie de ce chapitre consacrée totalement au cadre conceptuel dans lequel nous allons définir les concepts clés de la recherche pour qu'ensuite nous procédions à une revue de la littérature dans le domaine pour déterminer dans quelle perspective de l'enseignement et de l'apprentissage se situe-t-on pour évaluer l'impact des TIC sur la motivation des étudiants non natifs de la langue cible en contexte universitaire algérien. À un moment où l'objectif d'apprentissage pour toutes les populations vivant dans l'espace Schengen c'est de vivre et de travailler avec des étrangers, la visée de l'apprentissage des langues étrangères a pris une dimension sociale. Toutes les tâches communicatives se réalisent en langue étrangère et exclusivement en contexte social. C'est en partie ce qui nous a amenés à s'interroger sur les éléments clés susceptibles de nous aider pour concevoir un modèle pédagogique médié par ordinateur. Il s'agit de faire travailler par exemple des étudiants en les réunissant ensemble, par petits groupes restreints pour étudier un point du programme mal assimilé en classe, les amener par gradation à développer des habiletés linguistiques et sociales en recourant à un travail coopératif et collaboratif en mode hybride. Ceci n'a à l'évidence rien de très original ni de très novateur dans le domaine éducatif puisque des modèles de ce type existent depuis quelques années avec l'avènement de la perspective actionnelle du CECRL(2001). Néanmoins, ce point nodal sera largement mis en exergue dans le détail dans les prochaines parties de notre travail. Avant d'aller plus loin dans ce chapitre réservé au cadre conceptuel nous allons définir l'acronyme T.I.C et leurs différents usages en classe de langue. L'acronyme TIC recouvre une pluralité de sens. Pour plus de clarté, nous évoquons les choix que nous avons effectués sur un certain nombre de définitions qui toutes se recourent et se complètent. Nous définissons ensuite en quoi les TIC sont considérées comme valeur ajoutée pour les étudiants dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du FLE. Nous aborderons ensuite la définition de certains concepts clés tels que : l'apprentissage coopératif, collaboratif, la participation active des étudiants, la co-construction des connaissances la

stratégie pédagogique et les avantages de l'apprentissage coopératif en classe de FLE. Dans un deuxième point, nous essaierons de définir et de situer le concept de l'« agir communicationnel » tel qu'il est défini par son auteur Jürgen Habermas. Ce concept prenant en charge le même corpus de données sera analysé du point de vue théorique développé par Jürgen Habermas, en l'occurrence l'« Agir communicationnel ».

Le début de notre démarche de recherche-action¹, porté par notre questionnement de départ : « En quoi les technologies éducatives modifient-elles les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE ? » Se situe dans une démarche de type descriptif. Ce qui correspond au début de notre recherche de terrain et à sa phase exploratoire et d'observation participante. Face à l'objection selon laquelle toutes les recherches qui ont un caractère empirique commencent par une phase exploratoire.

Nous observerons que la nôtre a pris une importance et une durée un peu particulières. Toutefois, bien que cette perspective et certains de ses dispositifs aient été mis en avant dans différents travaux Demaizière et Dubuisson (2001) (C.Puren (2007), P.Meirieu (2009) dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, il est nécessaire de revenir sur certains concepts parmi les plus saillants pour en développer certains aspects essentiels qui constituent les concepts clés sous-jacents à notre travail de thèse.

- Définition des concepts de base de la FOAD (formation ouverte et à distance)

1. Élaboration des principaux concepts clés pour l'analyse conversationnelle

de l'argumentation en FLE.

En marge des travaux du deuxième colloque international sur l'impact, des TIC en contexte universitaire algérien (M.Benadou, (2008) spécialiste en didactique informatique affirme qu'en règle générale, l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues étrangères destiné à des apprenants non natifs de la langue cible passe nécessairement par

¹ La recherche-action est un perpétuel aller et retour entre théorie et pratique. Ainsi, il est important de situer cette recherche et cette expérimentation en didactique de l'anglais de spécialité dans un cadre d'apprentissage spécifique car : "une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier"(Catroux, 2002).

l'apprentissage médié par ordinateur.²

De notre point de vue, le forum pédagogique convient mieux à l'ordre de l'enseignement gradué, car il permet d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs assignés pour chaque séquence d'apprentissage. Pour éviter le risque de voir nos étudiants sclérosés par l'enfermement et la démotivation dans une classe traditionnelle de 8 h à 15 h 30, assujettis de surcroît à un enseignement ennuyeux et monotone les rendant de moins en moins proactifs et de plus en plus démotivés, nous optons pour un modèle intégratif des TIC. La valorisation, dont il est question ici, pose le problème de l'adéquation de l'outil TICE aux finalités d'une université de notre temps et de corrélation entre les moyens technologiques et les méthodes d'enseignement. Nous savons qu'il existe trois concepts principaux dans l'acronyme TIC : technologies d'information et de la communication dont nous allons les définir.

1.1. « L'acronyme TIC » :

Dans les trois acronymes utilisés actuellement, trois initiales se trouvent répétée (T, I, C) qui se trouvaient déjà dans le sigle qui les a précédées : NTIC la disparition du ne marque à l'évidence l'idée qu'il convient désormais de ne plus considérer ce domaine comme nouveau. Une définition sur les TIC qui nous a semblé particulièrement intéressantes que nous propose l'Encyclopédie de l'Agora³ définit et qui illustre parfaitement notre vision sur cet acronyme. Elles sont définies de la façon suivante : « elles regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets ; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme.

²Le travail en réseaux peut permettre l'émergence de communautés d'apprentissage dans notre propre contexte du milieu, celui du contexte universitaire algérien, et par extension peut toucher l'ensemble des modules. Une étude sur l'utilisation des forums de discussion comme dispositif dans un cours universitaire servira assurément de tremplin pour de futures utilisations. Dans la majorité des cas, nos étudiants qui ont du mal à maîtriser les TIC qui constituent des outils intellectuels de premier choix servent surtout à faciliter l'investigation dans la recherche et l'analyse des usages à maîtriser l'utilisation des TICE à des fins d'apprentissage, commencent à mieux connaître l'énorme potentiel qu'elles offrent dans la réalisation des tâches communicatives pour une meilleure structuration de leurs pensées.

1.1.1 Technologie :

En référence au dictionnaire de l'académie qui le définit comme « un discours sur la technique », Arzac critiquait déjà l'emploi de ce terme à la fin des années 80 dans le sigle NTIC. Il est selon lui difficile d'admettre une définition aussi générale que celle du Robert, puisqu'il s'agit ici plutôt d'un ensemble opérationnel et opérationnalisant de techniques mises au service d'un acte social, l'éducation. On convient généralement que l'usage du terme de « technologie », est un glissement abusif de l'anglais technologie désignant plus particulièrement dans cette langue une « technique de pointe, moderne et complexe »⁵³, dont la version électronique du Grand Robert avance que l'utilisation très répandue relève d'une emphase publicitaire qui s'est, depuis le début du XXe siècle en France, appuyée sur la langue anglaise. C'est donc bien là qu'il convient d'aller chercher les racines d'un terme qui constitue aujourd'hui le concept clé de la trilogie. Ce terme a acquis au fil du temps une valeur d'usage qui ne recoupe plus sa définition et il convient de définir son « sens d'usage » dans les TIC appliquées à l'enseignement. Dans tous les cas, le terme présente étymologiquement l'association de deux notions classiquement opposées : *loggia*, la théorie, de *logos*, le discours rationnel, logique, classiquement référé au savoir savant, à la règle et même, philosophiquement, à la « Raison humaine incarnée par le langage ». – *Tekhnè*, le métier (*tekhnai*), l'art, le procédé, la production techniques, qu'Aristote oppose à l'action, la *praxis*, mais qui relève toutefois de connaissances à visées pratiques. Pour le philosophe, la *techno* est représentative des tentatives humaines pour copier la nature. Elle rassemble sous un même terme l'ensemble des travaux manuels ou des arts mécaniques⁵⁵, attachés aux activités des classes laborieuses de la société, les classes dominantes se réservant traditionnellement le savoir savant, l'épistémè, la science et son discours. L'étymologie ne suffit toutefois pas à rendre compte des acceptions actuelles qui en découlent, et notamment des rapports entre théorie et pratique auxquels on les rattache souvent. Linard, dans un regard englobant tenant compte de l'usage social, soutient que le terme de technologie référé aux TIC devient l'« ensemble des discours, des pratiques, des valeurs et des effets sociaux liés à une technique particulière dans un champ particulier »⁵⁶. Pour l'éducation, elle rappelle la définition de la « technologie éducative » proposée par un acteur historique de ce champ que constitue l'Association for Education AMD.Communication Technology (AECT) : « [...] un processus complexe intégré impliquant des hommes, des procédés, des idées, des moyens et une organisation en vue

d'analyser les problèmes et d'imaginer, d'implanter, d'évaluer et de gérer les solutions aux problèmes qui se posent dans l'apprentissage humain. »³

1.1.2 Information :

En un temps où bien des discours fondent, au risque de confondre, information et connaissance ou information et savoir, le terme d'information doit être entendu comme se plaçant au croisement de la production de l'information et de sa communication, en tant qu'elle « est le résultat d'un processus de mise en forme et de matérialisation visant à communiquer un fait ou un ensemble de faits à un public donné. » On peut distinguer trois acceptions principales à ce terme : information comme contenant (la forme et le support), information comme processus (la récupération, la formalisation et la mise à disposition) et information comme contenue (le fait et le message). Il est intéressant de noter que les trois sens de l'information énumérés ici sont pris en compte dans le B2i comme dans les programmes pour l'école primaire :

- le contenant dans la familiarisation avec les ressources numériques captives (cédéroms, dévédéroms) ou en ligne (sites web, blogs et ENT), ou l'éducation aux médias ;
- le processus dans l'utilisation de logiciels de recherche, de saisie et de mise en forme, ou la messagerie électronique ;
- le contenu dans la recherche de construction d'une position discriminante chez l'élève, l'esprit critique, la lecture d'adresse web, ou le respect de la propriété intellectuelle.

1.1.3 Communication :

Cité par Perriault (2007), Robert Escarpit, très influencé alors par cette posture de science « dure », définissait la communication comme « le transport d'une entité mesurable appelée arbitrairement information »⁴ ainsi « il est possible maintenant de dire que la communication est un acte et que l'information est son produit. » L'information en tant

³ « [...] A complex, integrated process, involving people, procedures, ideas, devices and organization, for analyzing problems and devising, implementing, evaluating and managing solutions to those problems, involved in all aspects of human learning. » Cité in M. Linard, id, p. 191. Texte original tiré de Educational Technology, Definition and Glossary of Terms, Volume I, AECT, 1977.

⁴ Perriault, J. (2007). Le rôle de l'informatique dans la pensée en information et en communication. Hermès, La Revue, (2), 127-129.

que résultat d'une mise en forme vise à répondre à un besoin de communication immédiat ou différé, ainsi selon Escarpit il n'y a pas d'information sans communication ; mais il est possible d'affirmer avec Brouste et Cotte que le contraire peut aussi bien s'énoncer : il n'y a pas de communication possible sans information à communiquer à un public déterminé. Information et communication sont ainsi étroitement liées à la sphère sociale, et l'idée d'information privée n'a selon ces auteurs aucun sens dans le cadre de cette intrication information-communication.

Comme nous le développerons plus largement dans les pages suivantes, la définition de l'informatique en tant qu'outil au service de l'enseignement/apprentissage des langues s'est juxtaposée très tôt à celle de l'informatique en tant qu'objet d'enseignement ; à cette juxtaposition initiale, s'est peu à peu substituée une opposition.⁵ Puisque nous inscrivons nos travaux dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage nous définissons le concept de motivation et essayer de voir comment on peut l'intégrer dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'argumentation en contexte universitaire. Le concept de motivation qui est intimement lié aux problèmes langagiers qu'on retrouve dans le chapitre VII à travers le questionnaire administré au corps enseignant pour déterminer son impact sur l'apprentissage de l'argumentation médiée par ordinateur.

1.2 Le concept de motivation :

Bien que le concept de motivation au travail ne se soit réellement développé qu'à partir de la deuxième partie du XXe siècle, nous disposons aujourd'hui d'une multitude de définitions sur ce concept. Il est pourtant difficile de définir le concept général de motivation en milieu scolaire et universitaire. Pour le définir, il importe de partir de l'étymologie du terme : motivation vient du mot « motif », lui-même emprunté au latin « motivus » qui veut dire « mobile » et « moère » dont l'équivalent en français est mouvoir. Il signifiait en ancien français « ce qui met en mouvement ». La motivation constitue un concept de base de cette recherche. Nous allons néanmoins essayer d'établir le lien entre la motivation intrinsèque et extrinsèque avec la performance des apprenants soumis à un modèle d'enseignement en mode distant par rapport à celui dispensé en mode présentiel tuteuré. Nous allons dans un premier temps étudier les éléments de ce concept de

⁵Teyssedre, G. (2012). Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire?: une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3 (Doctoral dissertation, Bordeaux 2).

motivation et quelques théories de la motivation de l'apprenant dans un environnement virtuel d'apprentissage. La question qu'on se pose, c'est comment l'enseignant peut-on aider un apprenant en contexte universitaire à avoir « une perception positive » et à avoir du plaisir dans les apprentissages pour s'engager et persévérer ? La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : celui de motivation extrinsèque qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de motivation intrinsèque qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité d'ailleurs le concept de motivation abordé dans ce chapitre se réfère à la motivation en tant que variable contextuelle. Nous défendons ici une conception Concept hypothétique représentant des processus physiologiques et psychologiques (Vallerand & Thill 1993), la motivation est définie comme le tenseur des forces d'origine interne et externe, dirigées ou non par un but, qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental (Pintrich & Schunk 1996 ; Karsenti 1998). Elle est un processus qui agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou d'attitudes (Karsenti 1998). En psychologie cognitive, la motivation à la réussite est fonction du désir de l'individu (ses attentes), de son sentiment d'efficacité personnelle, et du renforcement ou de l'appui qu'il trouvera dans son environnement social (Pintrich & Schunk 1996) ; elle est donc une caractéristique individuelle de l'apprenant.

La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont deux types différents de motivation. En quoi consiste chacune d'elle ? Qu'est-ce qui nous pousse à atteindre nos objectifs ?

1.2.1 La motivation extrinsèque :

Jusqu'ici, nous n'avons que parlé de motivation extrinsèque : qu'est-ce qui nous pousse à nous réveiller tous les matins ? Pourquoi allons-nous à l'école ou au travail ? Pourquoi faisons-nous des choses qui ne nous plaisent pas ?

La motivation extrinsèque apparaît lorsque nous recevons une récompense externe par exemple : de l'argent, de la reconnaissance, un travail désiré, etc. C'est à dire, lorsque notre « motivation » est provoquée par la conséquence sur les autres de notre comportement.

1.2.2 La motivation extrinsèque dans l'apprentissage :

La motivation extrinsèque est souvent utilisée dans les salles de cours, dans lesquelles les éducateurs se basent sur des récompenses (prix) et des châtiments pour motiver l'apprentissage des élèves en classe. Le désavantage de la motivation extrinsèque dans l'apprentissage est que les élèves ne s'efforcent uniquement avec l'objectif d'obtenir de bonnes notes. Et s'ils ressentent qu'ils ne vont recevoir aucun prix, ils perdent tout de suite leur intérêt pour leur activité.

1.2.3 La motivation intrinsèque :

La motivation intrinsèque se produit lorsque la récompense que nous obtenons est interne et personnelle : satisfaction personnelle, estime de soi, etc. C'est-à-dire que lorsque notre « motivation » est provoquée par les conséquences internes de notre comportement, il s'agit d'une motivation intrinsèque.

Afin que ces différences soient plus claires, nous allons utiliser les mêmes exemples appliqués à la motivation extrinsèque :

1.2.4 La motivation intrinsèque dans l'apprentissage :

Les deux concepts motivationnels, intrinsèques et extrinsèques ne sont pas utilisés systématiquement par les apprenants en classe de langue. Nous avons pu le remarquer qu'à chaque fois que les apprenants interviennent en classe au cours des débats perdent leur intérêt pour les tâches dès lors qu'ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas bonifiés. En revanche on s'aperçoit que d'autres apprenants apprennent par simple plaisir.

Pour conclure disant simplement que le concept de motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque sont très différents l'un de l'autre, en situation d'apprentissage notamment en formation hybride qui alterne des séquences d'apprentissage en mode distant et des séquences en mode présentiel tutoyé. L'objectif créé nous nous sommes tracés c'est de savoir les combiner ensemble de manière à ce que nous puissions réaliser nos objectifs d'une façon plus productive et surtout plus profitable pour les apprenants.

La motivation intrinsèque dépend dans une grande mesure de nous-mêmes, car elle nous aide à orienter nos réflexions dans le sens que nous souhaitons, ce qui suscite intérêt et

engouement. Dans ce type de motivation, nos connaissances personnelles seront mises en exergue dans la perspective de rendre notre travail plus efficace et déterminer notre capacité à résoudre individuellement le problème de langue auquel nous sommes confrontés. Ainsi les objectifs fixés seront atteints.

1.3 Le modèle socioconstructiviste : nouveau paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage :

Il est communément admis que ces dernières années ont été marquées par l'invasion du numérique dans tous les secteurs d'activités. L'approche actionnelle de CECRL est perçue dans le modèle socioconstructiviste. Ce concept central dans les travaux de Vygotsky exprime la différence entre ce dont l'enfant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre si on lui fournit une aide. Notre but est de réfléchir à l'usage éthique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre de l'enseignement de l'argumentation auprès des étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda. Nous chercherons à comprendre la nature des changements communicationnels engendrés par Internet, dans le cadre d'un cours conçu à travers la toile en interaction verbale. Nous définirons le concept de l'apprentissage dans le but de connaître la possibilité de déployer les conditions propices au renouvellement de l'enseignement et de l'apprentissage de l'argumentation en pédagogie universitaires.

Du coup avec l'avènement des TIC à l'université le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE a été marqué par un changement radical de perspective : aux approches méthodologiques classiques, où l'apprenant sous l'emprise de l'enseignant reçoit les consignes sans qu'il s'implique totalement dans le processus d'accompagnement. C'est l'enseignant seul qui gère et pilote le processus d'apprentissage, succède désormais l'approche socioconstructiviste, qui voit ce même processus comme un échange interactif où l'apprenant participe activement en construisant ses propres schémas d'apprentissage. Le terme de socioconstructivisme désigne l'« ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition des connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception, ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes » (Legendre 1993 : 205).

Du point de vue de l'enseignement, ce changement se traduit par le passage de la profession d'enseignant à celle de guide dont le rôle est essentiellement celui de

l'intermédiation entre les apprenants et l'objet d'apprentissage. Dans le cadre de ce paradigme, les enseignants sont désormais : médiateur ou tuteur entre le savoir et les apprenants.

L'enseignant au lieu d'adopter une attitude dominante il responsabilise l'apprenant dans la prise de décision. Il appartient désormais à l'apprenant de s'engager dans un processus d'autoévaluation et d'autoformation. Il édifie seul ses besoins en toute autonomie et responsabilité en fixant lui-même après négociation des objectifs d'apprentissage raisonnables, c'est-à-dire tenant compte de ces spécificités individuelles et des contenus du programme.

Ces objectifs généraux fondent une pédagogie qui prend pour les apprenants la forme suivante : exécution et présentation de projets (en remplacement, ou en complément de la mémorisation de faits) ; collaboration avec d'autres apprenants, des enseignants et d'autres personnes hors de la salle de classe qui interviennent comme sources d'information ; planification d'activités et coordination de multiples sources d'information dans leur recherche de connaissance (Brown & Campione 1996).

1.3.1 Les TIC : Quelles plus-values pour les apprenants ?

Tout ce qui touche aux TIC constitue une source de motivation supplémentaire pour les apprenants les plus timorés, par la valeur ajoutée, les premières expériences tentées bien que les résultats soient encore timides provoquent d'ores et déjà une grande ruée vers les cours en ligne de sorte que les concepteurs des programmes en ligne se trouvent dépassés par une demande de plus en plus exigeante. Pour répondre à ce besoin, les sites à caractère pédagogique se multiplient d'une manière exponentielle.

Les résultats et les performances des utilisateurs sont nettement meilleurs du point de vue du niveau de perception et de la pensée critique. L'Internet, à travers le forum de discussion procure un environnement d'apprentissage authentique sous-tendu par la réalisation de tâches authentique à orientation argumentative (TAOA) permettant aux étudiants de comprendre mieux la langue cible et de communiquer facilement avec d'autres interlocuteurs à l'intérieur comme à l'extérieur du groupe/classe. C'est ainsi reprenant les propos de Lebrun qu'il nous semble que *« les véritables potentiels pour l'éducation ne peuvent se révéler dans une approche dans une approche technologique*

seule, l'ordinateur, en lui-même superposé à des formes traditionnelles d'enseignement ne peut améliorer la qualité ou le rendement de l'enseignement »

« L'efficacité des nouveaux outils est conditionnée par la valeur des dispositifs mis en place qui utilisent, notamment, des méthodes actives »⁶

ainsi, pour relancer la dynamique motivationnelle de notre échantillonnage nous devrions déterminer les concepts à priori les plus dominants pour cet enseignement/apprentissage de l'argumentation axée sur les technologies qui nécessite de la part des utilisateurs la maîtrise de l'outil informatique condition sine qua non pour que cet environnement d'apprentissage puisse avoir lieu dans les meilleures conditions. Le téléenseignement ou l'EAO peut créer un environnement d'apprentissage motivant individualisé que la classe traditionnelle (Davie, 1989, cité par Abdellaoui 2009).

Les étudiants apprennent plus vite et perçoivent mieux l'expérience en groupe plutôt qu'apprendre seul avec l'enseignant. Des assises marquant notre champ conceptuel, la participation active des étudiants, la co-construction des connaissances, le travail collaboratif, la résolution de problèmes et démarche spécifique de la recherche.

1.3.2 La participation active des étudiants :

Les grands principes issus des recherches les plus récentes sur l'apprentissage et en particulier en psychologie cognitive préconisent la participation active des étudiants à leur formation (Angelo et Cross, 1993). De cette façon, ils s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage, comprennent et retiennent mieux, et sont plus motivés pour un enseignement magistral, mais à la carte (Huxham, 2005 ; Van Dijk et coll. 2001). Or il ne pourrait y avoir une participation active des étudiants sans la notion d'interaction qui intègre la dimension sociale de l'apprentissage : apprendre signifie alors interagir, c'est-à-dire expérimenter et développer des interactions sociales. Comme le postule le point de vue constructiviste, *« les connaissances se construisent et se transforment au travers de l'interaction continue avec son environnement. L'enseignant ou réformateur ont un rôle à jouer dans l'appropriation de la connaissance par l'apprenant, il leur faut avoir une pensée, un modèle constructiviste de l'apprentissage »* une étude sur la quantité des

⁶Lebrun M. (2000) des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies.

éléments enseignés a révélé que l'enseignant qui transmettait le moins d'information avait l'occasion d'insister davantage sur les idées clés, de donner plus d'exemples et de faire des liens avec les connaissances antérieures de l'étudiant. Les résultats indiquent que la rétention des connaissances était significativement plus importante dans le groupe où l'information était moins dense (Vanpee et coll. 2008).

L'intégration d'un forum de discussion dans un cours peut générer de l'enthousiasme et améliorer notablement la participation des étudiants en les rendant plus actifs et moins dépendants. Le fait de se remettre en question, de formuler des hypothèses, d'argumenter les propos des autres interlocuteurs, en les réfutant modifie considérablement la manière d'apprendre.

Dans une salle de classe, les étudiants apprennent moins bien étant assis, en écoutant bien les enseignants ils mémorisent parfois le cours de manière passive. L'avantage d'un travail tutoriel au moyen des TIC suscite de l'intérêt et motive mieux les apprenants dans le processus acquisitionnel. L'avantage d'un forum, c'est de permettre avant tout aux participants de conserver les messages (énoncés argumentatifs) envoyés à l'aide d'un simple clic ; il sera alors possible pour eux de revenir au contenu, notamment sur certains détails qui paraissent importants ; de demander des explications complémentaires à leurs pairs et de partager ainsi des connaissances et des acquis nouveaux dans la mesure où c'est l'un des objectifs induits par l'utilisation de l'outil informatique en contexte d'apprentissage⁷. Un usage efficace des TIC en contexte universitaire requiert un changement distribué impliquant toutes les composantes du triangle didactique.

Il est souvent difficile aux étudiants des classes de langue de participer activement à la conception d'un savoir nouveau et encore moins de pouvoir se prononcer sur un point de langue d'une manière responsable, parfois leur discours à l'oral est hésitant et approximatif, du fait que leurs répliques en classe se limite à des réponses spontanées, souvent par « oui » ou par « non », rarement par des énoncés plus longs qui nécessitent des qualités d'orateur que la plupart ne possèdent pas spontanément. D'autres de peur de commettre des erreurs préfèrent se taire pour éviter d'être intimidés, certains parmi les plus déterminés monopolisant à outrance la discussion, empêchant du coup les plus réticents à

⁷Lameul G.(2000 :12) former apprendre et échanger par les réseaux.

intervenir dans le débat. Le forum de discussion en ligne veut casser ce tabou et offrir, à l'ensemble des participants la possibilité de se faire valoir dans l'échange qui permet à l'ensemble de travailler à leur rythme et aux moments qu'ils préfèrent sans contrainte aucune. Par l'utilisation du forum ; il est donc possible d'amorcer les débats autour du thème choisi permettant d'obtenir facilement l'opinion des participants autrefois handicapé par la communication directe impulsée par la classe traditionnelle. Cette propriété qui revêt un caractère motivant offre des possibilités intéressantes pour l'enseignant soucieux de faire adhérer à la discussion le groupe le plus introverti au sein de son groupe/classe. Il s'agit pour nous dans la présente recherche de trouver des voies qui nous permettent de replacer l'étudiant pénalisé par un cours traditionnel dans une situation idéale pour s'auto former, travaillé selon son rythme dans la perspective d'une véritable co-construction des connaissances.

1.3.3 La co-construction des connaissances :

La co-construction des connaissances se définit dans le cadre de notre travail de recherche selon des cycles d'apprentissage alternant macro et microtâches qui seront proposées selon deux niveaux différents : dans un premier temps à un niveau « macro tâche » selon l'agir social en didactique des langues et dans un deuxième temps à un niveau « micro tâche », qui se définit en tant que processus de construction conjointe du sens dans et par l'interaction qui fait « émerger d'abord un sens provisoire toujours négociable » (Habermas, 1981 et Brassac, 2004). Dans une telle perspective, il n'y a pas de sens fixe immuable, ou littéral, mais la médiation s'accomplit et se négocie par l'argumentation (cf. Burger, (1997). Il s'ensuit également que l'intention du locuteur n'est qu'un des paramètres dans le processus d'attribution du sens et cela est valable pour tout type de discours étant donné la nature dialogique et sociale sous-jacente à toute forme de discours selon la tradition bakhtinienne.

Dans l'argumentation, selon le concept de l'agir communicationnel (Habermas , (1981), les participants au débat doivent pragmatiquement présupposer que tous ceux qui sont en principe concerné par le problème soulevé peuvent participer au débat. L'échange dialogique se fait dans un rapport d'altérité, autour d'un sujet qui les préoccupe. Les participants ayant le statut de Co locuteurs, libres et égaux, dans un processus de recherche coopérative et collaborative de la validité ou non d'une forme de discours, au sein de

laquelle seule a le droit de s'exprimer, d'échanger des idées celui qui à la force de l'argument le meilleur. C'est sur cet état de fait pragmatique que repose le principe de l'éthique de l'argumentation selon J. Habermas (1991).

Vu sous cet angle-là, la co-construction des connaissances configurant l'argumentation telle que nous la concevons dans notre travail de recherche prend ici une nouvelle dimension dans le domaine de l'apprentissage : les étudiants non natifs de la langue cible inscrits au module de MLE préparent ensemble avec des locuteurs natifs de la langue des arguments afin de construire des textes courts sur une thématique connue à l'avance. Les énoncés produits destinés à être analysés par les locuteurs ayant le statut de tuteurs serviront à la réalisation de séquences pédagogiques de remédiation qui seront proposées à la fin de ce travail de recherche. Les consignes données à l'avance au chapitre IX permettent aux étudiants d'orienter leur travail d'écriture selon deux approches différentes, mais complémentaires, l'une prend en charge les difficultés d'utilisation des connecteurs argumentatifs quant au deuxième aspect il s'occupe du raisonnement argumentatif suggéré par Jürgen Habermas dans son agir communicationnel au cours des échanges via le forum de discussion asynchrone. Le choix et la nature de la tâche sont motivés par l'importance accordée à l'argumentation considérée comme un composant essentiel des savoir-faire et savoir agir dans le contexte universitaire. L'exemple d'activité imaginé qui va suivre illustre bien les étapes marquant la réalisation d'une pratique sociale en contexte d'apprentissage universitaire.

Les consignes de la tâche ont été formulées de la manière suivante :

1) Les objectifs : Planifiez un exposé sur le thème : être musulman, être chrétien qu'est-ce que cela signifie ?

2) Comment procéder ? : Nous avons imaginé puis planifié un exposé oral pendant 15 à 20 minutes avec deux locuteurs un étudiant de confession musulmane et un autre de confession chrétienne pour la circonstance. Nous présenterons l'exposé devant le groupe/classe au cours de la première séance (durée : 10 minutes). Notez que les deux parties seront suivies par l'ensemble du groupe⁸.

⁸ C'est sur ce modèle de consigne que sera conçu le dispositif expérimental dans son ensemble.

— Le but visé était donc d’aboutir à une pratique sociale (entraînement universitaire à un type de texte argumentatif) avec un cadre d’activité structuré par une orientation qui se traduit par la construction des arguments pour justifier un point de vue par une réponse), des moyens d’orientation (consignes et recherche documentaire préalable), et des ressources langagières particulières (bien qu’asymétriques) (Burger, 2004).

L’importance de la consigne est non seulement importante, mais cruciale dans une stratégie cognitive dans le cadre de l’exécution d’une tâche communicative quelconque, comme démontré entre autres par Plan 2001. Selon la même auteure (2001), en formulant des consignes, deux contraintes opposées doivent être prises en compte : 1) les consignes doivent donner explicitement ou implicitement des orientations du travail à réaliser en indiquant à l’apprenant soit la nature du produit final, soit certaines phases des procédures que l’apprenant est censé mettre en œuvre et 2) les consignes doivent laisser « des vides à combler » donnant ainsi à l’apprenant une possibilité de résoudre le problème posé.

Dans ce dispositif, le produit final visé serait un modèle de discours argumentatif plutôt classique avec thèses, antithèses et conclusion, mais cela doit être explicité dans la consigne. Comme nous le verrons plus tard (chapitre IX), la nature du produit n’a pas été interprétée de la même manière par tous. En conséquence, le genre de discours à produire ainsi que les stratégies discursives adoptées s’écartent dans un nombre de cas de ce qui a été prévu. La procédure à mettre en œuvre envisagée était la rédaction conversationnelle (cf. de Gaulmyn, Bouchard et Rabatel, 2001 ; Bouchard & Mondada, 2005), une négociation conjointe du script et du contenu du discours à produire a caractéristique essentielle, d’un forum de discussion dans un cours universitaire demeure la possibilité de développer des communautés d’apprenants qui pourront interagir en mutualisant leurs moyens pour la construction des connaissances. On entend par communauté d’apprenants, un ensemble de personnes partageant leurs connaissances afin de développer des habiletés cognitives, et des connaissances fixées par des objectifs d’une activité d’apprentissage.

Il est important de situer davantage les différents types de communautés d’apprenants selon les différents contextes d’apprentissage. En effet, le terme de communauté d’apprenants peut correspondre à différentes situations pédagogiques et le fait de prendre conscience de ce qui les différencie des autres permet de mieux cerner ce qui les unit.

. En fonction des centres d’intérêt, il existe à travers le web, des communautés

virtuelles qui se créent spontanément unissant des apprenants de tous niveaux et de toute nationalité, qui se retrouvent pour soit discuter pour mieux se connaître et se reconnaître, échanger leurs points de vue respectifs par l'argumentation, améliorer leurs savoirs sur un thème qui les concerne directement.

Une communauté d'apprenants peut se constituer en un groupe/classe par exemple ceux qui suivent des cours dispensés entièrement en ligne comme elle peut réunir un groupe d'individus généralement du même niveau et partageant les mêmes besoins d'apprentissage. Le mot de communauté d'apprenants qui est apparu en même temps que les plateformes pédagogiques désigne un groupe de travail qui met en commun la rédaction d'un projet, ou d'un mini-projet en vue de la résolution d'un problème.

En présentant aux étudiants de graduation ce nouvel outil de travail qui leur offre l'opportunité de se prononcer sur différents sujets en rejoignant d'autres interlocuteurs dans un espace de travail commun, l'université ouvre la voie à la co-construction des connaissances (E.Brodin (2008). Pour mettre en exergue ce changement des pratiques pédagogiques, elle identifie d'abord les propriétés favorisant la co-construction des connaissances en interaction verbale pour les groupes tutoyés, notamment en accordant une grande importance à l'équilibre qui s'établit entre la connaissance individuelle et la connaissance collective. Elle loue les mérites et les bienfaits de cette approche tutoyée, quand elle parle de l'importance du besoin ressenti par les participants à un forum à l'accès immédiat au travail des autres. Ceci permet à l'ensemble des participants de connaître les différents modes d'acquisition auprès de leurs pairs pour qui ; le fait de travailler avec les autres autour d'un thème commun augmente souvent l'engagement pour la tâche d'apprentissage. En effet, le fait de partager ses opinions avec autrui, et répondre à leurs sollicitations améliore la perception et approfondit la pensée critique. On peut imaginer que les sous-groupes ainsi constitués pour un travail en en coaction sociale collaborent en vue de la résolution de problèmes inhérents à l'apprentissage d'une activité de classe.

Pour finir on peut dire que le fait de favoriser la co-construction des connaissances en interaction, on doit choisir une approche pédagogique qui doit inciter l'apprenant à se prendre en charge, à être actif dans la recherche du sens qu'il donne aux informations reçues. Dans le cas qui nous concerne, c'est au locuteur/scripteur natif de la langue cible à travers l'échange qu'il incombe le devoir d'accompagner le scripteur non natif de proposer

selon sa stratégie une procédure de remédiation pour donner à l'étudiant qui devient au vrai acteur social, la possibilité de construire ses propres savoirs. On n'insistera jamais assez sur le rôle et l'importance des interactions dans la construction du savoir qui se réalise en interaction avec l'enseignant. L'interaction avec l'enseignant et les échanges avec les autres peuvent faciliter la construction de la compréhension et la signification que l'apprenant donne au contenu à partir de son expérience en situation authentique. De notre point de vue, favoriser la co-construction des connaissances ouvre un chemin vers un enseignement formateur de la personnalité.

Il est important de situer davantage les différents types de communautés d'apprenants selon les différents contextes d'apprentissage. En effet, le terme de communauté d'apprenants peut correspondre à différentes situations pédagogiques et le fait de prendre conscience de ce qui les différencie des autres permet de mieux cerner ce qui les unit...

. Le choix d'instaurer une communauté d'apprenants ne peut avoir pleinement son sens que lorsqu'il est soutenu par un travail collaboratif tuteuré.

1.3.4 Le travail collaboratif :

En guise d'introduction disant que depuis que le monde est monde, l'homme a toujours eu besoin d'apprendre et de communiquer avec ses semblables. En effet il ne peut y avoir d'apprentissage réel sans qu'il y ait réellement une communication et une interaction réelle avec d'autres personnes qu'elles partagent les mêmes représentations sociales ou pas. Avec le développement exponentiel des réseaux informatiques et l'internet en particulier, l'ordinateur est devenu non seulement un outil techno pédagogique incontournable dans la pratique pédagogique, mais un médium qui facilite la communication à distance et instaurer un travail collaboratif, dont les maîtres mots, sera le temps, les coûts, et la qualité de l'enseignement.

Selon Courbon (2007), collaborer signifie la présence d'au moins deux personnes dont l'un demandeur sollicite l'autre en lui indiquant le résultat attendu. Ce dernier ou exécutant doit réaliser ce qui est fixé.

Nous intégrons le travail collaboratif dans le processus rédactionnel comme toute stratégie réfléchie qui entraîne des besoins de communication, de coordination de partage

entre locuteurs/scripteurs natifs de la langue cible et non-natifs afin d'assurer conjointement la réalisation d'une activité, d'une tâche professionnelle ou sociale aussi bien dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu universitaire ou en relation avec le milieu professionnel. Ce concept qui se rapproche de celui du travail coopératif se distingue fondamentalement lors des échanges entre les deux communautés virtuelles quand il s'agit de réagir à des sollicitations émanant d'une demande forte exprimée par les non-natifs de la langue cible dans la perspective de résolution de problèmes spécifiques liés à l'argumentation. Il se définit comme, « l'action de participer et de prendre part à une tâche commune » le travail collaboratif est jugé important de sorte qu'il motive et stimule l'apprentissage tuteuré, facilitant ainsi le partage de l'information, par une communication interpersonnelle et de groupe. Ce travail collaboratif exige la mise en place d'un espace de travail tuteuré en vue de la résolution définitive du problème de langue auquel les apprenants non natifs sont exposés lors de l'écriture argumentative. Quelques nuances toutefois méritent d'être soulevées, notamment entre les deux concepts « travail coopératif » et « travail collaboratif » : « Le travail coopératif implique une division du travail entre les participants au forum, chaque participant étant responsable d'une partie du problème à résoudre. Dans la collaboration, les participants s'engagent tous dans le processus de résolution du problème en partageant les mêmes tâches, en se concertant, afin de résoudre le problème ensemble. » [Roschelle et Teasley, 1995] ⁹Dans la continuité, du travail collaboratif se pose le problème qui relève de la démarche à adopter pour la résolution du problème posé. E brodin (2002) affirme que les interactions sociales et langagières ont lieu « dans la perspective d'une cognition « située » et « distribuée » dans des contextes sociaux institutionnels. La connaissance est à la fois chez les individus et dans les ressources de l'environnement disponible »

1.4 L'« Agir communicationnel » (Problèmes de définition) :

Les concepts de base de la perspective des genres textuels et du CECR :

Les notions de base que nous nous proposons de reprendre, pour les comparer et en proposer une fusion didactique, sont celles de l'« agir », pour l'ISD, et de l'« actionne »,

⁹ Roschelle, J. – Teasley, S. D. (1995) : « The construction of shared knowledge in collaborative problem solving ». Dans C.O'Malley (Ed.), CSCL (p. 69-97) – New-York, Springer-Verlag.

pour le CECR. Pour comprendre le concept de l'agir, dans le contexte de notre étude, il est important de noter tout d'abord que la communication n'est possible que parce que les individus partagent des représentations sur le monde. Bronckart (2004). Le même auteur qui reprend la vision de l'agir communicationnel se base d'ailleurs sur Jürgen Habermas pour évoquer l'existence de trois mondes : objectif (milieu physique), social (règles, conventions, etc.) et subjectif (caractéristiques de la personne). Partir de ces catégories, nous formons nos représentations du monde rapporte-t-il. L'entente entre les individus au sujet du monde vécu se forge au travers de l'agir communicationnel : c'est par cet agir que les individus construisent leurs représentations et se mettent d'accord sur les trois mondes. L'intercompréhension entre les individus est donc possible grâce à l'« Agir communicationnel » (Bronckart, 2006)¹⁰ dans le CECR, on évoque un agir qui se réalise par le langage.

Comme nous l'avions énoncé dans le chapitre premier nous présenterons la théorie de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas que du point de vue purement communicationnel. Pour mieux illustrer notre point de vue dans le cadre de cette recherche notre intérêt sera porté principalement sur la manière dont l'auteur situe l'acte de langage lors d'échange en interaction verbale entre pairs.

Jürgen Habermas se tourne vers Austin et Searle parce qu'il voit dans l'acte de langage l'instance première de toute interaction sociale. Ce qui l'intéresse plus particulièrement dans la théorie des actes de langage, c'est le fonctionnement des règles et conventions qui permettent aux hommes de commettre et d'évaluer des actes communicationnels qui ne sont pas soumis à des critères d'efficacité instrumentale, mais de validité intersubjective. Habermas appelle « pragmatique universelle » le projet d'une analyse systématique des valeurs en jeu dans la communication. L'intérêt de la perspective actionnelle en didactique des langues/cultures (DLC) est de remettre au centre de la réflexion didactique les acteurs sociaux que sont les enseignants et les apprenants et leurs coactions.

Comme la relève C. Puren (2006), l'« agir communicationnel » est dorénavant l'un des aspects de l'agir ensemble, non le type exclusif d'action à privilégier. Il s'agit donc de

¹⁰ [4] La notion d'agir proposée par Bronckart (2004, 2006) n'est pas issue seulement de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas, mais plutôt d'un ensemble de positions philosophiques et épistémologiques qu'il nous est impossible d'aborder dans cet article.

dégager les significations sociales co-construites à travers la médiation de l'enseignant et du matériel d'enseignement. C'est à ce niveau de perception que se réalise notre approche du problème.

La première chose à laquelle nous pensons c'est de savoir en quoi la compétence communicationnelle dans le contexte particulier de l'interaction verbale se distingue-t-elle de la compétence linguistique nécessaire pour former des phrases grammaticalement, et sémantiquement correctes. Jürgen Habermas reconnaît dans le premier chapitre de son ouvrage consacré à l'« Agir communicationnel » que le terme de compétence communicationnelle est à première vue hybride et là, il rejoint Chomsky, pour qui « *la communication n'est pas faite de compétence, mais doit être décrite comme performance* ». Il adhère à une vision restreinte ou élargie de la notion et propose de déplacer la dichotomie de Chomsky, en postulant une faculté de communication qui s'ajoute à la faculté de langage. Cette dernière est l'objet d'une théorie générale de la grammaire telle que l'a proposée Chomsky. La faculté de communication, quant à elle, consiste selon Habermas à utiliser des phrases grammaticales (et ainsi compréhensibles) dans des situations où leur usage est approprié. Voilà ce qui renforce encore plus notre conviction que le travail que nous comptons mettre en œuvre en termes d'étayage se situe au même niveau d'analyse que celui proposé par l'auteur du concept de l'agir.

Jürgen Habermas propose de construire l'analyse argumentative à partir de la dimension de l'intersubjectivité : pour qui tout acte de langage lie un locuteur à un allocataire dans un rapport d'altérité et nous devons nous intéresser à la nature de ce lien, à la responsabilité que les interactants assument dans l'acte illocutoire et la position que chaque participant au débat peut assumer par rapport aux autres éléments du groupe ? C'est dans l'acte illocutoire analysé par Austin et repris par Searle que Jürgen Habermas voit se fonder le concept de l'intersubjectivité. Pour éviter le risque d'approfondir la question, disant tout simplement que dans un acte illocutoire, le locuteur crée un certain rapport entre lui et son interlocuteur en lui proposant une certaine définition (une argumentation) par son agir sur la situation problème dans laquelle il se trouve confronté avec lui-même et son milieu immédiat. Si cette définition est acceptée, l'acte réussit, et un engagement est établi.

Ce qui intéresse Jürgen Habermas, c'est la nature sociale et rationnelle de cet

engagement.¹¹ Il fixe les critères de validité de l'acte du langage.

1.4.1 Les critères de validité de l'acte du langage :

Jürgen Habermas reprend la distinction de Searle entre conditions préparatoires et conditions essentielles pour la réussite d'un acte de langage. Les premières définissent si une situation est donnée dans laquelle un certain acte de langage fait sens, par exemple si l'allocutaire a un intérêt dans l'action dont l'accomplissement est promis par le locuteur, si le locuteur se trouve dans une position d'autorité pour donner un ordre, etc. J. Habermas ne s'intéresse pas spécifiquement à ces conditions dans le cadre de la pragmatique universelle. Elles semblent pour lui tomber dans le domaine d'une pragmatique empirique, qui s'approcherait d'une étude sociologique des formes d'interaction dans une société donnée.

C'est dans les conditions essentielles que J. Habermas (1991) voit le fondement universel de tout agir humain. Searle (1999) quant à lui avait proposé une formule apparemment tautologique pour la condition essentielle de tout type d'actes de langage, un énoncé est une promesse s'il « vaut pour » une tentative du locuteur d'assumer une obligation, un énoncé est une demande ou un ordre s'il « vaut pour » une tentative de faire accomplir une action à l'allocutaire, etc. J. Habermas montre que dans cette formulation s'exprime l'engagement qui est une partie essentielle de tout acte de langage. Un locuteur lie sa parole à certains critères par rapport auxquels l'allocutaire peut évaluer l'énoncé. C'est seulement si un locuteur assume la responsabilité de justifier, en principe, son acte par rapport à ces critères qu'un acte de langage peut réussir.

J. Habermas propose de distinguer trois types de validité qui sont universelle dans le sens où ils sont postulés et reconnus dans tout agir humains. Ils se réfèrent respectivement au monde objectif de la nature externe, au monde normatif de la société, et au monde subjectif de la conscience interne.

Le critère correspondant au monde objectif est celui de la vérité, le locuteur se réfère aux états de fait, et il doit pouvoir en principe justifier toute proposition posée ou

¹¹ Il croit pouvoir montrer que ce qui est impliqué dans l'acte illocutoire peut être soumis à une reconstruction normative et à une critique, et que c'est sur cette critique qu'un concept de l'« agir communicationnel » peut être construit. Tout ce qui fait partie du perlocutoire, c'est-à-dire les fins stratégiques du locuteur qu'il n'a pas à justifier devant l'allocutaire, mais qu'il essaie de poursuivre contre lui (par bien des ruses argumentatives), est écarté par J. Habermas comme faisant partie d'un agir instrumental. Pour écarter toute ambiguïté l'auteur propose des critères de validité.

présupposée dans l'énoncé par rapport aux sources de son expérience. Ceci ne signifie pas que le locuteur soit responsable de garantir absolument la vérité des contenus propositionnels des énoncés, mais qu'il doit pouvoir expliciter sur quoi sa propre croyance dans la vérité de ses contenus est fondée. Habermas adopte ici un principe faillibilité qui introduit la dimension de l'intersubjectivité même à l'intérieur de la dimension de l'objectivité où elle semble moins présente que dans celles de la normativité. C'est-à-dire que la vérité de nos affirmations se justifie par rapport à nos interlocuteurs.

— Tout acte communicationnel est situé également dans le monde normatif des règles et conventions. Il peut être évalué selon sa justesse, c'est-à-dire que le locuteur prétend que sa parole est conforme à l'ensemble des normes auxquelles il croit être soumis dans la même mesure que l'interlocuteur. Évidemment ces normes varient énormément d'un contexte à l'autre, il y a des interactions qui sont rigoureusement définies par des institutions comme le mariage, il y en a d'autres qui sont seulement définies par des règles imprécises comme des avertissements. Mais même ces dernières ne pourraient pas réussir, si le locuteur n'ancre pas implicitement sa parole dans des normes qu'il considère justifiées. Comme pour le critère de la vérité, le locuteur s'engage pour la validité de son acte, et doit être en principe prêt à le défendre en cas d'une mise en question par l'allocutaire.

— Finalement le locuteur exprime dans sa parole un état de conscience : il exprime ses croyances quand il s'agit d'une affirmation, ses désirs quand il s'agit d'une requête, ses intentions quand il s'agit d'une promesse. C'est la sincérité de son acte qui est en question ici. Cette dimension se distingue des deux autres par le fait qu'elle n'est pas directement accessible à la critique de l'allocutaire. Celui-ci doit se fier à certains indices comme le souvenir des interactions antérieures et le comportement non verbal du locuteur et il peut alors vérifier la sincérité à posteriori. Nous avons appliqué en partie le modèle de l'« Agir communicationnel » d'action humaine partagée en ligne, inspirée du modèle de Jürgen Habermas (cf. 1.1.2) pour décrire les scénarios argumentatifs et les échanges de point de vue entre la CVA sous forme de tâches et d'actions collaboratives assistées par ordinateur selon les objectifs définis par J. Habermas et définis par le CECRL. Pour analyser les facteurs qui nous ont aidés à concevoir les séquences d'apprentissage argumentatif, nous avons privilégié deux aspects : l'aspect social et culturel de l'apprentissage – création de deux communautés virtuelles d'apprentissage et le volet cognitif – apprentissage tutoriel,

nous avons analysé les énoncés postés par les locuteurs natifs de la langue cible non sans avoir corrigé certaines maladresses et coquilles relevées dans les actions accomplies. Pour analyser l'écrit interactif dans le forum, il fallait identifier les stratégies de collaboration mises en œuvre par la CVA pour un écrit argumentaire – une analyse en grande partie qualitative (analyse d'interactions verbales et de contenus) et quantitative (indice de participation et indice d'implication en communication) de deux unités d'action (deux fils de discussions de 175 messages, nous n'avons retenu que les contenus qui soient directement liés à notre problématique) selon le concept de l'« Agir communicationnel » développé par Jürgen Habermas. La deuxième partie de la thèse sera consacrée à la scénarisation du dispositif d'apprentissage via le forum de discussion. Après avoir replacé les concepts d'usage et de non-usage des TIC dans leur cadre théorique et rappelé les connaissances que nous avons à leur sujet, nous nous efforcerons de montrer leurs modalités d'utilisation en contexte universitaire.

1.5 Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et leurs modalités d'utilisation en contexte universitaire :

Un outil comme le forum de discussion qui tout en veillant au maintien de la diversité linguistique, facilite l'apprentissage de la langue en aidant les apprenants à perfectionner leurs connaissances linguistiques au moyen d'une interaction dans le but de partager des informations utiles. Le PC, lié au réseau public ou privé d'Internet est devenu un instrument de travail indispensable, en ce sens qu'il permet à son utilisateur d'aller chercher l'information dont il a besoin des quatre points cardinaux de la planète en un simple et banal clic. Pour ce qui est du contexte universitaire, les technologies avec l'émergence de nouveaux supports, apportant des fonctionnalités différentes, en particulier celles liées à l'interactivité, engendrera une évolution qui permettra d'utiliser chaque outil pour son meilleur usage et serviront à la conception de modèles de progression qui auront un caractère remédial, de l'étape de conception jusqu'à la réalisation du projet qui sera mis au service des cours qui seront donnés en mode présentiel.¹²C'est à partir du modèle des énoncés argumentatifs produits en coaction sociale que des applications pédagogiques seront proposées pour le groupe de besoin. Nous considérons que l'utilisation optimale des

¹²L'après-midi, les étudiants travailleront à distance sur des textes accompagnés des tuteurs (natifs) et une fois les énoncés fautifs corrigés, ils aideront à leur tour les autres apprenants qui éprouvent les mêmes besoins tout en faisant l'impasse sur l'aspect sémantique des messages.

technologies dans le domaine de la didactique des langues/cultures ne se limite pas seulement à des cours dispensés à l'aide du téléenseignement, ou par téléconférence (cours en ligne), mais que leur plus-value peut s'étendre à d'autres artefacts, en particulier le forum pédagogique de discussion asynchrone. Ce modèle hybride qui alterne le distant et le présentiel tuteuré constitue le point nodal de notre champ expérimental. Intégré au sein du groupe classe, il ne peut qu'enrichir l'expérience à travers des activités interactives diversifiées et stimulantes pour l'ensemble des étudiants du groupe testé. La longue histoire du manuel scolaire avec ses unités d'enseignement, sa progression n'en est pas pour autant une présomption d'obsolescence :

Elle témoigne au contraire de son extraordinaire pouvoir d'adaptation aux conditions nouvelles de l'enseignement/apprentissage. Cet enchaînement chronologique des activités cloisonnées est loin d'être immuable :

Elle n'a cessé jusqu'à ce jour de s'adapter à l'évolution des conditions techniques, économiques, sociales et pédagogiques ; ensuite il est — plus que jamais nécessaire pour structurer et fixer les connaissances dans un monde où chacun est soumis à un bombardement d'informations fugaces et émiettées ; les relations entre le manuel — et plus généralement le livre — et le forum de discussion asynchrone. Cet outil techno pédagogique qui tout en permettant des échanges asynchrones entre un locuteur émetteur et locuteur (s) destinataire (s) ou « les échanges privés entre personnes qui se connaissent de près ou de loin, l'utilisation du courrier électronique a été étendue aux échanges entre des individus ayant un centre d'intérêt commun qu'il soit d'ordre professionnel, politique, culturel ou simplement ludique Ouzoulias (2004) ». Puisqu'on évoque le terme énoncé tout au long de ce travail, il n'a de réalité que s'il est authentifié comme acte (E. Benveniste, PLG 1, p. 273). Faisant référence aux travaux les plus récents en particulier B. Latour (2002), la fabrique du Droit ; D. Pontille (2001), la signature scientifique ; J. Hébrard (2003) qui ont nécessité l'intérêt d'une mise au point conceptuelle la notion d'« actes d'écriture » ou encore interchangeables et qui ont été forgées sur le modèle du syntagme « actes de langage ». Nous allons nous intéresser au processus rédactionnel et son fonctionnement par rapport à l'écriture du texte argumentatif.

1.6 L'écriture argumentative dans le contexte d'échange :

Pour ce qui est du modèle d'écriture proposé dans la présente recherche il se traduit par

la mise en forme des énoncés argumentatifs réalisés en coaction sociale qui peuvent être partagés avec les apprenants natifs et non natifs à travers le forum de discussion. Les possibilités de son utilisation dans l'échange sont intéressantes dans la mesure où il contribue à l'apprentissage et l'amélioration des compétences langagières à la fois il servira comme modèle à apprendre et à restituer dans les différentes situations d'échanges et en même temps il servira de traiter l'information d'égal à égal avec les autres membres de la communauté dans cet espace d'échange d'information et d'enrichissement entre l'enseignant et ses étudiants et entre apprenants/apprenants.

Cette nouvelle vision de l'apprentissage exige de l'apprenant non natif une certaine aptitude à s'auto former et à s'auto évaluer, qui nécessite la mise en place, de séquences de formation à la carte qui développent la compétence d'apprendre à apprendre. De nombreuses études qui sont consacrées à l'impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au cours des activités de classe, suggèrent l'idée d'en évaluer la faisabilité d'un tel dispositif à partir de modèles proposés en France et à l'étranger (Demaizière et Dubuisson 2004, Chaptal, Baron et Bruillard, 2006.)

Gardant à l'esprit le contexte propre à notre étude, qui fait appel à des données et certains résultats fournis par la revue de didactique éditée par l'ATURED (Association tunisienne de recherche en didactique et linguistique), en Tunisie qui porte sur l'impact et l'efficacité des TIC, en contexte universitaire, ainsi que l'utilisation des différents outils pédagogiques utilisés en ligne (A.Chabchoub, M.Miled 2006 et 2007, E. Benoit et M.Abrous, 2008). Ces travaux révèlent en ce qui a trait au domaine de la pédagogie universitaire, et à l'émergence de ce mode d'apprentissage hybride et savoir en quoi ces technologies peuvent-elles modifier la méthodologie d'apprentissage. A. chabichou (ibidem) souligne, que cette nouvelle façon d'apprendre se présente comme un modèle d'enseignement favorisant l'émergence d'une dynamique interactive qui stimule les processus d'apprentissage pour une meilleure assimilation de nouvelles compétences scripturales et orales. Cependant, en interaction verbale au cours des échanges, nous avons relevé tout au long de l'expérimentation une variable indépendante à mettre sur le compte des natifs de la langue cible qui n'étaient pas motivés pour prendre part au débat dialogique ce qui malheureusement appauvrit l'échange. La non-implication des natifs de la langue cible dans le débat interactif a engendré un retard significatif dans l'avancement du travail. Ce qui d'une certaine manière limite notre champ d'action et appauvrit le corpus de

messages à analyser. Pour combler ce déficit nous avons souvent eu recours dans nos analyses du traitement des données en puisant dans le corpus des énoncés argumentatifs produits par nos apprenants en mode présentiel.

1.6.1 La rareté des interactions entre pairs :

Comme nous l'avions évoqué précédemment et à la fin du premier chapitre, la majorité des énoncés argumentatifs analysés sont issus d'interactions de type « dialogue et échange de points de vue entre enseignants/étudiant et étudiant/étudiant » en mode présentiel rarement entre apprenants non natifs et locuteurs scripteurs/natifs de la langue cible (LC).

Notre premier objectif qui était de constituer un corpus qui soit représentatif dont les supports textes (arguments) doivent rendre compte du niveau de compétences écrites de nos apprenants pour donner une meilleure image de la langue cible telle qu'elle est utilisée dans toute sa splendeur par les natifs et amener nos apprenants à communiquer avec des locuteurs natifs de la langue. Cet univers en totale immersion permettra au groupe expérimental d'apprendre à communiquer par écrit en situation authentique. La collecte de données provenant de deux situations de communication différentes car, l'une obtenue en mode présentiel et l'autre en interaction verbale soient au moins deux types d'écrits pour le même modèle d'expression (argumentation). Notre intervention tout au long de l'interaction et au cours de l'analyse des énoncés s'est limitée au rôle « source de savoir et de correction ».

La consigne de travail s'articule autour de l'analyse de textes (énoncés) argumentatifs courts d'un point de vue métalinguistique et communicationnelle selon J.Habermas. La question est de savoir s'il existe une corrélation entre le type textuel étudié et la chaîne de discussion tournant autour des fils de discussion en ligne. Contraints parfois de réorienter le sens de la discussion entre les interactants pour éviter tout risque d'extrapolation et suivre autant que faire se peut le fil des idées.

. Une autre difficulté et pas des moindres mérites d'être soulignée ; c'est la plateforme où est hébergé notre forum (héberge-forum) qui nous a accordé que six mois de fonctionnalité, ce qui a pénalisé le groupe/classe issu de l'université de Skikda qui voulait s'investir d'avantage dans les échanges et aller jusqu'au bout de leur raisonnement. Notre choix pour le forum de discussion asynchrone nous amène à nous interroger sur son

potentiel collaboratif.

1.6.2 Le forum de discussion : Réflexions autour de son potentiel collaboratif :

Les forums de discussion qui ne sont en fait que des outils permettant l'échange et le partage de textes, mais aussi d'images et de séances vidéos, entre des individus à l'intérieur d'espaces réservés au monde virtuel. Parmi les principales applications de l'Internet, on trouve les *forums de discussion*, moyen d'information et d'échanges efficace pour des personnes rassemblées autour de centres d'intérêt commun. Les participants aux forums électroniques peuvent donc soumettre leurs idées, se renseigner, bâtir des projets, améliorer leurs travaux, émettre des jugements et des arguments à réflexions, ou être au service des autres, dans un environnement virtuel habituellement accessible à l'aide d'un mot de passe et un identifiant personnel.

Les forums de discussion qu'il ne faut pas confondre avec les autres listes de diffusion, à l'image du blog, ou les réseaux sociaux permettent de conserver, et de classer les messages postés de façon à pouvoir les consulter à « postériorité ». Autant de fois que cela est nécessaire pour analyser et proposer les réponses les plus appropriées pour les revisiter en les enrichissant ou encore faire un travail de réinvestissement personnel. L'objectif d'un forum de discussion permet à ses usagers partageant un même centre d'intérêt de mettre en commun leurs expériences communes ou leurs connaissances pour argumenter autour d'un thème récurrent. Ce moyen d'échange se réalise dans un environnement qui peut être accessible au moyen d'un mot de passe et d'un identifiant. Les participants à un forum de discussion en ligne doivent interroger leurs pairs de façon à ce qu'ils prennent position par rapport à une opinion et justifier leurs points de vue en utilisant des opinions publiquement convaincantes (Habermas 1991). Une des caractéristiques majeures qui fait qu'un forum de discussion devient un outil pédagogique potentiellement intéressant, c'est sa capacité à mettre en relation au moins deux profils d'apprenants différents appartenant à deux entités culturelles différentes. Par sa côte textuelle et asynchrone, le forum tend à l'inverse du modèle présentiel généré des réflexions plus poussées qu'une simple discussion ordinaire en classe. Dans le processus d'échange, chaque étudiant doit prendre conscience que l'objectif d'un forum est destiné avant tout aux apprenants « non natifs » et s'inscrit dans

une nouvelle configuration de l'apprentissage¹³ du modèle argumentatif. Ce modèle qui se substitue au site de classe prend en charge selon un modèle¹⁴ de régulation l'amélioration des compétences linguistiques et procédurales des apprenants. La particularité de la discussion asynchrone selon Akers « si elle est utilisée sous forme de débats et en interaction laisse le temps aux utilisateurs de réfléchir avec soin en les aidant ainsi à mieux formuler leurs réactions et émettre leur point de vue contraire (Akers, 1997) ». Il serait trop lourd ici de faire un relevé exhaustif des aspects abordés, mais nous pouvons tout de même rapporter quelques exemples. A.Chabchoub (2007) dans le même ordre d'idées, affirme que « le travail en tandem dans un forum de discussion aide les apprenants à prendre plus de temps pour mieux réfléchir à la forme de leur discours en évitant le risque de commettre plus d'erreurs dans la formulation de leurs idées ».

Berge (1995) souligne déjà l'importance de ce type d'approche en contexte d'apprentissage, il rapporte notamment que « c'est lorsque les conférences par ordinateurs (CAO) ou les vidéoconférences sont combinées à la classe traditionnelle ou au moyen d'un autre médium techno pédagogique comme l'audioconférence qu'un système d'enseignement véritablement efficace peut constituer une panacée ».

L'intégration des TIC en contexte universitaire algérien qui n'a pas vocation de faire changer l'approche d'enseignement préconisée, contribue seulement à modifier le rapport entre enseignant et enseigné à condition qu'elle soit adéquatement intégrée dans le paradigme de l'apprentissage. La question qui se pose et à laquelle nous souscrivons totalement est de savoir dans quelle mesure l'impact des TIC peut aider et enrichir l'apprentissage de l'expression écrite de nos étudiants universitaires de première année de licence. Sur le plan conceptuel, nous nous sommes basés sur un schéma directeur comportant un certain nombre de critères avancés par le même auteur sur les conditions à

¹³Processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être.

¹⁴Identifier le problème posé, Comprendre l'objectif fixé, porter des jugements sur la nature du questionnement, en proposer des hypothèses de nature à mieux comprendre l'orientation générale du problème, va nous conduire à accompagner l'étudiant dans son processus de recherche d'informations et d'analyse du sens et l'orientation que prend l'argumentation développée par les participants au cours du débat dialogique. Ce travail de réflexion qui nous amène peu à peu à mieux cerner la problématique de départ pour finalement la traduire par écrit sous forme de production d'énoncés argumentatifs en classe et à travers le forum de discussion avec leurs pairs (qui sont natifs de la langue cible).

réunir pour une meilleure intégration des TIC en pédagogie universitaire et dont nous rapportons ces critères qu'il qualifie « d'intégratifs ».

1.6.3 Critères de base pour un meilleur choix d'intégration :

La revue de l'ATURED a publié une suite d'articles qui ont trait à l'impact des TIC en pédagogie universitaire. Nous nous sommes en partie inspirés, car l'essentiel des travaux se focalise sur les conditions de mise en œuvre des différents apports techno pédagogiques à l'université. Le fait de considérer ces critères dans notre propre contexte d'étude utilisés par l'auteur dans le cadre d'une nouvelle vision de l'apprentissage dans la perspective d'une meilleure intégration des technologies dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues à l'université Manouba reste pour nous un défi à relever.

Ces critères qui s'appuient selon l'auteur sur les recherches et les travaux les plus récents dans un domaine très peu connu en Tunisie constituent assurément une expérience inédite en didactique des langues étrangères. Nous allons reproduire ci-dessous les critères tels qu'ils apparaissent dans la revue après que l'auteur les avoir mis à jour en juillet 2005. À en juger par la valeur intrinsèque de ces critères, le département de l'enseignement des langues étrangères de l'université Manouba (Tunisie) s'appuie sur ces mêmes critères évaluatifs pour promouvoir un enseignement à distance en mode tuteuré. L'auteur définit ce modèle à travers des critères qui assurent une meilleure cohérence dans la pratique d'enseignement en contexte universitaire où les langues enseignées ont le statut de langues vivantes étrangères. Nous énumérons ces critères du point de vue de leurs plus-values :

- Elles encouragent et optimisent le contact entre les étudiants et le corps enseignant,
- Elles développent l'interactivité, la réciprocité et le travail coopératif entre les étudiants natifs et non natifs dans un rapport d'altérité en interaction à distance ;
- Elles utilisent des techniques d'apprentissage actif ; et favorise l'autoévaluation,
- Elles permettent une rétroaction prompte ;
- Elles maximalisent le temps mis pour la réalisation de la tâche communicative ;
- Elles communiquent des attentes, selon le besoin de chacun
- Elles respectent l'itinéraire individuel d'acquisition des savoirs de chaque apprenant, du fait qu'il y ait différentes façons d'apprendre.

On entend par intégration d'un forum de discussion dans un contexte universitaire, l'ouverture du domaine de l'apprentissage vers le champ de la didactique des langues/cultures pour de nouvelles opportunités pédagogiques qui peuvent rejoindre chacun les critères suggérés par l'auteur A.Chabchoub.

En d'autres termes, le forum de discussion à travers ces critères offre une nouvelle occasion aux apprenants de langue d'avoir un contact direct avec l'enseignant, qui apporte aide et assistance dans le cadre de la conceptualisation de l'acte d'écriture. Ce qui est fondamental de notre point de vue, c'est cette vision coopérative de l'enseignement/apprentissage qui permet d'élargir le contact entre les interactants pour toucher d'autres communautés virtuelles issues d'autres pays dans la perspective de favoriser une démultiplication en aidant les non-natifs de la LC à enrichir leurs apports culturels véhiculés à travers la langue cible.

Face à une situation problème, l'étudiant s'adresse directement à l'enseignant ou à son tuteur qui l'oriente ou l'aide à la résolution du problème rencontré. Dans un forum de discussion, les participants au forum s'engagent dans une discussion, imposent leur vision des choses par le recours à une argumentation qu'ils veulent imposer à tout prix aux autres participants. Cet espace qui ouvre la voie de la discussion permet au groupe de s'adresser directement aux membres du forum au moyen d'un travail coopératif et collaboratif intégrant l'ensemble des interactants. D'autre part, les étudiants peuvent donc se rejoindre et sur le forum et travailler en tandem et en coaction sociale. Le forum de discussion asynchrone permet aux étudiants de s'interroger, de collaborer, d'argumenter, et cela, dans un environnement qui favorise les échanges entre pairs. Ce qui rejoint le deuxième critère d'A.chabchoub.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini d'abord certains concepts-clés de cette recherche et des termes voisins qui nous ont permis de connaître le lien entre « les TIC et leurs impacts sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire » et également d'examiner les concepts consacrés à l'apprentissage et donc centrés sur l'apprenant. Ce chapitre offre une vue d'ensemble des aspects essentiels à prendre en compte tout au long de notre travail de recherche. La première partie de ce cadre conceptuel est consacrée à l'analyse des concepts clés qui sont : le travail coopératif et collaboratif, apprentissage en

coaction sociale. Il décrit l'importance de l'apprentissage collaboratif et coopératif en mode distant mettant aux prises deux communautés virtuelles. Il évoque les concepts de base de la perspective des genres textuels et du CECR à l'exemple des critères de validité de l'acte du langage. Il définit les (TIC) et leurs modalités d'utilisation en contexte universitaire, s'interroge sur l'aspect de l'écriture argumentative dans le contexte d'échange, justifie la rareté des interactions entre pairs. Son objectif est l'élaboration d'une réflexion didactique sur son potentiel collaboratif. Pour répondre aux questions que nous avons formulées en introduction, nous avons passé en revue les concepts clés les plus importants au regard de la littérature sur la question. Nous évoquons enfin les critères de base pour un meilleur choix d'intégration d'un environnement virtuel de travail (EVT) en pédagogie universitaire. Le fait de recourir au forum de discussion asynchrone dans un processus acquisitionnel stimule l'apprentissage en le rendant attractif et motivant. Le forum devient source de motivation et sert principalement à soutenir et enrichir des programmes habituellement dispensés en mode présentiel. Il assure une meilleure compréhension des enjeux de la communication électronique (par exemple, respecter des règles d'éthique, adopter un ton adéquat, répondre dans des délais raisonnables, respecter les propos des autres participants, etc.). Il ne suffit pas seulement pour le locuteur natif de marquer sa présence au sein de la communauté virtuelle, mais son rôle est de : fédérer une communauté d'internautes autour d'un intérêt commun et animer les échanges sur un thème (amélioration des compétences écrites et apprendre la langue en contexte authentique). Ce qui importe le plus dans ce genre d'interaction c'est de voir émerger deux communautés virtuelles qui n'ont en commun que la langue au service de l'apprentissage. Il faut que chacun accomplisse une tâche à travers les messages postés ou à chaque fois que les pairs sollicitent un membre sur le forum sur une question précise. S'il s'intègre dans le débat et apporte ses contributions d'une manière pertinente et réfléchie, on pourrait dire que nous avons respecté le deuxième et le troisième critère d'A.Chabchoub. Le forum de discussion qui est avant tout un outil technopédagogique se définit comme élément facilitateur dans les rétroactions de toute sorte. Le locuteur scripteur natif avec le statut de tuteur émet parfois des critiques constructives à l'égard d'une idée mal formulée ou d'un argument mal développé. Puisque nous sommes dans la configuration d'un travail à distance tuteur, la mise en commun des réflexions et suggestions formulées aura un impact sur la façon d'apprendre du groupe qui influencera le tuteur dans ses prises de décisions. Le critère de motivation des apprenants se vérifie à travers le quatrième point développé

par l'auteur. Pour ce qui est du cinquième critère proposé par l'auteur, il se résume au temps nécessaire pour la réalisation de la tâche communicative qui doit répondre à des exigences spécifiques en termes d'efficacité et de réflexion. En effet, si les interventions au cours des débats répondent à certaines exigences définies selon la consigne suggérée, elles doivent répondre aux besoins exprimés par les locuteurs non natifs de la langue cible à travers les deux fils de discussion. C'est le caractère pérenne du forum qui a l'avantage de conserver non seulement les textes postés, mais également de donner l'occasion aux étudiants d'avoir le temps nécessaire pour mieux réagir aux différentes sollicitations. Ainsi, ils peuvent préparer les meilleurs arguments pour mieux préparer leurs répliques et produire une bonne argumentation. Contrairement à la discussion en temps réel en interaction en classe, le clavardage sur les réseaux sociaux qui accordent un temps de réflexion relativement long en leur permettant d'analyser « confortablement » le texte produit pour répondre sans la moindre contrainte de temps et d'espace. Le sixième critère avancé par l'auteur se résume au fait que le forum peut être utilisé différemment selon la manière dont il est conçu et les recommandations de son auteur (modérateur). Autant, les attentes sont multiples et diversifiées, plus on les communique aux étudiants, et plus ils mettront leur savoir-faire et leurs énergies créatives au service de l'apprentissage. Autre avantage attribué au forum consiste à fixer et définir les objectifs d'apprentissage, les communiquer aux étudiants qui à l'aide de la discussion qu'ils engagent nouent le contact avec les interactants autour du problème soulevé. Outre l'intérêt porté au travail virtuel dans son ensemble, le recours au forum par sa valeur ajoutée permet au tuteur de prendre en charge individuellement chaque apprenant. Il est à la fois réactif et proactif, le forum repère les membres actifs de la communauté : contributeurs qui créent de la valeur ajoutée pour l'intérêt de la médiation. Véritable médiateur entre les internautes membres de la communauté en matière d'apprentissage. Le forum, contribue à l'opposé d'un modèle d'enseignement traditionnel transmissible, un processus qui renferme des itinéraires d'apprentissage personnalisés, répondant aux besoins diversifiés des apprenants. Il a l'avantage de ne pas imposer un cadre strict et rigoureux d'une pédagogie unique. Il semblerait donc que l'utilisation d'un forum de discussion dans le contexte universitaire algérien soit plus que jamais à l'ordre du jour. Nous pourrions dire que la motivation est un concept, qu'il soit de nature intrinsèque ou extrinsèque, a la capacité de provoquer, de diriger ou de mettre fin à un comportement, toujours avec un but ou une finalité. Comme nous l'avons évoqué tout au long de ce chapitre le forum de discussion n'aura pas

vocation de tout remettre en cause, mais se présente comme une alternative ou un tremplin possibles à l'approche actionnelle du CECRL. Toutefois, avec Internet, dont l'attractivité liée à son caractère ludique n'est plus à démontrer. Le rôle de la communication asynchrone ne se limite pas seulement à un échange de messages postés à l'image du clavardage (chat), mais sert de moyen intellectuel aux étudiants en difficulté d'apprentissage. Son but c'est de permettre aux étudiants de parvenir en bout de course à un niveau de compétence et de performance avancée, et atteindre un haut niveau d'efficacité dans un domaine aussi sensible que celui lié à l'argumentation.

Loin d'être un substitut aux approches existantes il se veut un espace d'ouverture sur le monde qui permet à nos étudiants non natifs de la langue cible d'interagir avec d'autres communautés virtuelles sur des sujets communs dont la finalité serait toujours l'apprentissage. Pour mieux justifier notre choix quant à l'approche actionnelle du CECRL, nous définissons puis nous justifions dans le chapitre qui va suivre les avantages et les limites des approches traditionnelles globalisantes du point de vue pédagogique et leur incapacité à prendre en charge les besoins d'apprentissage en contexte universitaire.

CHAPITRE III

Les méthodes traditionnelles globalisantes : Peut-on parler de limites ou de prolongements dans la continuité...ou s'agit-il au contraire d'un enseignement du FLE qui s'est adapté aux nouvelles exigences de l'enseignement/apprentissage depuis les approches traditionnelles jusqu'aux méthodologies actives actuelles ?.



Chapitre III

Les méthodes traditionnelles globalisantes : Peut-on parler de limites ou de prolongements dans la continuité... ou s'agit-il au contraire d'un enseignement du FLE qui s'est adapté aux nouvelles exigences de l'enseignement/apprentissage depuis les approches traditionnelles jusqu'aux méthodologies actives actuelles ?

Introduction :

Disant simplement que les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément évolué depuis l'enseignement traditionnel programmé (EP). De la méthode audio-orale des années 50 aux méthodes audiovisuelles des années 60/70 l'objectif culturel à qui on accordait la priorité, du fait qu'on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, et sa culture repose selon Claude Springer dans son ouvrage intitulé « La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes » sur trois types de caractéristiques : l'analyse consciente de la langue, l'appréciation d'œuvres littéraires, et la connaissance des faits de civilisation. Ces connaissances accordaient de l'importance à la catégorie sociale et intellectuelle supérieure¹ et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère des autres locuteurs/scripteurs natifs de la langue cible. Déjà dès les années 50, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue. Le but essentiel de ces approches se focalise sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère ce qui situe évidemment l'oral au second plan. Étant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentaient ces approches dites traditionnelles, l'enseignant n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire, une suite d'activités décloisonnées tournant en roue libre et en dehors de tout contexte motivant. Elles sont appelées approches et non-méthodologies appelées à évoluer et à s'adapter en fonction d'une demande sociétale. Par souci de prudence, on ne les considérait pas comme

¹ Publié le 22 janvier 2012 par le mouvement.over-blog.com.

des méthodologies constituées solides et pertinentes. Ces approches traditionnelles ont fait l'objet, au fil du temps de critiques et de remises en cause diverse sur de nombreux points, certains marginaux, d'autres fondamentaux. Cependant, les différentes critiques sont restées pour l'essentiel lettre morte, en grande partie parce qu'aucune approche alternative incorporant de nouvelles pistes d'exploitation n'a pu être élaborée.

Les approches pédagogiques en usage que les enseignants adoptent plus ou moins consciemment peuvent transformer leur rapport au métier qu'ils exercent. Il est communément admis qu'en pédagogie éducative il existe plusieurs méthodes pédagogiques : ex-positive, jugée transmissive et contraignante, magistrale qui ne prend pas en charge les besoins individuels de chacun, démonstrative qui impose la vision personnelle de l'enseignant indépendamment des prises de position de deux groupes/classe, et interrogative qui établit un scénario à sens unique où l'enseignant occupe une place de dominante. Il est nécessaire de sortir du carcan traditionnel d'un apprentissage axé sur le magistralisme pour aller vers des activités plus ludiques attractives et interactives ouvertes sur le monde, en faisant appel à la créativité et à l'innovation pédagogique. Pour cela, il faut changer de méthodologie d'approche pour se tourner résolument vers un mode d'apprentissage centré sur l'apprenant qui soit plus ouvert et adapté à l'hétérogénéité des niveaux au sein du même groupe/classe ou l'apprenant en autonomie tutoyée sera plus impliqué et aura plus de liberté dans un cadre de travail pédagogique défini à l'avance.

Toute recherche exploratoire qui prétend s'inscrire dans l'art de la discipline et susceptible d'être validée par la société de la connaissance doit être menée dans un cadre théorique explicite. Ce cadre théorique se définit selon les concepts clés qui seront précisés et définis dans la deuxième partie de ce travail en fonction de la nature de l'objet de la recherche. Définir ensuite les assises théoriques sous-jacentes qui nous assurent une meilleure lisibilité tout en permettant une articulation entre les deux parties, de manière à faire de ce travail de recherche un ensemble cohérent, permettant une interprétation pertinente des différentes données recueillies. C'est une des conditions à remplir pour partager les résultats avec la communauté scientifique. Popper (1973) parle déjà de la

condition de falsifiabilité.²

Dans cette partie, et après avoir justifié notre démarche, et défini les champs théoriques et conceptuels de chacune des approches dans les deux chapitres précédents nous analysons les processus cognitifs qui seront mis en œuvre dans la deuxième partie du travail. Nous ne perdons pas de vue qu'il est parfois difficile de distinguer, les avantages et les limites attribuées aux différents courants dédiés aux différentes approches, ce qui relève en propre de chacune des approches et de l'influence de courants conceptuels contemporains avec lesquels de fortes convergences se sont développées (C.Puren 2005 : 64). L'avantage principal des approches qui se sont succédé est d'avoir formulé et formalisé la nécessité d'explicitier de façon précise les finalités d'un dispositif de formation spécifique à chacune d'entre elles.

Cette exigence facilite la démarche globale de planification pédagogique et se révèle essentielle à la cohérence interne des programmes qui sont élaborés, en favorisant la congruence entre les objectifs visés et les activités ou séquences pédagogiques suggérées dans le cadre d'une pédagogie de soutien. Dans cette perspective, la revue de littérature consultée nous a fourni à travers ses différentes sources des grilles de lecture différentes dans un domaine qui nous est à la fois proche et en même temps très difficile à mettre en œuvre dans une pédagogie dite de « remédiation ». Proche du fait de notre appartenance au corps enseignant, difficile du fait du manque d'expérience dans le domaine d'une pédagogie de soutien adaptée aux besoins individuels de nos apprenants dont le niveau est hétérogène. L'intérêt des didacticiens pour les publics diversifiés est devenu un sujet à controverse alimentant les divergences de points de vue à l'égard de la prise en charge effective des besoins réels des groupes de besoin. À ces difficultés s'ajoutent les conditions souvent difficiles à remplir par les nouveaux enseignants très peu initiés aux approches interactives et innovantes manquant de repères du fait de leur éloignement géographique de l'espace Européen dans la perspective d'une mise en œuvre des textes du cadre européen commun de référence pour les langues CECRL destinées à la base à la communauté

² La réfutabilité est un concept important de l'épistémologie. Une affirmation est dite réfutable s'il est possible de consigner une observation ou de mener une expérience qui, si elle était positive, entrerait en contradiction avec cette affirmation. ...<http://fr.wikipedia.org/wiki/Falsifiabilité>.

européenne. La difficulté est fortement ressentie quand il s'agit pour l'enseignant de confectionner des séquences pédagogiques de « remédiation » souvent conçues sur le même modèle phrastique de départ à partir desquelles l'apprenant non natif de la langue cible sera à l'issue de la séquence pédagogique sollicité pour des réemplois et variantes. Il sera toujours dans l'incapacité de distinguer par exemple les énoncés grammaticalement corrects de ceux marqués par le caractère agrammatical ou asémantique. Le travail de réinvestissement dans le processus d'écriture en vue de la résolution des problèmes d'apprentissage auxquels l'apprenant est confronté constitue un défi de taille que les enseignants sont appelés à relever. On constate que les difficultés liées au problème des incohérences dument constatées au cours des apprentissages relèvent de l'ordre linguistique et de ce fait, il est normal qu'il préoccupe beaucoup plus l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique (Institution, enseignants, étudiants) (GDominiq de Salins 2000). Le problème le plus récurrent observé chez les non-natifs de la langue cible a trait aux types textuels affirme-t-elle de par leur complexité sont considérés comme le suggère également Mariana tuteur (2004) qui les définit comme étant des discours prototypiques à l'image de l'argumentation qui est le « vivier » de tous les types textuels. Toujours selon la même auteure ce modèle d'expression est basé sur l'acte de discours, convaincre (persuader, faire croire). Par définition ce type textuel/discursif vise à emporter l'adhésion des destinataires ou sujets argumentés aux thèses qu'on présente à leur assentiment. Il conduit donc foncièrement vers une conclusion. Par l'extrême arborescence qu'il recèle, il comporte des zones d'ombres parcourant les deux dernières étapes de la « conceptualisation » de l'acte d'écriture que nous n'allons cependant pas essayer d'élucider, car il est loin d'être le sujet qui nous préoccupe. Disant tout simplement que pour la résolution de la situation/problème, dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage de l'argumentation écrite, convoque au moins deux champs théoriques qui interfèrent dans l'analyse des processus cognitifs : la psychologie avec sa théorie des neurones miroirs, et la philosophie de l'apprentissage selon l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. Ces deux domaines conceptuels seront donc revisités dans le cadre du nouveau paradigme de l'apprentissage en vue de la résolution de problèmes rencontrés par les apprenants inscrits au module de MLE (méthodologie de la langue étrangère), en particulier. Ainsi, aussi bien au niveau théorique qu'au niveau de la recherche, le point sera fait, dans le but de préciser l'objet de notre recherche, et de justifier notre démarche méthodologique. Le cadre théorique, notamment celui afférent aux approches

méthodologiques, permettra de les définir et de trouver un point d’ancrage avec les applications pédagogiques possibles. Nous allons situer la recherche dans le champ de la didactique des langues/cultures, et plus particulièrement sous l’angle de la résolution de situation problème dans le processus acquisitionnel de l’enseignement apprentissage liée à l’argumentation comme type de texte. La compétence argumentative n’est pas seulement un jeu dans l’écrit, mais aussi dans l’oral du type « intervention », débat.

La vogue actuelle de la notion de « compétences » dans les programmes et les instructions officielles des systèmes d’enseignement de plusieurs pays (Belgique, Québec, Suisse romande, et récemment les pays du Maghreb...) n’est sans doute pas étrangère au souci d’apporter une réponse urgente aux différents problèmes liés à l’apprentissage des langues étrangères. Rapporté par Karl Canvat (2007) qui associe l’échec de l’école à l’essoufflement d’un certain nombre de courants pédagogiques — notamment le modèle psychosociologique d’inspiration rogérianne, dominant dans les années 1970, qui privilégiait selon lui la relation maître – élève et ne s’interrogeait pas sur la nature des savoirs à transmettre (selon l’aphorisme « apprendre vaut mieux qu’enseigner »), ou la pédagogie formelle des « habiletés intellectuelles » (que résume le slogan « apprendre à apprendre ») dans les années 1980³.

Parant de là nous postulons comme hypothèse de travail que c’est le type du support choisi (qu’il soit texte, image ou texte fabriqué) et les étapes de résolution de problème qui permettent de faire les meilleurs choix quant à l’approche méthodologique utilisée. C’est ce qui détermine dans une large mesure l’objectif de la compétence communicative à atteindre. Nul doute que c’est le contexte de l’étude et la stratégie cognitive mis en avant par les apprenants que sera évalué une capacité en termes de savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre. Pour illustrer ce point de vue, nous partons d’un exemple typique de capacité telle qu’elle apparaît dans une approche par compétences.⁴

Pour ne pas s’éloigner du contexte propre à l’étude et atteindre des proportions qu’on

³ Les travaux de B. Rey, par exemple, montrent que la formation a des capacités générales est un leurre : la prégnance des contenus reste fondamentale (1996).

⁴ Exemple d’une capacité, « identifier l’idée générale d’un texte support » dans un cadre plus vaste de la capacité ex, « comprendre un message écrit » peut être évalué par le biais de la compétence, « choisir parmi plusieurs énoncés celui qui exprime l’idée essentielle d’un paragraphe ». (Y.cossu, 1995).

aura du mal à circonscrire, limitons-nous à décrire les différentes approches d'apprentissage qui se sont succédé depuis l'avènement des approches dites traditionnelles jusqu'aux méthodologies interactives. Ces approches que nous allons décrire d'une manière panoramique seront donc reconduites non pas pour les définir, mais plutôt pour les intégrer dans la mouvance des théories behavioristes, constructivistes et socioconstructivistes.

Les méthodologies traditionnelles que je qualifierais de transmissibles malgré la perspective d'une meilleure prise en charge de certains aspects de la langue inhérents à l'écrit leurs limites suscitent quelques réserves. Ces méthodologies qui peuvent pourtant nous fournir le prétexte de choisir de nouvelles approches, certaines conditions liées à la mise en cohérence de certains principes prônés par les approches actuelles plus actionnelles et interactives doivent être remplies. Pour toute réponse et à l'inverse de certaines sphères éducatives actuelles qui admettent à tort ou à raison que le projet pédagogique des années 80 peut toujours répondre aux besoins du moment pour peu qu'il soit réactualisé.

Chaque époque, du fait de sa conjoncture socioéconomique, de son évolution technologique et de l'état de ses recherches en didactique, des particularités de son public a fait naître des « manières d'enseigner » que, par commodité, nous appellerons « méthodologies »⁵. chaque méthodologie naissante se démarquant évidemment de celles qui l'avaient précédée.

Chacune d'entre elles a cependant eu le mérite de contribuer à l'avènement de la suivante et à l'évolution du processus d'enseignement/apprentissage sans pour autant offrir de solution miracle ou de recettes toute faites. Il faut donc les restituer dans leur contexte pour admettre leur pleine adéquation aux exigences de leur époque.

Nous en voulons pour exemple la perspective actionnelle choisie par le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) qui clôture ce travail est désormais au centre du débat pédagogique et dont tous les manuels scolaires conçus ces dernières années se la revendiquent. Déjà en usage dans le système éducatif en Europe dans la majorité des pays occidentaux elle est considérée comme étant la seule voie de recours possible pour

⁵ cf. dictionnaire de didactique de FLE et FLS.

l'ensemble des systèmes éducatifs (...). Dans l'analyse d'un matériel didactique, il est sinon aisé de moins distinguer entre la méthodologie de référence (celle dont les autres se réclament), la méthodologie de conception (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre) et la méthodologie d'utilisation (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologique dominante, parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que leur adaptation à leur environnement de travail.⁶

C'est l'enseignant/tuteur qui détermine les besoins langagiers de ses apprenants nécessaires à la réalisation d'une suite d'activités cloisonnées et non d'une suite de séquences tournant en roue libre sans le moindre support textuel. En adoptant un cadre méthodologique cohérent et en sélectionnant un document de départ pertinent, l'enseignant va faciliter le passage de l'exposition à la production et générer motivation et plaisir d'apprendre.

Jugées incompatibles ces approches dites « traditionnelles », car plus globalisantes et moins pragmatiques deviennent vite source de frustration et de déception pour l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique (Institutions, enseignants et étudiants compris). Ces approches à l'image de celles par projet, par résolution de problèmes, par étude de cas une fois adoptés s'avèrent infructueuses du fait de leur manque de fonctionnalité, car ne prenant pas en charge ou ne répondant pas aux besoins réels des apprenants négligeant même le niveau de formation du corps enseignant.

C'est finalement, l'approche pédagogique choisie par l'enseignant qui dispose d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'actions pédagogiques qu'il utilise consciemment ou pas lui permettant finalement de diversifier ses stratégies de résolution de la situation problème. C'est l'une ou l'autre approche qui détermine le succès ou l'échec de tout modèle d'enseignement préconisé. C'est le choix de l'enseignant qui aura ainsi un effet déterminant sur l'échec ou la réussite de la stratégie mise en œuvre pour un enseignement de qualité facilitant l'appropriation des compétences procédurales, langagières et informationnelles de nos étudiants en contexte universitaires. La question qui se pose, c'est comment en situation de classe pendant les apprentissages parviendrons-

⁶in dictionnaire de didactique du FLE et FLS.

nous à identifier les lacunes pour mieux situer les besoins réels des étudiants pour améliorer les compétences argumentatives mal acquises ? Nous allons passer en revue dans la présente partie quatre approches pédagogiques successives dans leurs prolongements et leurs limites, en apparence différente, mais non réductible l'une de l'autre. Nous évoquons leurs avantages et leurs limites favorisant le développement ou pas les compétences linguistiques dans le cadre d'activités d'apprentissage de l'expression écrite en classe de langue pour les étudiants de première année de licence LMD. De l'EAO au tout numérique et à chaque fois que les enseignants adoptent des approches pédagogiques innovantes en utilisant le numérique, ils s'inquiètent de savoir si l'impact positif sur leurs élèves perdurera.

1. Approches pédagogiques favorisant le développement des compétences procédurales métalinguistiques et informationnelles :

Selon l'approche d'Anderson et coll. (2001), les compétences procédurales sont les connaissances sur le « comment faire quelque chose ». Elles se présentent différemment selon qu'elles prennent en charge ou se définissent comme des actions simples et répétitives tout comme des actions complexes qui doivent être adaptées à chaque situation d'apprentissage. En plus des dysfonctionnements liés au domaine de l'écrit dont souffrent la majorité des étudiants (es) en graduation, s'ajoute la non-maitrise des compétences informationnelles nécessaires aux activités et tâches médiées⁷ par ordinateur. Toujours selon Anderson (2001) les connaissances procédurales sont spécifiques à un champ des connaissances donné. À titre indicatif l'exemple basique suivant illustre bien la spécificité des connaissances procédurales à mettre en œuvre pour la conception d'un syllabus portant sur la progression d'un contenu d'enseignement d'un module de langue qui n'est pas le même que celui inhérent la progression des étapes de résolution de problème de langue

⁷DR. et usuel. Entremise destinée à concilier ou à faire parvenir à un accord, à un accommodement des personnes ou des parties ayant des différends. Synon. Arbitrage, conciliation, bons offices. Entreprise, offre de médiation; médiation est prise dans le sens d'assister quelqu'un en difficulté d'apprentissage. offrir son aide, présenter sa médiation; refuser la médiation de qqn;. L'émir, pris au dépourvu, fut obligé de se retirer dans le Huran, et invoqua la médiation du pacha, dont il flatta l'avarice et la cupidité (Lamart.,Voy. Orient,t.1, 1835, p.265).Une nouvelle tentative de médiation était imminente. Un prêtre devait arriver à Tolède dans la nuit, entrer à l'Alcazar le lendemain sans doute (Malraux, Espoir, 1937, p.587):

précis. Ce qui indique une caractéristique importante des connaissances procédurales : elles sont liées aux connaissances conceptuelles et factuelles dans un champ donné. Tout comme le module MLE (Méthodologie de la langue étrangère), avec la PSL (Pratique systématique de la langue) dont l'objectif en première année de licence et tout au long du cursus de graduation jusqu'au Master demeure sur le plan procédural l'amélioration du niveau de langue à l'écrit comme à l'oral en vue de l'amélioration des compétences argumentatives écrites et orales pour l'ensemble des types de textes (la narration, l'exposition, l'explication, l'argumentation...).

Notre réflexion qui ne s'oriente pas seulement vers une nouvelle façon de penser l'enseignement/apprentissage du FLE par l'adoption d'une approche pédagogique interactive nécessitant en toile de fond l'intégration des TIC dans le but d'améliorer la compétence d'écriture par l'échange entre pairs. Il s'agit beaucoup plus de mettre en adéquation les moyens matériels existants avec la nature et les spécificités du projet que nous comptons mettre en place et qui doit correspondre non seulement au choix du thème, mais surtout répondre aux objectifs assignés au tout début de la séquence d'apprentissage. Il s'agit d'une proposition qui fait écho à des dispositifs de remédiation mis en place dans d'autres universités pour ne citer que le département des langues de l'université de Tlemcen. Un dispositif de remédiation inédit en contexte universitaire algérien qui se résume à l'accès à internet dans une perspective de mise en place d'une plateforme interactive servant à travailler la langue en coaction sociale et en autonomie guidée. Un certain nombre d'approches plus ou moins cohérentes traitant cet aspect essentiel de la langue nous est livré par la revue de littérature dans le domaine qui nous concerne et dont nous allons présenter un certain nombre d'aspects tout au long de la partie qui va suivre dans le présent chapitre. Nous allons passer en revue quatre approches pédagogiques successives, nous les définissons tout en essayant de trouver le point d'ancrage qui les lie au moyen d'activités pédagogiques correspondantes. Par ailleurs, et pour mieux justifier notre choix pour la perspective actionnelle un chapitre entier lui sera consacré qui clôturerait le deuxième chapitre de la recherche. Afin de mieux illustrer notre point de vue, nous proposons quelques exemples pratiques liés à chacune des approches suggérant la réalisation d'une activité ou d'une tâche communicative. Pour cela, nous avons mis en avant le constat suivant avancé par le ministre de l'Enseignement supérieur lui-même en marge des travaux de la conférence nationale sur les programmes : « *l'école algérienne*

disait-il est trop déconnectée des nouveaux enjeux de la société moderne tournée vers la mondialisation et la mobilité. Elle continue malgré les appels à la sagesse de fabriquer un peu trop hâtivement de “décrocheurs” qui seront les citoyens de demain. » En effet, il est devenu indispensable de renverser un enseignement jugé trop abstrait et déconnecté au profit d'une approche ethnocentrée⁸ en parfaite synergie avec la société de plus en plus exigeante ou évolue l'apprenant. Les approches qui sont au nombre de quatre (par compétences, la pédagogie du projet (ou l'approche par projet, par problèmes, celle de l'étude de cas) n'est pas parvenue à trouver un compromis autour d'une approche éclectique. C'est à notre sens l'une des raisons qui nous a poussés pour clore, le chapitre à choisir l'approche actionnelle du cadre européen commun de référence (CECRL).

Pour chacune de ces approches, nous proposons une brève définition, en expliquant ses caractéristiques avec une référence aux pratiques de classe qui y sont liées, et nous terminons par un récapitulatif de leurs avantages et de leurs inconvénients.

1.1 L'approche par « compétences » :

1.1.2. Définition de la notion de « compétences » :

Essayons d'abord de définir le concept de « compétences » qui a été évoqué tout au long de ce travail puisqu'il s'agit d'un concept qui se définit en termes de transfert de savoirs, savoir-faire et savoir-être en savoir-agir dans la perspective d'un apprentissage qui se situe par rapport à un faire social en didactique des langues et des cultures. Plus l'apprenant se trouve dans une configuration d'un travail convoquant le paradigme d'apprentissage qui nécessite l'application stricte des consignes, plus la compétence qu'il est censé mettre en œuvre pourra être définie en termes de savoir-faire de savoir agir et co-agir avec le milieu environnant.

Une compétence en termes de savoir agir et co agir signifie pour une personne la capacité de savoir mobiliser ses propres performances dans de multiples contextes de la classe ou en dehors pour analyser, convaincre par des énoncés indépendamment de leur degré de complexité. Une personne est compétente lorsqu'elle est en mesure de se

⁸L'ethnocentrisme est un concept ethnologique ou anthropologique qui a été introduit par W.G. Sumner. Il signifie « voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci »

rappeler, pour les avoir régulièrement pratiquées, les actions importantes à poser dans un contexte donné ou dans une situation particulière (Bissonnette et Richard, 2001).

Le choix d'une approche par « compétences » n'est pas un hasard dans la mesure où elle a envahi depuis longtemps la formation professionnelle des entreprises (Le Boterf, 1995). La compétence ne relève pas de l'acquis ; ni de l'inné⁹

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail signifiant. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. (...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister (Le Boterf, 1994, p. 16).

1.1.3 Pratiques pédagogiques favorisant l'amélioration des compétences,

La mise en place de l'approche par compétences nécessite certains préalables qu'on doit respecter. Selon Ianier (2000), A.Miled (2005) cette approche relevant de l'approche communicative se singularise par la méthode globale issue de la méthode SGAV (structure globale audiovisuelle) qui offre une vision globale et panoramique de l'enseignement, en ce sens qu'elle propose à l'apprenant une « tâche globale » qui offre une vision d'ensemble de la situation d'apprentissage. Du point de vue de la construction des savoirs, cette approche ne tient pas compte des connaissances antérieures ou « prérequis » dans la conception de nouveaux savoirs ou de nouveaux apprentissages. Évoquer la notion de pratiques pédagogiques sans faire appel à la compétence communicative c'est négliger un des aspects les plus importants de l'approche par compétences. Fondée d'après les travaux de Hymes, elle est considérée comme une conception sociale de l'usage de la langue. Savoir communiquer signifie donc non seulement maîtriser les formes linguistiques, mais

⁹ La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

également l'emploi social adéquat des mots, expressions, et phrases dans leur contexte du milieu. L'acception du mot « compétence de communication » reste largement ambiguë. Les théoriciens du langage à travers les différentes théories développées, comme la sociolinguistique, la pragmatique, la sémantique ont tenté de délimiter son champ avec plusieurs outils théoriques de lister les fonctions de communication. Parmi tous les inventaires plus ou moins divergents avec les composantes de la communication, nous retenons celle proposée par S.Moirand (1990) qui se résume ainsi :

- Composante linguistique (maîtrise de la langue),
- Composante discursive (adaptation à la situation de communication),
- Composante référentielle (Savoir sur le contenu),
- Composante socioculturelle (Respect de la norme sociale et culturelle).

Les approches communicatives pour l'enseignement/apprentissage des langues ne prennent pas en ligne de compte le contexte social qui est pourtant le fondement même du concept de la compétence de communication. En situation de classe pendant les apprentissages la dimension authentique de l'apprentissage est totalement occultée. Se basant sur les travaux de P.Meirieu (1987) Poteaux (1995) sollicite un apprentissage basé sur la résolution de problèmes que nous allons traiter comme avant dernier point dans ce chapitre dans lequel l'apprenant construit lui-même sa réponse et choisi par lui-même le mode d'aide dont il a besoin en fixant ses propres objectifs, devient ainsi acteur de son propre apprentissage. L'objectif sera alors que l'apprenant agit et interagit en communiquant avec ses pairs en remédiant à la situation problème, il améliore ses compétences scripturales et orales. Ce point de vue est loin d'être antinomique avec celui que nous défendons dans la suite de ce travail.

. L'approche par compétences dernière en date en Algérie qui est un « mouvement éducatif » unique qui s'inscrit selon ses concepteurs dans un mouvement de mondialisation de l'économie. Ce sont en effet les organisations onusiennes comme l'UNESCO et l'OCDE qui exigent cette mise en conformité des méthodes d'enseignement par rapport aux nouvelles exigences de la formation scolaire et universitaire.

Ce qui est légitime compte tenu de la volonté affichée de la part des institutions d'adapter les contenus d'enseignement/apprentissage aux nouveaux défis de l'économie et

de la société de la connaissance. Comme c'est souvent le cas pour le système éducatif algérien, à chaque réforme on se contente de reconduire les principes qui régissent les anciennes approches de type béhavioriste pour en faire de nouvelles ! L'exemple de la didactique des langues/cultures en est l'illustration : l'approche communicative, qui mettait en avant les « 4 squilles » ; l'approche par tâches du CECRL, désignée par Beacco comme étant « l'approche par compétences », troque l'ancien terme contre celui de compétence. Au lieu de dire « activités langagières » ou savoir-faire langagier, on préfère aujourd'hui parler de « compétences » sans changer toutefois l'approche méthodologique. L'autre point que l'approche par compétence se rapproche encore plus de la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues c'est celui qui vise à développer un « savoir agir » (que l'on trouve dans la perspective actionnelle) qui consiste à intégrer, mobiliser et transférer des savoirs, des compétences et des savoir-être. La « compétence » n'est plus considérée comme un simple savoir-faire qu'il suffirait d'entraîner. Elle fonctionne désormais comme un intégrateur de ressources qui vont être mobilisées contextuellement dans un agir social. De Ketele et Roegiers ont pour ces raisons parlées de « pédagogie de l'intégration » il ressort de cette stratégie laissée à l'initiative de l'enseignant qui a toute latitude de proposer des itinéraires d'appropriation personnels qui tout au plus se manifeste par la maîtrise d'un contenu structuré qui le transmet d'une manière uniforme sous forme d'exposé magistral : ce magistralisme qui laisse peu de place à l'autonomie limite l'interaction et favorise la démotivation. Selon le triangle de Jean HOUSSAY, cela correspond à la relation privilégiée somme toute classique établit entre, l'« enseignant-savoir » où l'enseignant se présente comme étant un expert du contenu, un détenteur de vérité qui transmet l'information de façon univoque et selon sa stratégie. L'accès à l'objet de la formation dépend seulement de l'enseignant. Ce modèle correspond au dispositif d'enseignement ou à celui du stage traditionnel hérité de la méthode traduction. Le formateur est dépositaire du savoir et il impose les modalités d'accès à celui-ci, non seulement par son style pédagogique, mais par sa disponibilité, ses horaires de travail, sa présence dans un lieu donné. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas seulement à dispenser des cours de façon magistrale, mais à favoriser dans les différentes situations d'apprentissage l'autonomie seule gage de succès. Quant à l'approche par compétences que l'école algérienne a adoptée un peu trop vite comporte certes des avantages indéniables du point de vue fonctionnel notionnel communicatif, car les deux approches se recourent et se complètent, mais à en croire, A.Mustafi (2010) condition nécessaire, mais

pas indispensable. En ce sens que son application en classe de langue qui non seulement modifie considérablement la relation à l'enseignement en modifiant le rapport de force établi par le triangle pédagogique par l'inversion des rôles en intégrant une nouvelle dimension de l'apprentissage qui n'est autre que le savoir-agir. L'enseignant qui devient guide accompagne l'étudiant, l'amenant peu à peu à appliquer ses propres connaissances.

L'autre aspect non moins négligeable, mais tout autant important que les précédents concerne la notion de « signifiante » en linguistique, qui signifie l'émergence du sens chez le récepteur qui s'intéresse aux activités métalinguistiques amenant l'étudiant à être plus autonome et surtout à établir des liens avec des situations authentiques d'apprentissage¹⁰. Le transfert qui interviendra à la fin de l'activité pédagogique permettra à l'enseignant de s'assurer que les étudiants peuvent utiliser dans diverses situations de communication contextuelle ou pas les activités non seulement langagières, mais celles liées également aux codes sociaux et au multiculturalisme ambiant. Les enseignants qui optent pour l'approche par compétences doivent s'assurer de retrouver dans leur pratique enseignante les aspects suivants :

- Informer les étudiants « à posteriori » des résultats attendus en fin de séance ou d'activité ;
- Enseignement à la carte basé sur les besoins réellement exprimés par les étudiants au cours des apprentissages ;
- Donner plus de précision sur le sens apportée aux activités d'apprentissage ;
- Création de situations stimulantes et motivantes où l'étudiant puisse prendre conscience de sa participation active à l'amélioration de ses compétences scripturales et orales :
- Situations d'apprentissage pouvant provenir de différentes approches pédagogiques rendant les étudiants plus actifs et moins dépendants ;(méthodologie éclectique)
- Intégration des apprentissages dans la stratégie cognitive de l'apprenant ;
- Transfert des apprentissages vers d'autres activités de langues ;

¹⁰Dans son étude sur la « Sémiologie de la langue » (1969), Benveniste précise que la signifiante définit non seulement le langage humain, mais tout système de signes (écriture, signalisation routière, signes monétaires, signes esthétiques, codes sociaux, etc

Évaluation formative tout au long du processus de réalisation des activités d'apprentissage et des tâches.

- Directives pour élaborer un atelier de formation basé sur des études de cas :

Le but de l'activité ou d'exercice d'étude de cas n'est pas d'habituer les apprenants à prendre part à des activités participatives, mais de les accompagner en les amenant graduellement à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage, dans le but de prendre conscience eux-mêmes de certaines difficultés concernant la conception et la conduite de la participation collective dans la pratique pédagogique. L'atelier qui est conçu pour réaliser une série d'exercices ou d'activités de résolution de problèmes, dont l'objectif est de développer des outils permettant aux participants de travailler en petits groupes avec l'assistance et le soutien d'un enseignant/tuteur. Le tuteur chargé de superviser le projet propose un ensemble de tâches à accomplir par chaque participant et crée les conditions d'une interaction riche sur chaque étude de cas. Les documents supports pour chaque étude de cas doivent être fournis suffisamment à l'avance. En premier lieu, et afin de placer les participants dans une situation authentique, la consigne de travail utilisée pour la réalisation de la tâche doit être clairement établie :

- Quelles sont les limites en termes de moyens et de temps ?

D'une manière générale, un travail qui s'inscrit dans un projet permet aux participants de consacrer le temps nécessaire pour s'entendre sur la façon de répondre d'une manière pertinente à la consigne. Le temps disponible pour préparer la réponse est donc largement suffisant. Comme l'exige tout travail collaboratif, le support sur lequel le projet doit être conçu doit être connu bien à l'avance. Il permet aux participants de potasser le thème et la consigne avant l'entame du travail. La consigne doit contenir les éléments suivants :

Le contexte dans lequel le travail doit être mené : le thème récurrent dans le cadre de ce projet.

Exemple : L'univers de la vigne et du vin dans le contexte français (pour Vignes transgéniques). Dans ce contexte large, on peut décrire grossièrement ce qui est en jeu.

- Une description générale des acteurs concernés et/ou impliqués,
- Un ensemble d'annexes visant à aider les participants à préparer le dossier plus

en profondeur et à aller plus loin : textes clés où les acteurs expriment leurs positions, liens vers des sites Web et autres ressources utiles

- Une description détaillée qui explique comment et dans quel contexte une demande a été formulée, avec des informations précises sur le groupe à l'origine de cette demande et ses motivations
- Une brève synthèse de la façon dont le travail collaboratif a été réalisé. Cette synthèse comprend le cadre spécifique adopté, les objectifs, la réalisation, les difficultés survenues et l'impact sur l'apprentissage obtenu. Il est important de définir clairement les tâches de que chaque participant devrait accomplir. Les exercices peuvent par exemple consister à :
 - Recadrer le problème, de la contextualisation fournie par la consigne de départ (selon la nature du document support ; formule papier ou version électronique) avec des commentaires sur les aspects les plus pertinents,
 - choisir et évaluer les principaux acteurs concernés et leur motivation,
 - décrire la procédure à utiliser et justifier ce choix, ou préparer le communiqué de presse annonçant l'expérience participative (ce que l'on attend et comment on s'y prendra)

1.1.4 — Avantages et limites de l'approche par compétences :

L'un des avantages de l'approche par compétences adoptée actuellement dans le secondaire et au cycle moyen en Algérie (successivement le lycée et collège en France) c'est qu'elle permet la recherche d'information qui se fait dans un contexte signifiant, c'est-à-dire qui a du sens pour l'apprenant.

Jérôme Bruner (2012) disait dans un entretien accordé au journal le Monde : À mon sens, rapportait-il le but de l'école n'est pas de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d'être. Il faut que les élèves s'approprient une culture, intègre des connaissances à partir des questions qu'ils se posent eux – même. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C'est ainsi que l'on s'approprie la culture, que l'on devienne membre actif d'une société ou acteur social comme le suggère le CECRL.

La méthode la mieux adaptée c'est celle qui permet d'intégrer diverses stratégies pédagogiques héritées de l'approche communicative et des méthodes structurales globales et audiovisuelles. Certains concepts clés empruntés à certaines théories psychologiques avant pendant et après tout processus d'apprentissage ont été revisités. Il faut comme l'affirme Philippe Perrenoud.¹¹ « Saisir l'apprenant » dans une zone qui rend une progression à la fois nécessaire et possible. Nécessaire en cela qu'il ne peut faire face à la tâche en se servant simplement de ce qu'il sait déjà. Il doit apprendre pour réussir et comprendre. Apprendre du neuf ou au minimum affiner, consolider, compléter ses acquis ou entrainer leur transfert et leur mobilisation. En effet, elle permet à l'apprenant d'appliquer diverses connaissances pour la résolution du problème au sein même d'une même démarche. Cette tendance à responsabiliser l'apprenant contrairement aux approches traditionnelles archaïsantes et transmissibles oblige l'apprenant à prendre position par rapport au savoir, à planifier son travail selon ses réels besoins et en fonction du temps. En devenant plus actif, il développe sa capacité à s'autoévaluer.

Lors d'un symposium international à Oujda (2008), je disais que « sans le dire clairement, le CECR permet à la didactique des langues d'entrer dans le mouvement actuel de l'approche par compétences ». C.Puren (2009), de son côté, insiste de la même façon sur cette possible interprétation de la perspective actionnelle (PA) dans le sens d'un « agir social ». Néanmoins les inconvénients de cette démarche qui a la prétention d'être plus souple et moins lassante, exige beaucoup plus de temps pour les phases de planification de réalisation et de révision de l'acte d'écriture.

Elle exige de l'enseignant un suivi et un encadrement soutenu. Souvent on ne peut vraiment prévoir la direction ni la durée que prendra le travail des étudiants. On peut d'ailleurs, s'attendre à ce que les activités réalisées ne soient pas toujours celles envisagées. C'est au tour de l'approche par projet que le point suivant sera consacré.

1.2 Définition de l'approche par projet :

C'est après avoir compris les limites de l'« approche par compétences » que les concepteurs des programmes et les théoriciens de l'enseignement, notamment les

¹¹http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.htm lin AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000.

Canadiens pour ne citer que (Legendre, 2005) ont évoqué « L'approche par projet ». Elle talonne celle par compétences non pas pour une totale remise en cause, car cette approche combine plusieurs connaissances pour réaliser une tâche communicative. L'approche par projet à travers le manuel reprend d'ailleurs en partie dans le cadre de la progression des séquences pédagogiques à l'intérieur du dossier de langue ou de l'unité didactique toutes les séquences pédagogiques, de l'explicitation du texte support en passant par le lexique et la grammaire pour finir avec l'écrit. Comme nous pouvons le confirmer après l'idée de rupture épistémologique, de l'approche actionnelle qui visait à son tour une rupture avec l'approche par projet est fortement ressentie. Elle se définit comme étant une « approche pédagogique dans laquelle l'élève (l'apprenant), seul ou au sein d'un groupe, est amené à relever un défi, à exécuter une tâche ou à reproduire une activité signifiante, lesquelles activités ou tâches constituent des prétextes stimulants pour que l'apprenant atteigne minimalement un ensemble d'objectifs d'apprentissage » (Legendre, 2005). En d'autres termes, l'approche par projet est une stratégie qui vise l'application ainsi que l'intégration de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'un produit, d'une œuvre, etc. (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 ; Lanier, 2000). Néanmoins pour que l'idée du projet puisse aboutir en contexte scolaire les tâches qui le configurent doivent se faire collectivement ou l'apprenant jouirait d'une grande liberté d'action. L'approche par projet est une pratique de « pédagogie active », elle suscite une plus grande motivation à apprendre et une meilleure compréhension du problème posé en vue d'améliorer les capacités de raisonnement et de recherche. L'exemple le plus significatif c'est la mise en place et l'expérimentation en Algérie du « français en projet » vers la fin des années 90, notamment pour les trois cycles de l'enseignement (primaire, moyen et le secondaire.

1.2.1 Pratiques pédagogiques associées à l'approche par projet :

Avant de s'engager dans la conception d'un projet, il faut s'assurer de sa pertinence pédagogique et de sa faisabilité. Autrement dit, il faut se situer par rapport à ce que l'on souhaite faire et préparer le contexte de réalisation.

Voici un exemple que nous suggérons et qui constitue un modèle de projet utilisé pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Le contexte choisi est celui des collèges et lycées en Algérie. Nous proposons une série de questions susceptibles de clarifier nos propres circonstances locales et, ensuite, à installer, des conditions facilitant la réalisation du projet

que nous entrevoyons.

- Par rapport au contexte universitaire :

De quels appuis avons-nous besoin pour la réalisation d'un projet (Département, Enseignants, partenaires sociaux ?...)

- Peut-on compter sur le support pédagogique ou techno pédagogique disponible ?

Par rapport aux objectifs d'apprentissage :

- Quels sont les objectifs d'apprentissage visés ?

Est-ce que le projet visera le développement d'une compétence particulière, en termes de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être ou prendre en charge une seule habileté ?

- L'ordinateur en réseau sera-t-il intégré au processus d'apprentissage ?
- En quoi son utilisation contribuera-t-elle à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés ?
- Sera-t-il lui-même objet d'apprentissage d'une tâche spécifique ?
- Par rapport au projet, comment le choix du projet se fera-t-il ?
- Sera-t-il initié autour d'un thème, d'une notion morphosyntaxique, d'un type de texte... ?

— Sera-t-il conçu à partir d'un objectif d'apprentissage prévu au programme d'études universitaires ou plutôt initié selon le centre d'intérêt de nos étudiants et par la suite intégré à un ou des objectifs (s) du programme du module ou d'une UD (unité d'enseignement) qui fonctionne en roue libre ?

Quelle en sera la durée de sa réalisation ?

- Sera-t-il disciplinaire ou pluridisciplinaire ?
- De quelles ressources technologiques ou autres pourrions-nous disposer pour réussir son intégration ?

Par rapport aux étudiants :

- Quelles sont les caractéristiques du groupe-classe ?
- Quelles sont les capacités des étudiants à utiliser l'ordinateur en réseau, à travailler par équipes, en communautés d'apprentissage et en mode multitâches ?
- Les tâches à réaliser seront-elles individuelles, en petits groupes, en groupe — classe, avec d'autres groupes-classes ? feront-elles appel à des locuteurs natifs de la langue cible ?

Par rapport aux compétences transversales et informationnelles des enseignants :

- Quelles sont les stratégies d'enseignement que vous comptez utiliser et quelles approches
- Comptez-vous mettre en œuvre pour la conduite des activités de classe ?
- Quelles sont vos attentes envers ce projet ?
- Quelles sont les compétences pédagogiques requises pour chaque enseignant pour parvenir à atteindre les objectifs assignés ?
- Quelles sont les compétences technos pédagogiques que vous comptez acquérir ?
- Que signifie une approche par projet ? Quelles sont les premières images qui vous viennent à l'esprit ?
- Quelles en sont les principales composantes ? Comment se présentent les différentes étapes de la réalisation d'un projet ou d'un dossier de langue ?
- Qu'en pensent les enseignants (es) qui utilisent cette approche pédagogique ? Qu'en disent-ils ?

Sur un article apparu sur le Blog de Springer Claude (2012) produit par la Faculté des sciences Dhar El Mehraz, de Fès considère qu'on est en face de deux situations différentes : « *le premier concerne l'introduction d'un changement curriculaire notable dans la plupart des pays du Maghreb, à savoir la pédagogie de l'intégration ou approche par compétences ; le deuxième concerne l'adoption du Cadre européen (CECRL) et de la perspective actionnelle dans le contexte européen et dans d'autres pays qui souhaitent rejoindre la communauté européenne.* »

Bien que nous soyons confrontés à deux innovations curriculaires majeures, elles partagent en commun de nombreux concepts scientifiques qu'il s'agit de comprendre, car elles se complètent et s'éclairent mutuellement. Le premier concept majeur qui sous-tend cette approche par projet se traduit par l'exécution d'une tâche communicative à l'intérieur des séquences d'activités métalinguistiques dans le grand projet d'écriture (rédaction d'un type d'écrit clôturant le dossier de langue) à l'intérieur du contexte scolaire. À l'inverse la perspective actionnelle du CECRL suggère la réalisation d'une tâche en coaction sociale en classe et en dehors c'est à dire au cours des échanges verbaux en situation extrascolaire. Depuis le tournant du XXe siècle, des pionniers tels, John Dewey, Célestin Freinet et d'autres par la suite se sont intéressés à l'apprentissage par projet en classe et à ses conditions de réussite. Nous reprenons l'exemple du « français en projet » conçu par les concepteurs des programmes travaillant pour l'Institut pédagogique national (IPN). Ce curriculum initié par le système éducatif algérien est sous-tendu par des activités métalinguistiques cloisonnées et mis au service du grand projet d'écriture qui interviendra à la fin du dossier de langue sous forme d'essai ou de rédaction.

Le concept de projet est repris par (Chamberland, Lavoie, Marquis, 1995, cité par. M.S.Nejai (1995) pour lesquels le projet joue alors le rôle d'une suite d'activités qui se présentent de la manière suivante :

— Partir d'un texte support, authentique ou fabriqué pour permettre ensuite à des activités machinistes successives qui viennent se greffer sur le paradigme du modèle d'expression et qui prennent en charge l'identification du type de texte (texte argumentatif, injonctif, ex-positif, descriptif....)

La deuxième étape prend en charge l'exploitation de son champ lexical d'abord thématique et ensuite relationnel, stratégie qui permet de réutiliser un vocabulaire spécifique en contexte et hors contexte du texte support.

Identifier ensuite le point de langue que certains appellent point syntaxique le plus récurrent, c'est-à-dire le recours à la grammaire textuelle.

Toutes les activités proposées tout au long du dossier de langue doivent servir le grand projet d'écriture qui clôturera l'unité d'enseignement par la réalisation d'une tâche d'écriture prenant la forme d'un essai, d'un commentaire de texte, d'un compte rendu

critique, d'une analyse argumentative...

Le projet d'écriture quand il est vécu individuellement permet à l'apprenant de s'investir davantage dans la conceptualisation de l'acte d'écriture, individuellement et de façon originale dans un type d'écrit qui l'intéresse, car il le maîtrise pas particulièrement. Quand il se fait en équipe, les tâches communicatives sont partagées et les échanges se font plus équitables donc favorisés. Le projet dans ces grandes lignes sera suggéré par l'enseignant selon les besoins individuels du groupe/classe. Du point de vue des objectifs, la démarche de projet répond à une logique d'équilibre mettant en exergue un certain nombre d'activités sous-jacentes :

Le projet ou unité d'enseignement apprentissage est conçu dans le seul but d'impliquer les apprenants dans le processus d'apprentissage en les confrontant à des situations problèmes (obstacles) par la réalisation des tâches communicatives. On pense bien entendu à l'idée de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle réfléchie. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. (F. Goulier 2005, p. 21). Pour que ces actes pédagogiques qui soutiennent le projet puissent avoir lieu, et répondent à une logique de progression, nous postulons comme hypothèse qu'il est nécessaire de créer des situations contraignantes d'apprentissage. Ce sont des contraintes d'ordre pédagogique provoquant des situations d'apprentissage motivantes, et évitent le risque de voir les étudiants « contourner » la difficulté au mieux de l'affronter. Un projet doit s'inscrire dans une logique d'apprentissage, sa réussite devient un prétexte voire un enjeu majeur ou tous les acteurs, enseignants et étudiants, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. Comme l'affirme Philippe Mérieux (2001), signalé dans mes travaux antérieurs (DEA et magistère) portant sur la « différenciation pédagogique » « *lorsqu'on monte un spectacle, disait-il, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus* ». La logique d'une représentation réussie contredit la logique de formation, pour une raison assez évidente : pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé, dans sa zone de proche développement proximale, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide. Pour mieux percevoir une telle approche dans le contexte de la classe, il y a lieu de privilégier certaines conditions.

1.2.2 Conditions à privilégier :

Étant donné que dans notre recherche, nous consacrons dans la dernière section une partie intitulée « Séquences d'apprentissage », prenant la forme d'activités correctives comme voie possible de remédiation à « postériorité ». Pour reprendre le constat de départ, les étudiants écrivent mal en français, leurs écrits ne répondent pas suffisamment aux critères de qualité d'une production écrite acceptable. C'est ce qui est observé par les enseignants de français du département des langues étrangères de l'université de Skikda et de Batna. Pour mieux répondre à ce besoin particulier d'apprentissage spécifique à l'écrit en contexte universitaire nous essayons à travers notre recherche de faire des propositions concrètes qui prennent la forme de mini-projets, ou d'activités de remédiation pour pallier aux lacunes relevées sur le corpus d'apprenants à travers d'une part leurs copies ou les énoncés obtenus en interaction verbale via internet avec d'autres communautés virtuelles. Cette approche notamment dans sa partie « démarches » sera en partie reprise, car elle suggère une stratégie corrective proche de celle suggérée par la perspective actionnelle du CECRL qui exige pour sa réalisation des conditions à respecter : limiter le champ d'application en mettant des balises pour inciter l'étudiant à fournir d'avantages d'effort et l'aider à mieux planifier son travail et ainsi on l'amener peu à peu à réfléchir sur sa propre démarche de résolution de problème.

Ce modèle de travail a pour finalité de permettre à l'étudiant et en bout de course à identifier ses points forts et ses faiblesses¹². À titre indicatif et eu égard aux directives pédagogiques proposées par les souscripteurs du « portfolio » et du livre blanc destinées au corps enseignant, nous avons relevé dans la pédagogie du projet notamment dans sa progression à l'intérieur du scénario pédagogique ou de la séquence didactique trois phases essentielles dont il faut tenir compte de :

- La préparation du projet :

Le choix du projet ;

Le repérage des ressources requises ;

¹²Quand il s'agit de fournir un travail collectif ou coopératif dans le cadre d'un projet, il faut donner la possibilité à l'ensemble du groupe/classe de participer et de prendre part à la réalisation d'un écrit finalisé qui clôture le grand projet d'écriture

- L'organisation du travail.

L'exécution du projet :

La coordination et la synthèse des apports des membres de l'équipe réalisant le projet ;

L'élaboration progressive des documents réalisés durant le projet.

- Exploitation pédagogique du projet :

Le retour sur le projet ;

Les suites au projet.

Les avantages et limites de l'approche par projet :

➤ **Avantages :**

Parmi les avantages attribués à l'approche par projet c'est qu'elle permet à l'apprenant de réutiliser et d'appliquer diverses connaissances au sein d'un même projet. (Il s'agit là d'un travail de réinvestissement qui exige de l'apprenant une parfaite maîtrise des fondamentaux, pour la réalisation de tâches communicatives, qu'ils soient discursifs (type de texte), syntaxiques (point de langue), lexicosémantiques (lexique thématique et relationnel) et production écrite reconduite sur le modèle de départ (modèle d'expression). La réalisation d'un projet dans une classe de langue doit permettre à l'ensemble des étudiants, de s'engager dans la réalisation d'activités, exercices ou tâches tout en poursuivant des objectifs d'apprentissage clairement identifiés, de vivre à travers le déroulement d'un projet donné une démarche d'exploration, de compréhension, de résolution de problèmes et ce, en vue d'un résultat concret et tangible.

- Responsabilise l'apprenant dans le processus acquisitionnel en l'obligeant à planifier son travail et son temps. Puisque l'autonomie est l'une des conditions idoines de l'approche par projet.¹³
- Nécessite la mise en place d'une stratégie motivante et stimulante pour

¹³Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). 20 Formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.)

l'apprenant, car en formation tutoriel guidée, le projet confère à l'apprenant la possibilité de lui laisser la liberté et le choix quant à la stratégie adoptée, fixe des objectifs généraux et intermédiaires à atteindre et anticipe sur les moyens didactiques (matériels, supports, authentiques ou fabriqués) à mettre en place pour atteindre l'objectif assigné.

- Incite l'étudiant à se prendre en charge et à être plus actif et moins dépendant. (Mets tout son savoir-faire au service de la créativité).
- Amène l'apprenant à chercher d'autres sources d'informations plus fiables parfois en dépassant les exigences strictes du cours.
- Facilite la confrontation des idées par le partage de points de vue différents entre les apprenants, ce qui favorise :

Le redoublement d'effort et l'aptitude à adopter lors des échanges pour mieux assimiler le point de vue différent de l'autre pour soit s'aligner à la thèse défendue ou s'y opposer ;

Respect des opinions différentes à la sienne ;

- Développe chez l'apprenant la capacité à s'auto évaluer et à s'autoformer dans les multiples situations de communication.
- **Limites :**
- Exige énormément de temps pour le travail de planification et de réalisation de l'activité de l'exercice ou de la tâche.
 - Source de frustration et de déception devant le manque criant de ressources documentaires nécessaires.
 - Pose des problèmes d'accès à des cas pertinents de la matière à couvrir ; par ailleurs, la rédaction d'un cas prend beaucoup de temps et exige une certaine expertise de la part de l'enseignant.¹⁴
 - Ne permets pas de vérifier, dans l'action, les conséquences des décisions prises par l'apprenant après son analyse du cas ; il en résulte une certaine incertitude chez l'apprenant par rapport à la pertinence de ses choix.
 - Exige du locuteur/tuteur un encadrement pédagogique personnalisé et accru.

¹⁴Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). 20 Formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.)éducationnels » (Legendre, 2005 : 116).

- Tendence à escamoter les facteurs émotifs au profit des facteurs intellectuels, ce qui fausse partiellement la situation et peut conduire à une simplification exagérée des événements à l'étude.

L'approche par résolution de problèmes bien qu'elle s'inscrit dans la mouvance de celle par projet et non loin de celle par compétences nécessite néanmoins qu'on fasse la lumière sur certains de ces concepts les plus saillants.

1.3 L'approche par résolution de problème :

Définition :

Pour répondre aux effectifs souvent pléthoriques et au facteur lié à l'hétérogénéité des niveaux au sein du même groupe/classe que l'école algérienne soucieuse de la qualité de l'enseignement et l'homogénéité des niveaux que l'approche par résolution de problème est apparue en contexte scolaire. L'approche par résolution de problèmes est une méthodologie « qui consiste à confronter l'étudiant à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer une autonomie dite guidée. Faciliter son implication dans la résolution des problèmes personnels d'apprentissage est l'autre aspect à considérer.

Résoudre une situation problème selon cette approche signifie entrer dans une démarche de recherche signifiante. Reste alors comment identifier et définir un problème lié à l'apprentissage ? Selon de Vecchi et Carmona-Magnaldi (2003), l'enseignant qui utilise une approche par résolution de problèmes propose d'abord aux étudiants dans le cadre d'un dossier de langue (ou unité didactique) une situation initiale problématisante qui comporte des points d'ombre qu'il fallait prendre en charge et qui exigent Côme préalable que l'on définisse un but à atteindre (à partir d'un texte support, qu'il soit authentique ou fabriqué, un modèle phrastique, une question contraignante, une image, une BD...). L'étudiant devra ensuite s'engager dans une démarche de recherche d'indices qui lui permettront de réunir les informations nécessaires par le recours au questionnement (en faisant appel à son répertoire verbal) pour sélectionner parmi le flot d'informations dont il dispose et propose une solution souvent provisoire à la situation problème présentée initialement. Nous verrons par la suite que cette stratégie bien qu'elle semble s'éloigner un tant soit peu de nos préoccupations immédiates est loin d'être antinomique, car comme

nous l'avons défini dans la partie théorique, que le genre textuel qui s'inscrit dans la perspective actionnelle du CECRL se définit par rapport à l'agir social.

Cette approche intègre une démarche favorisant l'autonomie et la maîtrise des habiletés d'écriture indéniables.

1.3.1 Pratiques pédagogiques favorisant l'approche par « résolution de problème »,

La stratégie adoptée que les adeptes de cette approche recommandent prendra en charge l'apprentissage de l'argumentation par nos étudiants dans le but de maîtriser des habiletés d'écriture mal acquise et développer de nouvelles compétences à l'écrit au moyen d'un dispositif dit « hybride ». Le problème posé en situation initiale rejointe à bien des égards celui évoqué précédemment pour l'approche par projet se présente sous diverses formes, il pourrait s'agir d'une question contraignante, ou la formulation d'une hypothèse ou encore la proposition d'un argument soumis à l'appréciation du groupe. Ces situations serviront de prétexte à un apprentissage qui s'inscrit dans une nouvelle configuration pour l'acquisition d'une nouvelle compétence ou son amélioration. La différence avec les approches précédentes celle-ci s'inspire de la réalité de la classe, issue de la pratique pédagogique quotidienne. Par ailleurs du point de vue pratique nous relevons un point de similitude avec la perspective actionnelle du CECRL en ce sens que l'une comme l'autre vise l'autonomie. De l'apprenant. En effet, l'étudiant en situation d'apprentissage devient plus actif par son engagement dans un apprentissage cumulatif, intégré, progressif et cohérent. Partant de ces caractéristiques et de la définition proposée, il importe de créer ou de repérer un éventuel « problème ». Pour ce faire, Cecchi et Carmona-Magnaldi, 2003) propose de diviser le tout en quatre étapes précises :

Utiliser comme prétexte une situation problème qui apparaît souvent spontanément au cours d'une activité métalinguistique en classe (notion mal comprise, question émanant d'un étudiant sur un aspect morphosyntaxique ou lexical mal acquis, l'exemple du pronom « leur » que nous avons évoqué en est la parfaite illustration...) Parfois, l'enseignant par ignorance contourne la difficulté ou demande un temps de réflexion pour être sûr de la réponse formulée qui risque en cas d'erreur de le dévaloriser aux yeux de son auditoire.

- Retourner aux étudiants leurs propres conceptions contradictoires ;
- Utiliser des répliques contradictoires ;

- Utiliser des documents qui présentent des opinions opposées ;
- Utiliser des questions contraignantes ;

Afin de préparer une situation problème, dans la perspective de notre travail, le réseau pour le développement par l'intégration des TIC¹⁵ suggère de :

- Détecter chez l'étudiant la difficulté à saisir un concept ;
- S'assurer que l'étudiant est mis en contexte ;
- S'assurer d'avoir une question qui pose un problème signifiant ;
- S'assurer que la situation problème pose un réel problème pour l'étudiant. La situation problème doit correspondre à la perception d'un enjeu auquel l'étudiant adhère ;

La situation problème peut tenter une explication, une comparaison, mais jamais un jugement de valeur.

Pour mieux illustrer cette approche en contexte de la classe de langue, nous avons emprunté au comité de pédagogie de l'UQAT une progression de six étapes que nous avons reprises intégralement :

- Étape 1 : Clarification des termes ou notions qui ne nous sont pas familiers ;
- Étape 2 : Définition exacte du problème ou de la situation ;
- Étape 3 : Formulation et organisation des hypothèses,
- Étape 4 : Révision de la définition du problème ou de la situation ;
- Étape 5 : Étude individuelle ;
- Étape 6 : Synthèse et vérification de l'information.

Ce travail ne peut se réaliser qu'en interaction verbale auprès des pairs.

1.3.2 Avantages et limites de l'approche par résolution de problèmes :

➤ **Avantages :**

— de par son caractère multidisciplinaire, cette approche favorise l'intégration de

¹⁵(Récit : <http://www.recitus.qc.ca/recit/>)

plusieurs paramètres.

- L'application se réalise conjointement à l'assimilation des faits,
- Approche centrée sur l'étudiant, orientée vers l'apprentissage autonome guidé
- Les étudiants partagent la responsabilité de définir les sujets d'apprentissage,
- Le contenu et le processus d'apprentissage sont importants.
- L'évaluation est à la fois sommative et formative.

➤ **Limites :**

— Nécessite davantage de temps et de planification pour choisir les problèmes et prévoir le déroulement de tout le processus.

1.4 L'approche par « étude de cas » :

Des besoins différents exigent des approches différentes. En réponse aux attentes érosives d'un public diversifié, il est nécessaire de recourir aux stratégies cognitives pour engager, écouter, persuader et recadrer les questions, pour que les résultats du travail répondent mieux aux attentes et aux besoins de l'ensemble des apprenants.

La méthodologie par étude de cas est euristique : au lieu de délivrer la connaissance, l'animateur crée les conditions d'un apprentissage autodirigé au sein du groupe. Il présente une situation problématique, une situation en tant que problème à résoudre, pour lequel aucune solution n'est donnée. Les résultats de l'apprentissage proviennent de la réflexion et de l'échange d'expériences. L'apprentissage par étude de cas complète donc d'autres méthodes théoriques ou descriptives d'apprentissage pour la participation du public.

Le point de départ de cette approche qui se recoupe à bien des égards avec les deux précédentes approches présente une situation de départ comportant une situation problème à un groupe/classe qui par le biais de la concertation et la discussion doit identifier le type de problème afin de trouver la solution correspondante (Legendre, 2005 : 623).

Les étudiants interagissent dans un processus d'échange les amenant peu à peu à mettre en application la théorie reliée au cas.

Legendre, (2005) pour qui « l'analyse solitaire d'un cas est parfaitement inutile et inefficace », puisque c'est par la confrontation d'idées des membres d'un groupe

hétérogène que les préjugés de chacun pourront être dépassés, favorisant ainsi l'objectivité nécessaire à la découverte d'une solution originale ?

1.4.1 Pratiques pédagogiques favorisant l'approche par étude de cas,

Une approche assez récente selon Marquis (1995) qui affirme que l'une des caractéristiques de l'approche par étude de cas permet à l'apprenant quelque soit la situation d'apprentissage en formation continue en milieu académique ou en formation professionnelle s'engage dans un processus de résolution de problème spécifique à une difficulté inhérente à un seul aspect de la langue. Globalement, il s'agit de présenter un cas se présentant comme situation problème (ex. : mauvaise interprétation d'un concept opératoire, ou mauvaise utilisation d'un marqueur temporel...). Parfois celui-ci pouvant être réel ou fictif. Cette situation stimulante suscite de la motivation et facilite l'entrée en matière incitant l'apprenant à s'engager dans la démarche de la résolution du cas.

Les documents supports doivent être lus préalablement, car l'objectif est la réflexion, plutôt que l'extraction d'information. Le groupe proposera une solution à partir de l'analyse de la situation. Il identifie et définit le problème (cadre), et cette analyse permettra au groupe de formuler une proposition (en tenant compte de ce qui a été présenté concernant le cas). Pour justifier cette proposition, une connaissance des méthodes et outils de la participation est également nécessaire.

Le modèle des études de cas a été testé la première fois lors d'un atelier à Dresde en 2006, puis révisé par un deuxième atelier en 2007 à Procida (Naples), en Italie. Avant d'être proposé à un public plus large, le modèle de l'apprentissage par étude de cas avait été testé avec succès auprès d'étudiants à Londres (Westminster University) et Paris (Sciences Po et EHESS).

Un atelier consacré à la formation sur les questions de participation du public ne doit pas nécessairement se limiter aux études de cas proposées dans ce kit de formation. Mais pour développer ses propres études de cas, certains aspects généraux doivent être pris en compte.

Plusieurs objectifs liés à l'approche par « étude de cas » ont été proposés par Lavoie et Baribeau qui répondent en avançant plusieurs motifs : l'analyse de situations

particulières qui interviennent au cours des apprentissages pour faciliter l'acquisition d'une compétence doit être vue sous plusieurs angles. Le champ conceptuel par exemple doit être analysé sous l'aspect social, historique, éthique ou culturel. Sur le plan de l'argumentation, il aide l'apprenant à prendre position dans le débat pour formuler une opinion ou pour mieux sélectionner l'information pertinente en rapport avec le cas présenté (thème du débat). Pour cette approche les mêmes auteurs précisent que les cas peuvent se présenter en utilisant :

- Le texte écrit,
- Le dossier de presse,
- La présentation orale,
- La simulation,
- L'enregistrement audiovisuel,
- Le média électronique (Exemple, courriel, clavardage, forum, PowerPoint, et les autres matériaux multimédias...)
- Le jeu de rôles.

La première question qui se pose à l'enseignant lorsqu'il aborde le sujet sur l'approche par étude de cas en plus de celle des compétences à installer chez l'apprenant ce sont les phases qui sous-tendent cette approche et qui entrent en jeu qui pose problème (1).

L'approche par étude de cas se déroule selon les phases suivantes :

Introduction :

Peu se présenter de différentes manières (une question, un argument, un texte...)

Présentation succincte du cas et des buts poursuivis, phase permettant de susciter la motivation ; et enclencher le débat,

Explication du déroulement de l'activité ou de la tâche liée à l'approche par étude de cas.

Répartition du groupe/classe en groupes de travail :

Constitution des sous/groupes et répartition des rôles afin de favoriser l'efficacité par

la participation de tous. Il pourrait s'agir de :

- L'analyse du cas :
- La lecture du cas ;
- La clarification de certains termes ;

Proposition de causes ayant entraîné les désaccords possibles, engagement des discussions selon des pistes d'interprétations, basées sur des critères de choix, à l'aide d'arguments factuels et logiques ; recherche de consensus ;

1.4.2 Les avantages et les limites de cette approche :

Avantages et limites de l'apprentissage par étude de cas (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995)

➤ **Avantage :**

- Favorise la motivation,
- Utilise des situations concrètes le plus souvent en ayant recours à des supports authentiques,
- développe des habiletés de résolution de problèmes,
- offre un contexte d'apprentissage motivant permettant la confrontation d'idées, en permettant de poser un diagnostic sur une situation problématique,
- situe le regard sous des angles des faits et non des préjugés,
- améliore la confiance des participants.

➤ **Limites :**

- La pertinence du cas n'est pas toujours évidente.
- Ne conviens pas à l'ensemble de l'auditoire
- Le réalisme du cas peut occasionner des conséquences imprévisibles,
- La simplification trop accessible,
- Comporte beaucoup d'imprévus,
- Très exigeant en temps et préparation.

Synthèse et clôture :

— Mise en évidence des éléments importants à retenir ou à conceptualiser ainsi que des

liens avec d'autres domaines ou avec la vie de tous les jours¹⁶.

L'émergence de l'approche par « étude de cas » est motivée pour pallier à l'hétérogénéité du niveau au sein même d'un groupe/classe. À partir de l'idée du constructivisme, plusieurs variantes de pédagogie active ont été développées, mais elles tournent toutes plus ou moins autour des mêmes ingrédients que l'on retrouve dans ce qu'on a appelé « l'apprentissage par les problèmes »¹⁷

L'idée est de partir d'un problème situé dans son contexte, et pas forcément « bien posé » (par exemple « Dans un récit, le discours direct rapporte directement les paroles des personnages, tel qu'ils les émettent »).

Quels sont les indices signalant l'insertion du discours direct à l'intérieur d'un récit ?). Un travail en groupe permet d'analyser le problème, de mobiliser des connaissances antérieures et d'essayer de formuler des hypothèses et des stratégies pour le résoudre. Et c'est en résolvant le problème que l'on construit soi-même le savoir nouveau à acquérir. Pour trouver par exemple les indices d'énonciation : on entend combien de voix ? (Celle du narrateur, qui rapporte les paroles ; et celle du père du narrateur, dont les paroles sont rapportées). Les temps des verbes s'organisent par rapport au moment où les paroles sont prononcées : principalement le présent, l'imparfait, le passé composé et le futur de l'indicatif. Les indices de ponctuation, pour insérer un dialogue dans un récit, quels signes de ponctuation caractéristiques au dialogue ? : Les deux points, les guillemets ouvrant le dialogue et le ferment. Les tirets indiquent un changement de locuteur (celui qui parle). Les indices de construction avec le problème des verbes de parole qui insèrent le dialogue dans un récit...

Bien sûr dans ce type de pédagogie, le rôle de l'enseignant change, puisqu'il n'est plus là pour délivrer le savoir, mais plutôt pour faciliter sa découverte par les apprenants. L'apprentissage par les « problèmes » s'applique particulièrement à une formation de type à la carte, comme celle dispensée pour des groupes de besoin.

¹⁶L'étude de cas en enseignement, UQTR.

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=247&ow

¹⁷[1] Hmelo-Silver, Cindy E. « Problem-based learning: What and how do students learn? » Educational Psychology Review 16.3 (2004): 235-266

Conclusion

Les approches décrites dans cette section qui, au demeurant, se réclamant de la nouvelle mouvance de l'approche communicative et l'approche par compétences qui accordent à l'étudiant un statut autonome et responsable dans ses apprentissages. Par son rôle actif, l'étudiant joue un rôle actif par le recours aux procédures qui vont l'amener à trouver par lui-même des solutions aux problèmes d'apprentissage.

Ces approches qui reposent sur de la grammaire de texte se définissent comme notionnelles-fonctionnelles et communicatives des années 80 et appartiennent toutes à l'approche communicative. Elles font appel au développement de la « compétence communicative » de l'apprenant puisqu'il revient à l'étudiant de repérer l'information la plus pertinente à la source, de l'analyser et de l'intégrer dans son processus acquisitionnel en vue de la résolution des situations problèmes. En choisissant telle ou telle approche, l'enseignant engage l'étudiant dans une démarche de recherche et de traitement de l'information en faisant appel à ses compétences procédurales et métalinguistiques pour parvenir à la résolution du problème posé. Comme nous venons de le décrire tout au long de ce chapitre, les approches pédagogiques décrites du point de vue des pratiques pédagogiques favorisant ou pas l'apprentissage d'une langue étrangère, ont toutes la particularité d'accorder à l'apprenant un rôle central dans le triangle didactique en l'amenant par exemple à évaluer ses propres difficultés d'apprentissage, à identifier ses besoins et à trouver lui-même des solutions appropriées aux problèmes de langue rencontrés. Ce qui sous-entend que chaque apprenant doit être capable seul de consulter soit diverses ressources, en interrogeant diverses personnes ou en travaillant avec un binôme ou avec l'aide de ses pairs en interaction. Comme nous avons pu le constater, « Apprendre à argumenter est un processus complexe pour un étudiant de première année

de licence inscrit au module de MLE ». Les étudiants qui éprouvent souvent des difficultés lors de la phase de révision ont alors besoin d'une aide individualisée souvent difficile à obtenir de la part d'un enseignant préoccupé beaucoup plus par l'encadrement d'une quarantaine d'apprenants et dont le seul souci est que le programme arrive à son terme. Une approche intégrée aux technologies fait appel à la maîtrise des réseaux informatiques puisqu'il revient à l'étudiant et à l'enseignant de travailler en parfaite synergie dans le dispositif de remédiation et arriver ensemble à atteindre l'objectif fixé au début de la séquence d'apprentissage. Finalement le choix d'une approche méthodologique est laissé à l'appréciation de l'enseignant seul capable d'assurer le pilotage de la séquence pédagogique en tenant compte du niveau des prérequis et des besoins des étudiants exprimés en phase du prétest à l'issue de l'évaluation diagnostique. Les approches traditionnelles globalisantes malgré la réticence obstinée de ses partisans qui ne sont pas vraiment en odeur de sainteté avec tout ce qui est nouveau ne parviennent pas à trouver un cadre didactique et méthodologique adéquat capable d'apporter les meilleures réponses aux différentes attentes exprimées continuent à utiliser obstinément leurs anciennes fiches avec des contenus pour la plupart dépassés, car jamais réactualisés. L'approche actionnelle ou coactionnelle facilite la mise en place des conditions qui favorisent le développement des savoir-faire nouveaux par l'accompagnement de l'étudiant dans l'acquisition et le développement de l'ensemble des compétences scripturales et orales mal installées. Néanmoins, pour la clarté de notre propos, la présente section par les suggestions formulées n'a pas vocation de remettre en cause les anciennes approches, mais d'essayer de sensibiliser l'enseignant pour l'aider à s'embarquer dans l'innovation pédagogique. Nous espérons avoir été en mesure de fournir de nouvelles pistes d'exploitation à l'enseignant en vue de favoriser les acquisitions procédurales et métalinguistiques mal installées chez les étudiants de première année de licence de français. Sur le plan des

compétences liées à la maîtrise et l'utilisation de l'outil informatique, plusieurs ressources numériques supplémentaires disponibles sur le Net peuvent être consultées par l'étudiant ou l'enseignant dans le cadre des modules enseignés en graduation. Les pratiques d'enseignement préconisées par les enseignants, et les stratégies d'apprentissage adoptées par des étudiants pourraient s'inspirer de ces ressources. Ces espaces renouvelées en ligne peuvent favoriser le développement des compétences informationnelles, transversales et métalinguistiques des étudiants en difficulté d'apprentissage (Guide pédagogique 26/29.)

Faisant suite aux approches traditionnelles et globalisantes décrites tout au long de ce chapitre dans leurs prolongements et leurs limites nous allons à présent nous intéresser à l'approche actionnelle et co-actionnelle suggérée par le CECRL(2000). Destinée à la base à un public d'apprenants qui ont en commun l'espace européen, elle dépasse désormais les contours géographiques de l'Europe pour s'inviter dans notre propre contexte d'étude.

Le forum dont le potentiel pédagogique est réel permet, comme nous allons tenter de l'expliquer d'élargir le travail personnel de l'étudiant et l'étendre vers celui de la tâche communicative en coaction sociale

CHAPITRE IV

Regards théoriques sur la perspective actionnelle du CECRL dans l'enseignement des langues.

« C'est là tout ce que nous pouvons faire : renouveler l'approche des vieux problèmes en utilisant de nouveaux concepts ».

H.atlan 1979, p. 177



Chapitre IV

Regards théoriques sur la perspective actionnelle du CECRL dans l'enseignement des langues.

« C'est là tout ce que nous pouvons faire : renouveler l'approche des vieux problèmes en utilisant de nouveaux concepts ».

H.atlan 1979, p. 177.

Introduction :

Comme nous le verrons plus en détail dans ce chapitre, nous présenterons la perspective actionnelle avec ses différentes interprétations pour cerner les notions de « projet pédagogique » et de « pédagogie du projet » élaboré en coaction sociale. Le concept de projet constitue le point nodal de notre travail du fait qu'il soit associé à l'idée de scénario pédagogique ou séquence d'apprentissage qui intervient à la fin de notre dispositif expérimental. L'approche actionnelle se présente comme étant une pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent au fur et à mesure que les rapports sociaux émergent entre communautés virtuelles et se négocient au moyen de l'interaction verbale. N'avions-nous pas la prétention dans le chapitre précédent de procéder à une analyse critique des différentes approches qui se sont succédé au fil des décennies ont à travers l'histoire durablement coexisté au sein des pratiques de classe. Nous avons seulement décrit quelques méthodes issues de l'approche communicative en les comparant aux approches les plus actives principalement la perspective actionnelle du CECRL. Certains travaux pour ne citer que (Boyer & Coridian, 2002 ; Clanet, 2001) ont mis en lumière l'hétérogénéité des pratiques enseignantes à l'université, notamment en cycle de graduation, sans toutefois analyser, de façon précise, les effets de cette variété sur les étudiants. La pédagogie dite « traditionnelle » adoptée en contexte universitaire algérien malgré les insuffisances et certaines incohérences relevées dans la formulation des objectifs généraux et intermédiaires qui assurent une continuité et une progression à l'intérieur des unités d'enseignement (UE) tout en se répercutant sur la qualité de l'apprentissage a su tout de même répondre aux besoins de plusieurs générations qui nous ont précédées. Cependant, dans sa version finalisée aucun ne doute qu'elle ne soit encore

bonne et mieux adaptée à la génération actuelle ni à la réalité du terrain, pour cause de « fractures scolaires ». Après avoir défini puis élucidé la question relative à la pertinence ou non des différentes approches décrites dans le chapitre précédent avec les avantages qu'elles détiennent et les nombreuses limites qu'elles recèlent à travers les situations concrètes d'apprentissage en mode présentiel tuteuré notre choix pour une approche centrée beaucoup plus sur l'action et la réalisation de la tâche mérite un examen attentif.

Nous chercherons, dans le prolongement des réflexions précédentes une nouvelle approche d'apprentissage active et contemporaine¹ centrée sur l'apprenant qui se définit en termes d'efficacité, et de satisfaction pour l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique. Pour qu'elle soit réellement une réflexion pédagogique innovante, il faudrait que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture de la langue cible en didactique du FLE. C'est devenu d'autant plus facile qu'avec la transformation numérique de notre société, l'enseignant n'est plus le seul dépositaire du savoir et des connaissances². L'étudiant inscrit en première année de licence de français est pris dans une dynamique d'acculturation : partagé entre deux cultures, sa culture d'origine et celle qu'il est censé apprendre à travers la langue cible. Grâce aux objets de plus en plus connectés, l'accès au savoir, à l'information et les possibilités de formation dépassent largement le cadre de l'école et ne passent plus par ce que les auteurs du manifeste (portfolio du CECRL) qualifient de « *guichet unique de l'enseignant* » cité par Karim Elouardani (2015). Connexe aux définitions de la tâche, de la macro-tâche et , celui de dialogue initié par l'approche actionnelle se situe dans « un cadre argumentatif qui va inscrire l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) dans un contexte motivant du fait qu'il nous « fournit un contexte réaliste », c'est-à-dire « susceptible de se produire aussi bien en classe que dans la vie hors des espaces d'apprentissage habituels et donnant une raison valable de comprendre et de produire la langue dans son contexte culturel authentique. Apprendre une langue étrangère indépendamment de la compétence culturelle signifie lui arracher un maillon de la chaîne la rendant ainsi amorphe. Maîtriser une langue disait G Dominique de Salins (2000 : 27) « *c'est maîtriser en plus de ses composantes métalinguistiques et ses structures les comportements, les représentations, us et traditions*

¹<http://pédagogieactive.com>

² Ce n'est plus l'enseignant qui au cœur de toute activité pédagogique, mais l'élève qui doit être placé au centre des apprentissages dans un rôle plus actif.

et adapter sa conduite à cette situation nouvelle”. La différence entre la culture d’origine de l’apprenant et la culture cible est présentée souvent comme un obstacle majeur à l’apprentissage de la langue seconde ou étrangère. » (Verdelhan, 2002). L’apprenant se trouve en effet bien souvent en situation de conflit de loyauté, ne comprenant pas ce qu’on attend de lui, entre en contradiction avec ses repères et se confine dans ses références personnelles, familiales, et même sociétales ce qui a pour conséquence de l’empêcher d’accéder à la langue sans son contexte naturel. Comme disait P.Meirieu « *Si l’apprenant se sent accepté avec ses caractéristiques culturelles propres, il peut accepter à son tour plus facilement de comprendre et d’apprendre des comportements culturels nouveaux, spécifiques à la langue étrangère qu’il apprend* ». Un travail explicite permet de lever ces blocages, avec comme point de départ le respect des cultures et de leur pluralité, affirmé et vécu dans la classe. Comme nous l’avions déjà à maintes reprises répété tout au long de cette recherche de notre incapacité à prendre en charge les besoins d’apprentissage de nos étudiants dans le domaine de l’enseignement du français langue étrangère en général et de l’argumentation orale et écrite en particulier. Nous remarquons combien il est difficile d’adapter nos anciennes approches aux nouvelles exigences du CECRL, même si la volonté existe depuis quelque temps avec des tentatives de mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l’apprenant.

« Peut-être sommes-nous aujourd’hui à un tournant. Les discours eschatologiques sur les nouvelles technologies s’essoufflent, et le bulle spéculatif de l’“e-learning” commence à éclater. Bref, l’éducation ne va pas se réveiller soudainement transformée par la baguette magique d’internet. Pourtant, les questions de fond perdurent et entraîneront des transformations dans l’institution scolaire... mais sur le long terme ». (Jacques Wallet).

Disant tout simplement que lors de mes nombreux déplacements ces deux dernières années entre Skikda et Batna comme point de départ des premiers épisodes de collecte des données les enseignants pour la plupart visiblement peu enclins au dialogue semblent néanmoins prêter une attention accrue au problème posé. Ils évitent de répondre directement à mes sollicitations en me renvoyant parfois les mêmes questions : approche actionnelle, me disaient-ils, oui tout le monde en parle en ce moment, mais rien sur le terrain. Ils associent cette nouvelle approche à un simple effet de mode qui finirait par s’estomper très vite, comme les précédentes. Néanmoins l’intérêt s’est focalisé sur leur curiosité de savoir comment l’appliquer dans les classes de langue. Pour qu’une approche

commence vraiment à donner ses premiers fruits doit d'abord être expertisé et on n'ignore par quels moyens pédagogiques d'accompagnement pour qu'une réelle mise en place de ces différents concepts puisse vraiment s'accommoder aux besoins diversifiés des apprenants (Jean butin (2001). On a besoin de temps pour se prononcer nous diton !!!! Avec le manque d'encadrement qualifié, de salles équipées en nombre suffisant de matériel informatique, et face aux effectifs pléthoriques des groupes/classes envisagé la mise en place d'une telle approche compte d'énormes risques. Le retour de certains modules qui ont trait à l'oral et à l'écrit surtout avec le nouveau socle commun, le tutorat avec son corolaire l'accompagnement personnalisé, conforte l'idée de choisir la perspective actionnelle du CECRL comme approche pédagogique nouvelle mise au service de l'enseignement/apprentissage du FLE en pédagogie universitaire...Centrée sur l'apprenant et l'apprentissage en coaction sociale elle débouche sur l'élaboration d'un champ expérimental tout à fait nouveau issu de la problématique traitant les difficultés d'apprentissage de l'expression écrite en interaction verbale en mode distant et en groupes tutoyés en classe ordinaire. Les meilleurs exemples ne viennent finalement pas du discours qu'on peut tenir, mais des faits, c'est-à-dire quels types d'activités et quelles tâches devront être mises en œuvre concrètement avec nos étudiants dans le cadre de cette perspective en vue de la résolution conjointe de situations problèmes inhérentes à l'argumentation pour des étudiants de niveau universitaire ? Ce n'est qu'avec l'approche actionnelle du CECRL que la dimension interculturelle de la langue est intégrée à travers des supports authentiques ou fabriqués. Comme nous l'avions évoqué dans le chapitre précédent, une partie importante de notre travail sera consacré à cette approche avec la configuration mettant aux prises, apprenants-environnement-dispositif en vue de la résolution du problème auquel nos apprenants sont confrontés dans l'amélioration des compétences argumentatives pour le module de MLE. Pour un grand nombre de didacticiens, l'approche actionnelle n'est que la logique évolution de l'approche communicative, la conception de tâche y est différente certes, mais nécessite néanmoins un cadre mieux adapté pour la mettre en pratique et de l'adapter en contexte universitaire.

Nous allons dans un premier temps tenter de définir l'approche actionnelle, ainsi que son émergence qui est bien antérieure au CECRL³.

1 Perspective Actionnelle,

Définition :

Le Cadre européen de référence (paru en 2001, affirme : « *Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionne en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagière) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* ». Dans la perspective actionnelle, la langue est considérée non plus comme un instrument de communication ou d'information, mais comme un instrument d'action, voire d'action sociale. Elle vise la capacité de l'apprenant à interagir en langue étrangère, dans un contexte social authentique comme celui du travail, des études ou du quotidien et à travailler en langue étrangère. L'interaction verbale entre apprenants malgré ces limites, cette approche laisse entrevoir que les enseignants peuvent mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture, tant en milieux linguistiques majoritaires que minoritaire. L'objectif principal de cette méthode c'est d'examiner l'impact d'un dispositif didactique comme moyen adéquat pour préparer les apprenants à une interaction sociale. Ce succès s'est renforcé ces dernières années avec l'introduction des deux nouveaux concepts qui sont l'apprentissage collaboratif et coopératif dans des formations à distance tutoyées. L'apprenant, considéré comme un acteur social, doit

³ Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il vise à fournir une base commune à l'apprentissage des langues en Europe. Il propose plusieurs axes de réflexion commune dont quatre innovations: L'échelle de compétences langagières globale, les six niveaux communs de référence (A1-C2) les cinq activités langagières reposant sur réception, production, interaction et médiation : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite. Les composantes de la compétence communicative : linguistique (elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), sociolinguistique (proche du socioculturel : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents) et pragmatique (choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

interagir avec l'enseignant et les pairs afin de réaliser des buts communicatifs, des tâches, des projets...⁴

Cela dit, les activités interactives orales qui sont assurées par (les tuteurs) chargés d'apporter aux autres (les tutoyés), ce dont ils ont besoin⁵ selon des modalités de travail axées sur les tâches communicatives qui se réalisent conjointement par l'enseignant et l'apprenant.

Accompagné du locuteur/tuteur, selon les termes de G.Zarate (2008 : 54) dont le travail se limite à celui d'un guide, l'apprenant connaissant ses limites sera capable de définir ses besoins réels, s'engage dans un processus intégratif de remédiation en vue d'améliorer ses compétences scripturales et orales et progresser selon un échéancier établi en commun accord avec le tuteur.

L'enseignant qui dispose d'une panoplie de ressources riche et diversifiée dont il aura du mal à sélectionner ceux qui seront utilisés pour un usage futur doit changer de stratégie et prendre en charge les problèmes de façon individualisée pour chacun des apprenants. On ne doute pas de la valeur du choix d'une approche que lorsqu'elle est intégrée dans le processus d'acquisition et les résultats qu'elle s'est censée apporter en termes d'efficacité pour l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique.

1.1. Non, l'approche actionnelle n'est pas un phénomène de mode !

. Une rencontre internationale qui a regroupé des enseignants chercheurs venus de

⁴ Dans le contexte des études, on peut définir le tutorat comme *une forme d'aide individualisée qui vise à apporter en dehors du contexte de la classe, une aide personnalisée aux études*. Outre cette définition large, il peut prendre de nombreux aspects, notamment selon

- qu'il s'adresse à un étudiant seul ou à un groupe d'étudiants
- que le tuteur est un professeur, ou un autre étudiant (dans ce deuxième cas, on parle de « tutorat par les pairs »).
- de nombreuses variantes sont possibles, selon la nature du dispositif (temporalité, choix ou imposition du tuteur, nature de l'activité), la formation donnée aux tuteurs, les apprentissages visés (matières académiques, mais aussi amélioration de l'intégration dans l'institution ou développement personnel). Plutôt que de tutorat, on parle alors de coaching pédagogique.

⁵ Nom de la page : Tutorat

- Auteurs : <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Tutorat&action=history>
- Éditeur : Wikipédia
- Dernière révision : 17 octobre 2015 15:33 UTC

- Page consultée le : 7 décembre 2015 17:27 UTC

- Lien vers la version citée : <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Tutorat&oldid=119571672>
- Numéro de version : 119571672.

plusieurs universités algériennes et tunisiennes a eu lieu en Tunisie pour assister à des ateliers et s'informer sur l'état de l'art sur la question relative à l'adoption de la perspective actionnelle dans les universités magrébines.

Ces ateliers codirigés par l'Atured rattachée à l'université de Tunis et à l'organisme québécois de l'AUF impulsée par l'institut français de Tunis. Selon un membre de la commission des programmes qui considère que cette nouvelle approche n'est en fait qu'un « phénomène de mode » qui finira par se stopper.

C'est d'autant plus vrai que cette approche comme celles qui l'on précédées finirait par céder le pas à d'autres approches à l'exemple de l'approche par compétences...

Les enseignants les plus expérimentés, malgré leur nombre limité affichent leur scepticisme envers l'efficacité d'une telle approche en restant attachés à la séquence pédagogique traditionnelle et à son descriptif ⁶.ils pensent que les apprenants sont plutôt demandeurs de grammaire traditionnelle et de lexique avant tout et que nos programmes d'enseignement ne leur permettent pas d'apprendre la langue selon la norme standard de la langue cible. Ils préfèrent que les élèves apprennent à partir de batteries d'exercices structuraux de grammaire ; de lexique thématique et relationnel, d'orthographe d'usage et grammatical. Pour l'institution l'objectif se limite au simple fait de faire comprendre comment les élèves apprennent et les enseignants enseignent, et de montrer par quels processus didactiques les enseignants de langue mettent en œuvre les séquences d'apprentissage et d'en tirer les enseignements définitifs, sur la manière de conduire ces nouveaux modèles d'enseignements.

À défaut d'une évaluation de l'existant, la solution semblait difficile à trouver, pourtant les organisateurs de la rencontre laissaient entendre que leur intervention ne va pas se limiter uniquement à prêcher la bonne parole, mais que cette nouvelle vision de

⁶ Descriptif : Dans un autre atelier, un groupe de travail a analysé la structure d'une unité didactique : les composants, les documents, les activités, la place du texte support, de la grammaire ou du lexique, ;de l'écrit , les consignes, le public visé et son contexte, les rôles de l'apprenant et de l'enseignant... mais aussi les liens avec le contexte authentique . Bref, tous ces éléments qui ont été pris en compte et savoir les combiner pour qu'ils forment une unité didactique. . Mise en pratique : dans un deuxième temps, les participants se mettront dans la peau de l'enseignant et devront façonner leur propre unité sans perdre de vue d'une part les objectifs didactiques et d'autre part les contraintes liées à la réalité du terrain (public cible, méthodologie, contraintes externes, etc.).

l'apprentissage à travers les progressions se présente comme étant le contrepoint aux pratiques pédagogiques globalisantes devenues obsolètes. Comme la plupart de ceux qui étaient présents à cette rencontre, nous sommes convaincus que cette approche malgré son caractère innovant ne se présente pas comme étant une recette tout faite prête à être utilisée par le corps enseignant en contexte universitaire. Il ne s'agit pas de suivre chronologiquement des étapes, mais qu'au contraire en didactique du FLE, toute méthodologie reste le résultat d'une combinaison de plusieurs approches. Comme disait Christian Bombay⁷ « tous les manuels et les programmes d'enseignement/apprentissage des langues qui paraissent aujourd'hui revendiquer "la perspective actionnelle, sur le simple fait qu'elles intègrent une approche par la tâche". En réalité, la plupart du temps, les activités proposées (qu'on nomme "tâches" abusivement) relèvent encore d'une approche éclectique ou l'enseignant utilise plusieurs concepts appartenant à plusieurs approches. Cette difficile articulation d'une approche centrée prioritairement sur la tâche finale et l'approche communicative centrée sur l'activité et l'exercice nous amène à nous demander si ce choix fourni par les concepteurs des programmes serait adapté à toutes les phases d'une séquence d'apprentissage.

On se demande comment peut-on préconiser une approche centrée sur l'apprenant si l'institution pédagogique elle-même et à leur tête l'enseignant ignore totalement la dimension socioconstructiviste de l'apprentissage/apprentissage. En fait, l'enseignant n'en rejette aucune approche, mais essaie tout au moins inconsciemment ou pas de combiner les différents concepts appartenant à plusieurs courants que nous avons développés au chapitre II. Ces concepts une fois maîtrisés, l'enseignant les met au service d'une stratégie dictée par sa conviction et basée sur une vision personnelle en tenant compte des besoins exprimés par les apprenants au cours des apprentissages. Les compétences à installer en termes de savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et savoir-devenir sont déterminées à l'avance et dépendent des prérequis en expression orale et écrite des apprenants.

Au moment où nous avons commencé à réunir, et à analyser dans le cadre de l'expérimentation les données les plus pertinentes sur le comportement du groupe soumis à ce dispositif pédagogique de remédiation, nous nous sommes vite rendu compte de la

⁷[http : sallesdesprofs.org/author/christian Bombay](http://sallesdesprofs.org/author/christian%20Bombay).

complexité de la tâche qui nous attend. C'est ce qui nous a permis de poser les premières bases de notre dispositif expérimental. À ce moment précis et au moment où on s'y attendait le moins, le hasard a voulu que nous tombions sur un article de Christian Puren qui a trait à la perspective actionnelle du CECRL.

Un article publié sur le site de l'APLV intitulé : "La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine". Nous nous sommes inspirés en partie de cet article notamment l'aspect pratique qui a été repris en nous fournissant de précieuses informations à propos de l'articulation entre les deux approches (actionnelle et par compétences). Ce qui nous a permis de mieux situer notre travail selon les exigences de l'approche actionnelle du CECRL et surtout son cadre de référence théorique.

1.1.1 : La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ?

La perspective actionnelle s'éloigne, sans qu'on puisse parler d'un écartement total, de l'approche communicative (approche qui la précède), du concept de centration sur l'apprenant. De la notion de classe au profit de la notion de groupe, et de la méthode de simulation au profit de la communication réelle et des échanges interactionnellement bien justifiés. Mais comme le rapporte Émilie Perrichon dans sa thèse de Doctorat (2008) "Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères", agir en société implique selon l'auteure, la création ou la modification de tâches d'apprentissage jusqu'à présent plutôt orientées vers la communication ».⁸

Il s'agit à présent de mobiliser les compétences dont disposent un ou plusieurs sujets (s) « en vue de parvenir à un résultat déterminé. »⁹. À ce propos, l'objectif premier que s'est fixée la perspective actionnelle et de faire en sorte que pour toute tâche de langue il ya un problème à résoudre, une obligation à remplir, ou « un but qu'on s'est fixé qui sera un objectif linguistique ou extralinguistique. Elle amène l'apprenant non pas seulement à communiquer avec l'autre, mais à agir avec lui.

Nous n'allons pas reprendre la définition de l'approche actionnelle suggérée par les

⁸«Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactiques des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle». Thèse de doctorat d'Émilie Perrichon (octobre 2008).

⁹Cadre Européen Commun de Référence, Didier, Paris, 2005.

différentes sources, car à travers les principes mêmes de la littérature retenue dans les différents travaux et articles, la même définition a été reconduite. La même qui apparaît dans plusieurs bases de données.

Nous nous limitons donc à celle qui présenterait des éléments théoriques et/ou descriptifs sur la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères exclusivement en Europe. Cet article¹⁰ qui se présente comme un commentaire part d'un extrait de Jean-Philippe Blondel (2011).

Le passage que nous voulons reprendre évoque l'instant où l'on souhaiterait voir disaient-ils *“le corps enseignant adopter la perspective actionnelle comme stratégie d'approche dans les pratiques de classe quotidiennes, car (...) De notre point de vue, il faut au contraire ‘booster’ le paradigme d'apprentissage en créant de l'action, du dynamisme parce qu'avant les enseignants à leur corps défendant déballent des contenus d'enseignement finalisés dans une totale passivité et maintiennent leur autorité sur le groupe/classe”*. L'actionne se manifeste partout, en classe ou en dehors de l'espace/classe dans la rue, il est partout et en tout temps, on y joue, on s'attribue de rôles, on anticipe des jeux de rôles, on écrit des dialogues scénarisés, des argumentations, c'est de l'actionne.

En fait, les auteurs du CECRL partent d'un document officiel pour définir l'approche méthodologique et ses concepts théoriques sous-jacents : l'exemple du manuel *“Tout va bien”*¹¹ qui se situe d'ailleurs *“dans le courant d'une perspective de type actionne”*. Les auteurs considèrent l'apprenant, à la suite du Cadre, comme des acteurs sociaux devant accomplir des tâches *“proposées sous forme de problèmes”* (p.10). C'est dans ce même état d'esprit que la collection Rond-point proposant une base de données destinée aux différents niveaux d'expertise de A1 jusqu'à C2.¹²

L'autonomisation et l'individualisation de la formation seraient les deux points d'ancrage de cette approche qui conçoit l'apprentissage *“comme un contenu à traiter de manière explicite”*

¹⁰Zarate, Bourguignon .C.Puren_commentaire_extrait_blondel_2012_12).

¹¹Livre du professeur de Tout va bien ! 1, page 4.

¹² Rond-Point :Edition conçue et adaptée pour le réseau des centres culturels Français en Algérie.Méthode de Français basée sur l'apprentissage par les tâches.

L'analyse didactique de Christian Puren (2009) est certes basée sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Europe et par ricochet dans l'ensemble des systèmes éducatifs des pays de l'union risquent de conforter tous les conservatismes didactiques, de justifier toutes les régressions méthodologiques et de cautionner toutes les approches traditionnelles. Le but de cette approche c'est d'uniformiser les programmes d'enseignement des langues étrangères pour faciliter la mobilité des personnes au sein de l'Union européenne. Les réflexions méthodologiques qu'elle suggère pourraient très bien s'appliquer à d'autres espaces d'enseignement dans la perspective d'une mise en place généralisée de cette approche. L'émergence d'une nouvelle approche méthodologique n'est pas toujours perçue comme une alternative à la précédente bien qu'elle soit suivie d'une campagne de sensibilisation à l'endroit des enseignants et des utilisateurs potentiels.

Les enseignants qui en principe doivent prendre part à la conception des nouveaux programmes d'enseignement universitaire du fait de leur meilleure connaissance du terrain pour l'élaboration de nouveaux syllabus, se voient au contraire écartés du cercle de décisions. Les programmes d'enseignement proposés au cycle de licence sont très ambitieux du point de vue des objectifs et des contenus, mais sont en totale contradiction avec les nouvelles exigences du paradigme de l'apprentissage malgré leur proximité avec les textes du CECRL.

Calquées sur des modèles d'enseignement étrangers, ces approches nouvellement conçues à l'image de celle par compétences sont incapables de répondre aujourd'hui aux problématiques de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire. Elles sont en totale rupture avec la progression suggérée, sans que rien ne soit vraiment fait pour que cet amalgame soit corrigé.¹³

Même si nous ne partageons pas l'avis des enseignants qui nous parlaient d'un effet de mode en faisant référence à la perspective actionnelle, on peut admettre qu'il y ait un problème à la base que personne n'est capable de résoudre ou d'y consacrer les moyens et le temps nécessaires pour y parvenir.

¹³ L'argumentation comme type de texte qui devrait en principe apparaître tout au long de la progression des dossiersse trouve relégué au tout dernier moment du programme du module de MLE pour la première année de licence.

Il ne suffit pas simplement de dire ou de prévoir la mise en place de l'approche actionnelle pour que celle-ci se mette justement "en action" dans la classe de langue ». Nous devons selon C.Puren (2000) prendre en compte certains paramètres et différents facteurs qui facilitent sa mise en place, c'est-à-dire chercher de vraies réponses aux vrais problèmes.

Tout en voulant nous aligner sur les souscripteurs du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il nous a fallu nous aligner sur les différents moments d'évaluation de notre groupe d'échantillonnage par rapport aux activités et tâches proposées. Nous avons pris en compte le même niveau d'échelle par rapport au niveau de compétences de B2 et C1¹⁴. Partir du fait que la classe n'est plus le seul espace d'apprentissage et d'évaluation d'une langue étrangère. Elle se situe désormais dans d'autres espaces loin des contraintes institutionnelles pour rejoindre l'idée du cadre qui stipule que l'apprentissage d'une langue étrangère se ferait tout au long de la vie (CECRL : 2001). Savoir allier le présentiel et le distant, c'est allier pédagogie et technologie, en faisant des allers/retours, dans les deux modèles. (Exemple : commencer par rédiger des comptes rendus, argumenter dans des situations diverses tantôt en classe tantôt en interaction à distance sont – certainement utiles – pour tout étudiant à monter des scénarios dialogiques et l'accompagnement – oral et écrit la plupart du temps vont avec). Les apports de l'approche actionnelle pourraient ouvrir de nouvelles perspectives à condition de prendre le temps de les mettre en place graduellement, de les tester, et les corriger le cas échéant... Pas simple dans la configuration actuelle de l'enseignement du français en contexte universitaire algérien. Le projet, puisque c'est de lui qu'il s'agit, consiste en la conception, la modélisation et la réalisation d'un dispositif technopédagogique visant notamment à soutenir la mise en œuvre de l'approche actionnelle du CECRL. Dans le cas du français langue étrangère : nous privilégions, à travers le projet que nous comptons mettre en œuvre pour la résolution du problème une meilleure organisation des tâches et activités inhérentes à l'argumentation par la créativité des apprenants, loin de la progression décloisonnée avec son caractère contraignant. Sa mise en place repose sur un travail coopératif et collaboratif, par le partage et la co-construction d'un contenu linguistique qui prenne en charge les besoins diversifiés des apprenants.

¹⁴ Nous avons tenu compte uniquement de ces niveaux d'expertises pour ne pas trop s'éloigner du profil de sortie de nos étudiants inscrits au module de MLE.

1.1.2 La perspective actionnelle : une nouvelle perception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en pédagogie universitaire :

Pour enrichir notre réflexion sur le concept de l'agir en coaction sociale, nous considérons les apprenants comme des acteurs sociaux capables non seulement de communiquer, mais surtout d'agir de coagir d'interagir avec d'autres dans le cadre d'un projet pédagogique commun. « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Nous avons cependant relevé une ambiguïté quant à la définition de certains concepts clés qui vont se révéler déterminants dans la perspective actionnelle du CECRL, au premier rang desquels le concept de « tâche » élément central du processus d'écriture qui n'est pas par exemple assorti d'exemples donnerait lieu à des interprétations erronées. Avec l'approche actionnelle du CECRL, nous avons voulu réduire le fossé qui ne cesse de se creuser entre les deux paradigmes celui de l'enseignement et de l'apprentissage, mais avons-nous les moyens et savons-nous vraiment quels outils méthodologiques doit-on convoquer pour y parvenir ? Que nos étudiants puissent vraiment s'accommoder à ces nouvelles exigences en posant les vraies questions, pour acquérir la langue cible à travers la toile. Les objectifs du CECRL aillent dans ce sens du moment que les programmes et leurs contenus, apparaissent en version électronique qu'en version papier pour mieux accompagner l'étudiant dans son parcours et l'enseignant dans ses stratégies. Il faut donc que nos classes de langue soient de plus en plus en contact avec la réalité, c'est à travers l'internet qu'on pourrait le faire pour que nos étudiants n'aient plus le sentiment d'apprendre le français loin de son contexte naturel.

Depuis quelque temps, les propositions autour de la perspective actionnelle et le développement de l'interdisciplinarité contribuent certainement à aller dans ce sens, permettent de repenser notre perception de la classe de langue et donc celle qu'auront les

étudiants face aux nouvelles exigences imposées par la société de la connaissance.

. Les meilleurs exemples ne viennent finalement pas du discours qu'on peut tenir, mais des faits, c'est-à-dire quels types d'activités et quelles tâches devront nous mettre en œuvre en classe dans cette perspective avec nos étudiants inscrits en première année de licence. L'exemple le plus intéressant pour illustrer la mise en œuvre de la perspective actionnelle provient d'une enseignante d'anglais du département des langues étrangères de l'université de Skikda.

Cette enseignante anglophone nous a expliqué la stratégie mise en place et les différentes étapes du projet. De véritables mini-projets qui impliqueraient ses étudiants de première année dans la mise en pratique de la perspective actionnelle appliquée à un cours de civilisation américaine.¹⁵ On y voit me disait-elle, clairement comment les étudiants participent activement au cours. Apportant leur contribution en se servant de la langue étrangère comme outil de travail pour agir et interagir sur l'autre, que ce soit pour s'informer sur la culture anglo-saxonne¹⁶ à travers des supports authentiques. Le travail s'est réalisé à travers un ensemble d'articles de journaux mis en ligne qui avaient trait à la culture source. Par des jeux de rôles, les étudiants cherchent ainsi à échanger des informations avec des interlocuteurs non natifs de la langue cible en s'éloignant de la configuration ancienne d'un cours dispensé en présentiel tutoyé. Il s'agit là d'un défi très difficile à relever qui reste un exemple parmi d'autres et qui montre qu'on peut y arriver avec les moyens de bord très limités à apprendre la langue au-delà des murs d'une classe en répondant aux objectifs clairement désignés dans la perspective de travailler la langue en situation de communication authentique. Pour que nous puissions nous aligner sur les différents moments d'évaluation de notre groupe d'échantillonnage et pour éviter le risque de discréditer notre travail de recherche, et éviter toute ambiguïté définitionnelle nous allons nous intéresser essentiellement aux notions clés de tâche, activité et exercice, les définir pour les replacer dans le contexte de notre objet à l'étude.

¹⁵ Une mise en pratique bien réelle. Ce travail authentique est attribué au site web 2.0 pour créer un espace d'échange intra-universitaire : c'est un espace accessible par intranet en salle multimédia, qu'anime l'enseignante et auquel les étudiants sont invités à y participer.

¹⁶ Il ne s'agit pas simplement d'enseigner la culture anglaise mais une culture étrangère qui se trouve être la culture anglaise et qui va se trouver confronter à une autre ou à d'autres cultures dans l'espace confrontatif très symbolique qu'est une classe de langue.

1.2 Tâche, activité et exercice : Problème de définition.

En guise d'introduction nous allons définir d'abord les notions : « exercices, activités, et tâches » qui constituent des sources d'ambiguïté pour la plupart des enseignants. Nous essayons de voir dans quelles mesures ces concepts associés aux TIC permettent-elles de répondre aux attentes des apprenants dans la perspective de l'amélioration des compétences écrites en mode hybride. Ce qui nous amène à cerner les contraintes et les limites du forum de discussion dans la réalisation de la tâche communicative en coaction sociale. Parler de l'approche par la tâche dans une séquence d'apprentissage sans évoquer les étapes qui la précèdent c'est occulter une dimension essentielle de l'acte d'apprendre.

Il y a lieu de tenir compte des préalables (connaissances antérieures nécessaires à l'accomplissement de la tâche qui est précédée par soit l'exercice ou l'activité) doivent être rappelés.

C'est l'Australien Nunan (1991) le premier auteur qui a eu l'idée de proposer et d'adopter, en didactique des langues étrangères, une approche centrée sur la tâche. Il considère que la conception d'une tâche (« tasse design ») requiert la prise en compte de six paramètres : les objectifs (« goals »), les données de départ (« input data »), les activités que l'apprenant sera amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, et enfin le dispositif mis en place pour la résolution de problème (« bettings »). Pour nous le dispositif de résolution de problème soutenu par la tâche passera nécessairement par l'intégration des TIC comme support techno pédagogique innovant.

Nous définissons ensuite dans la deuxième partie de ce chapitre la manière avec laquelle ce nouvel outil pédagogique s'inscrit dans l'approche actionnelle suggérée par les textes officiels, intégrant les TIC pour l'enseignement du français langue étrangère. Nous verrons après, en quoi l'interaction entre deux communautés virtuelles appartenant à deux cultures différentes contribue par la tâche à agir et co-agir en vue d'une remédiation « à posteriori » qui prendrait en charge la difficulté liée à l'écrit argumentatif. Nous analysons ensuite les potentialités offertes par le forum dans le processus argumentatif scénarisé pour rapprocher les deux énoncés et arriver à l'aide du débat à un consensus final selon (J.Habermas 1991).

Enfin pour terminer, nous évoquerons les limites auxquelles nous sommes confrontés

au cours de notre expérimentation.

1.2.1 Définition des notions « activité » « exercice », et « tâche » associés aux compétences en termes de savoir, et savoir-faire :

1.2.2 — Activité :

Nous empruntons à Wendy Nicol-Benoît (2004b) sa perception de l'analyse faite sur la distinction entre exercice, activité et tâche. Elle précise d'emblée que dans une situation d'apprentissage, l'activité consiste à présenter un travail portant sur les formes indépendamment du contexte privilégiant uniquement le savoir au détriment des autres compétences. Or, l'activité qui utilise la langue en contexte authentique peut-être associée au savoir-faire. La tâche quant à elle n'interviendra que dans le prolongement de l'activité par l'utilisation raisonnée et autonome de la langue dans une situation authentique ou du moins vraisemblable. (Nicol-Benoit, 2004b : 342) ce qui est tout à fait vérifiable à travers l'échange entre deux communautés virtuelles.

Une activité d'apprentissage signifiante (à la fois motivante et efficace) doit donc présenter un certain nombre de caractéristiques. Il est possible de définir ces caractéristiques en termes concrets et de vérifier si elles sont présentes dans telle activité (d'où qu'elle provienne) que l'on se propose de faire faire en classe. Nous nous sommes inspirés de l'approche par compétences pour faire ressortir les étapes concourant la réalisation d'une activité métalinguistique qui peut s'appliquer à la conceptualisation de l'acte d'écriture pour l'importe quel type de texte et dans l'importe quelle situation de communication. L'exemple qui va suivre en est la parfaite illustration :

1/Mise en situation et représentation :

Quel type d'imprégnation adopterons-nous pour mettre l'apprenant en situation, y a-t-il au moins un déclencheur d'intérêt ?

- L'utilité de l'activité a-t-elle été motivée ?
- S'il y a lieu, les préalables (connaissances antérieures nécessaires à l'accomplissement de l'activité) ont-ils été rappelés ?

2/Expérimentation :

- Le support sur lequel l'activité sera réalisée (authentique, fabriqué...), toute l'information nécessaire est-elle présente (directives, matériel à consulter, etc.) ?
- A-t-on fourni à l'apprenant une représentation claire du produit final attendu ? (ce que l'on attend de lui)
- Y a-t-il eu un moment réservé pour la découverte de l'information ?
- L'activité fait-elle appel à d'autres sources que l'enseignant et le support d'accompagnement ?

(Observation Ouvrages de référence, matériel didactique autres locuteurs source extérieur eau groupe/classe).

- Y a-t-il eu place pour l'essai et l'erreur ?

3/Objectivation :

- Y a-t-il eu une mise en commun des résultats ?
- Y a-t-il eu une discussion des résultats ?
- Y a-t-il eu un résumé de l'information essentielle ?
- Y a-t-il eu une généralisation des résultats ?

L'apprenant est-il invité à décrire sa démarche et à nommer les processus impliqués (appel à la métacognition) ?

4/Réinvestissement :

- L'activité de réinvestissement fait-elle appel aux mêmes processus que l'activité initiale ?
- L'activité de réinvestissement diffère-t-elle de la précédente quant au sujet et au contexte utilisé ?
- L'activité de réinvestissement diffère-t-elle de la précédente quant au type d'interaction (individuellement, en équipe, collectivement, apprentissage à distance, etc.) ?

5/Caractéristiques globales :

- L'activité est-elle d'un niveau de difficulté adapté à l'âge et au développement des apprenants ?
- L'activité permet-elle à l'apprenant de constater rapidement ses réussites, ses échecs et ses progrès ?
- L'activité comporte-t-elle des éléments pouvant rejoindre chacun des styles différents d'apprentissage (auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.)
- L'activité comporte-t-elle une variété d'interaction (travail individuel, par équipes, collectives), de rythmes (convergence, divergence) et de rôles (apprenant acteur, observateur, communicateur, tuteur, etc.) ?
- L'activité permet-elle de tenir compte des différents rythmes d'apprentissage ?
- S'assure-t-on que l'apprenant dispose d'un feedback à chacune des étapes de la démarche de résolution de problème ?

6/Autocorrection (autoévaluation) :

- Par les pairs (intercorrection)
- Par l'enseignant
- Par la nature même de l'activité
- Par internet au moyen d'une remédiation à distance.

Par ailleurs, il ne suffit pas qu'une activité présente sur papier (dans le plan de cours) les caractéristiques souhaitées qu'il faille qu'elle se déroule correctement dans la réalité de la classe et qu'elle aide effectivement les apprenants à atteindre les objectifs fixés. Le succès d'une activité dépend donc non seulement de sa préparation, mais aussi d'éléments relatifs à son déroulement effectif (organisation, climat, attractivité, etc.) Une activité d'apprentissage peut donc être évaluée, dans la perspective d'être enrichie. Lorsqu'une activité est réussie, son déroulement présente des caractéristiques qu'il est possible d'observer. Ces caractéristiques se nomment des indicateurs ; ils servent, en effet, à indiquer si l'activité a réussi... un peu, passionnément, à la folie ou pas du tout !

1.2.3 Exercice Vs Tâche :

Selon les auteurs du CECRL, une tâche demande d'exécuter des actions finalisées dans

un domaine donné, ceci en vue d'arriver à un but défini et de réaliser un produit particulier.

L'exécution d'une tâche demande la mise en œuvre stratégique de compétences données. Elle s'inscrit dans des situations de communication et peut inclure l'interaction, la réception, la production, la compréhension et la médiation. Nous trouvons dans le chapitre VII du CECRL l'énumération de plusieurs types de tâches, classées selon leur emploi possible dans une situation scolaire et extrascolaire. Quand les auteurs évoquent des types de tâches, ils n'annoncent malheureusement pas toujours explicitement s'il s'agit plutôt de tâches associées au premier domaine ou au deuxième ce qui entrave parfois la clarté de leur propos. Tenant compte de ce qui a été avancé, il faut choisir des « tâches bien ciblées » qui permettent d'évacuer ou contourner complètement l'erreur au risque de la voir se fossiliser, des « tâches à répétition » qui exigent un travail de renforcement et de reformulation des structures fautives qui entravent la progression et des « tâches proches de la réalité » en fonction des besoins des apprenants en dehors de la classe, et en relation avec des besoins exprimés au cours du processus d'acquisition.

Ces tâches se distinguent selon les auteurs des « tâches pédagogiques communicatives » qui sont décrites comme suit :

- elles ne sont pas des exercices formels hors contexte ;
- Elles visent l'amélioration de la compétence communicative ;
- Elles ne sont sans lien direct avec la « vie réelle » ni avec des besoins des apprenants
- elles n'ont un sens pour l'apprenant ;
- Elles sont pertinentes pour les apprenants ;
- Elles sont faisables ;
- Elles ont un résultat identifiable ;
- Elles peuvent comprendre des activités métacommunicatives (l'apprenant sélectionne, gère et évalue l'activité).

Cette énumération à priori exhaustive, nous amène à poser la question suivante : que veut dire « avoir un sens » et « être pertinent » pour l'apprenant si ces expressions excluent

l'option « avoir un lien avec les besoins des apprenants » ?

Un point mérite cependant d'être soulevé en particulier celui qui qualifie la tâche de pertinente lorsqu'elle est motivée par un besoin exprimé de la part de l'apprenant ? Doit-on pour rendre la tâche pertinente travailler la langue que par rapport à un besoin langagier en faisant abstraction du reste des étapes configurant la tâche (exercices et activités) ? Que veut dire « la vie réelle » ? L'apprenant distingue-t-il entre sa vie réelle (extrascolaire) et son autre vie qui ne serait pas réelle (scolaire) ? Nous pensons que la distinction entre besoins en dehors de l'espace classe et en classe est pénalisante pour des apprenants du secondaire qui ne sont pas forcément tous prêts à s'investir dans leur travail en vue d'un avenir lointain et éventuellement incertain. Les auteurs distinguent entre la focalisation sur le processus et sur le résultat d'une tâche communicative à réaliser.

C'est lorsque la tâche est conçue pour l'apprentissage d'une langue étrangère qu'on s'intéresse en même temps au sens et à la façon dont les apprenants comprennent, expriment et négocient le sens.

Les auteurs du chapitre VII du CECRL décrivent en détail la tâche et son rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en posant les conditions qui peuvent caractériser son exécution. Avant de faire exécuter la tâche proprement dite, on devrait s'assurer qu'elle s'adapte au niveau diversifié des apprenants tout en veillant à leur fournir des pistes d'exploitation qui s'adaptent à leur environnement immédiat d'apprentissage. C'est ce qu'on appellerait dans la tradition germanique « Vorentlastung » (le fait de délester, donc de faciliter ce qui suit, en général un texte ou un document audio oral ou audiovisuel). La difficulté de la tâche peut être plus ou moins graduée pour convenir à un groupe plus ou moins homogène. L'enseignant peut choisir d'alléger l'input pour certains apprenants ou de fournir des aides visuelles ou textuelles, il peut accorder plus ou moins de temps et fournir des mots-clés plus ou moins nombreux ou élaborés. Il est également possible de mettre à disposition des aides extérieures (accès à un dictionnaire par exemple).

La tâche sera abordée avec plus ou moins de facilité et plus ou moins d'engagements, selon les compétences de chacun, les caractéristiques de l'énoncé, les exigences de la tâche, auxquelles s'ajoutent les expériences antérieures et intentions de communication de chaque apprenant. Nous souhaitons mettre en relief les facteurs affectifs qui peuvent conditionner l'exécution de la tâche. Selon les auteurs du cadre, la confiance en soi (avoir

une image positive de soi et ne pas être inhibé) est une condition importante pour mener à terme une tâche. Elle peut permettre à l'apprenant d'avoir un certain contrôle de l'interaction (être en mesure de vérifier si l'on est compris, demander des clarifications, déduire, continuer à travailler même si tout n'est pas encore clair, etc.).

Nous considérons l'implication et la motivation des apprenants comme deuxième condition qui peut fortement influencer la façon dont ils réalisent une tâche. Ces deux paramètres, la confiance en soi et l'implication/motivation, ne sont pas facilement mesurables, ni « enseignables/apprenables ». Il est toutefois souhaitable comme le disait P Mérieux (2004) que « *l'enseignant essaie de s'en faire une idée, grâce à l'établissement d'une relation de confiance et grâce à un échange verbal qui s'établit entre lui et ses apprenants qu'il pourrait avoir des indices concernant ces deux paramètres* ».

Il faut en plus que la tâche illustre la relation entre des activités qui visent l'accès au sens et l'expérience d'apprentissage centrée sur la forme. Elle doit permettre à l'apprenant de porter son attention sur les deux de façon équilibrée, pour qu'il puisse cultiver aussi bien l'exactitude que l'aisance. Selon les auteurs, il est important de prendre en compte les stratégies de l'apprenant et la perception qu'il a de la tâche. Il faut lui donner des moyens de facilitation de la tâche qui peut être modifiable pour s'adapter aux compétences et performances déjà présentes de l'apprenant.

Les tâches sont censées favoriser l'apprentissage. Les apprenants se concentrent sur le sens davantage que sur la forme quand ils échangent entre pairs ou avec d'autres personnes associées à la formation. Selon Jean-Paul Narcy-Combes et Jennifer Walski (2004), le concept de tâches a deux avantages : il permet à l'apprenant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et il crée une dynamique de relation entre enseignant et apprenants. Le langage y est utilisé de façon implicite. L'étude de la langue aide à acquérir des connaissances explicites. Ces connaissances explicites aident à faire attention (« notice ») en focalisant l'apprenant sur les aspects du langage qui posent problème.

L'approche par la tâche ne propose donc pas un travail spécialement sur la langue, mais elle peut aider à comprendre son fonctionnement. Elle renverse l'ordre habituel de priorités en commençant par la tâche sociale qui dicte la suite des choses à faire. Le travail sur les formes n'est ainsi pas un point de départ, mais un outil de travail comme d'autres outils. Il n'est pas occulté, mais il est motivé par son lien avec la tâche sociale. La

production langagière relève d'une application de références et de la production automatisée de modèles lexicalisés, adaptés à la situation. Mais pour y arriver, l'apprenant doit traiter du sens, focaliser son attention et avoir conscience du fait que toutes ses activités cognitives sont nativistes, c'est-à-dire permettre qu'elles deviennent langue maternelle, donc caractérisées par des données qui sont personnelles à l'apprenant et qui sont en relation avec les données fournies par sa L1 et les autres langues qu'il a éventuellement à sa disposition. La nativisation révèle le fait que l'apprenant se trouve à un stade entre L1 et L2 et qu'il a besoin d'une médiation pour dénativiser, donc pour renoncer aux procédés d'analyse valables pour la L1 uniquement et pour intégrer des procédés valables pour la L2. Les microtâches proposent un travail sur la forme. Nous défendons une conception selon laquelle les microtâches doivent être créées pour permettre le bon déroulement d'une macro tâche précise. Nous nous joignons ici à Wendy Nicol-Benoît qui dit qu'« une compilation de microtâches (d'apprentissage) permet d'alimenter une macro tâche (de transfert) » (Nicol-Benoît, 2004b). Une macro tâche un projet que la communauté des apprenants réalise en commun.

Les activités d'enseignement-apprentissage sont motivées soit par une fabrication qui peut être présentée à d'autres (site Internet, journal, livre de recettes, etc.), soit par une simulation de la réalité. Durant la préparation ou l'exécution de ce projet, l'enseignant aura à conseiller et à guider les apprenants qui peuvent rencontrer des situations où ils se rendent compte de leurs besoins d'apprentissage langagier. L'enseignant ou le logiciel peut les aiguiller vers des activités plus pointues et plus ponctuelles susceptibles de les aider à surmonter un obstacle qui entrave la communication. Selon Jean-Paul Narcy-Combes et Jennifer Walski (2004), « La médiation s'appuiera sur les descriptions/savoirs (la langue), comme le fera la mise en place de micro tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage ». Le chapitre qui va suivre sera consacré à la préparation, la mise en place et l'expérimentation du projet tel que nous l'imaginons dans une conception d'apprentissage médié par ordinateur.

Conclusion

Les préconisations pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en France en s'adossant au CECR (Cadre européen commun de Référence) vont dans le sens d'une approche actionnelle. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECR, p.15) [17] Les travaux du CECR ¹⁷ sont centrés essentiellement sur les notions de compétence, de tâche et d'action. Comme le souligne C. Tagliante (2005 : 36), le modèle dit actionne repose sur les principes de l'approche dite communicative et y ajoute les notions de « tâche » et d'« action » :

Reprenant tous les concepts théoriques sous-jacents de l'approche communicative, on y ajoutant l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes d'apprentissage auxquels un apprenant est confronté. Du coup, deviens acteur social, sollicité dans l'acte d'apprentissage pour l'accomplissement de tâches en vue de la résolution de problèmes inhérents à la langue. Cette approche qui considère l'apprenant comme un « acteur social » sachant mobiliser l'ensemble de ses compétences procédurales et métalinguistiques et les ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat escompté, T.Bouguerra (2005).

On ne communique plus seulement pour parler ou échanger des points de vue comme le proposait l'approche communicative des années 1980, mais on communique pour agir et co-agir avec l'autre pour le convaincre en l'amenant peu à peu à adhérer à ses idées. Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique — aussi appelés « composantes linguistiques » — peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoirs et des savoir-faire de l'apprenant qu'il va mobiliser dans le but d'agir et de coagir dans les diverses situations de communication en réalisant une tâche en mode présentiel que celui médié par ordinateur. Ainsi, nous ne considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des « objectifs linguistiques », mais comme des « outils linguistiques » au service de la tâche. Cependant Christian Puren (2005) se montre particulièrement virulent et très critique à l'égard de la définition donnée par le CECRL, il

¹⁷ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,

Paris, Didier, 2001.

considère que « La définition de la tâche qui apparaît dans la seconde citation du CECR est extrêmement générale, d'autant plus qu'elle veut s'appliquer tant à ce que fait tant l'apprenant en classe pour son apprentissage, que l'acteur social en société. Passer "J'aime le chocolat" à la forme négative peut être considéré selon cette définition comme une tâche, tout autant que préparer un voyage à l'étranger » ou encore « rédiger un récit à partir d'une consigne » ou rédiger le même « récit en tenant compte de la progression dans un dossier de langue ». Je le rejoins totalement dont ce qu'il vient d'avancer dans le sens ou ce type de définition proposée très générale de la tâche – sauf que nous pensons tous qu'il faut le faire, mais en distinguant tâche (scolaire, d'apprentissage) et action (sociale, d'usage)..., il faut aussitôt en proposer une typologie plus ou moins rigoureuse et exhaustive...

À la fin du dernier paragraphe, c'est paradoxalement la tâche communicative qui est donnée par F. Goullier comme la seule, alors que la définition très générale à laquelle il se réfère par ailleurs permet parfaitement de concevoir des tâches non communicatives, purement grammaticales... tout autant que des actions sociales comme dans la pédagogie du projet.

Dans une approche par projet ou par résolution de problèmes, il y a bien entendu des activités et des tâches communicatives, mais la communication n'y est pas un objectif en soi (comme dans l'approche communicative), mais un moyen au service de l'action (le projet). Nunan (1991) pour qui « La conception d'une tâche requiert la prise en compte de six paramètres : les objectifs, les données de départ, les activités que l'apprenant sera amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, et enfin le dispositif.

Ceci nous amène à nous éloigner de la notion de « tâche » telle qu'elle est définie par le CECRL, car toutes les activités et exercices proposés dans les deux systèmes d'enseignement (le classique et le LMD) analysés ont une visée communicative entre les apprenants dans une situation de classe pendant les apprentissages. Ce travail ne sort pas du cadre de référence classique qui n'est autre que la classe traditionnelle. C'est ce qui est d'ailleurs prôné par l'approche communicative.

Dans l'un comme dans l'autre système d'enseignement on adopte toujours l'approche communicative avec le paradigme d'enseignement ce qui rend les apprenants moins autonomes et plus dépendants de l'enseignant.

De manière générale dans ces deux systèmes, les apprenants peu enclins à prendre part aux débats sont en situation d'attente et ne sont que rarement sollicités pendant les cours et par conséquent ils n'interviennent que lorsqu'ils sont interrogés sur des aspects du cours, mais rarement en interaction avec leurs camarades. On pourrait mentionner comme exception les tâches, dans le grand projet d'écriture « le français en projet » quand il s'agit de la production écrite, activité qui intervient à la fin du dossier, et qui couronne l'ensemble des activités métalinguistiques en amont de l'écrit et dont le rôle est d'assurer une cohésion interne selon la thématique du texte support.

Même cette tâche qui doit mettre en exergue et reconduire tous les points étudiés dans le dossier ou l'unité didactique partant du thème support et du type de texte en passant par le point de langue et du lexique dans toutes ces sections la dimension collective du travail à réaliser n'est pas claire. La connotation individuelle apparaît dès la consigne et le travail à faire par de petits groupes n'aboutit jamais à impliquer tout le groupe-classe. Les petites équipes qui sont créées, car demandé par les consignes dans le cas des activités et des projets, n'ont jamais un besoin réel d'interagir entre elles : il n'y a pas de décalage d'information entre les membres des équipes ni entre les sous-groupes, ni de distribution de sous-tâches/du travail à faire de manière à ce que les apprenants possèdent la moitié de l'information demandée pour accomplir le tout de la tâche, ou aient besoin du travail/de l'information d'autre pour accomplir eux leur propre partie de la tâche. C'est ce que nous voulons vérifier à travers l'expérimentation dès lors que le locuteur natif de la langue cible dispose d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'actions pédagogiques modifie la nature du débat dialogique et agit sur le déroulement, la planification et l'accomplissement de chaque tâche du dispositif expérimental. L'apprenant joue le rôle d'enseignant quand il est interlocuteur comme le montrent les exemples d'étayage, de soutien, de demandes de clarification remarqués pendant le déroulement de l'expérimentation. Lorsque l'étudiant en phase d'échange entre en action pour communiquer, il sollicitera trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour réaliser une tâche communicative ou atteindre un but précis). Lorsque l'enseignant en situation d'apprentissage sollicite l'apprenant pour communiquer et le mettre en relation avec les autres, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole, mais

il s'agit avant tout d'un acte social (P..Merieu 2004). *Cette vision nouvelle de l'apprentissage induite par la nouvelle perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire, mais aussi vers la société. Par là même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.*¹⁸. En faisant référence au CECRL ou l'idée de tâche communicative est centrale dans tout travail lié à la langue, explique comment à partir de mots puis de phrases produites par les locuteurs non natifs qui peuvent se combiner entre eux pour se transformer en énoncés grammaticalement cohérents sont adaptés à certains contextes d'apprentissage en mode d'abord présentiel et en coaction sociale et auprès des pairs en mode distant ensuite. En d'autres termes, la tâche essaie de reconstruire les propriétés formelles des situations de parole par l'interaction. Cette nouvelle approche par la tâche dans la nouvelle configuration de l'apprentissage du FLE est l'un des points les plus importants qui nous conduisent vers l'atteinte des objectifs qui ont trait à l'amélioration des compétences d'écriture argumentative en langue vivante étrangère. Le CECRL insiste sur « l'agir avec les autres », qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective (Zarate 2005). Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les apprenants doivent porter ensemble dans le grand projet d'écriture. Les activités langagières abordées dans ce projet doivent être mises au service de l'échange pour pouvoir avoir un sens parfaitement clair. Nous passerons à la deuxième partie du travail qui constitue l'étape la plus importante de notre recherche. Elle délimite le cadre général et le déroulement de la phase expérimentale.

¹⁸*La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.* Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.



Deuxième Partie

Cadre pratique : Présentation du cadre général de la Recherche, du corpus de données, et du déroulement du protocole expérimental.

CHAPITRE V

Élaboration des principes de recherche et du protocole expérimental : L'intégration potentielle des TICE pour l'amélioration de la compétence argumentative du français écrit pour des étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda.



Chapitre V

Élaboration des principes de recherche et du protocole expérimental : L'intégration potentielle des TICE pour l'amélioration de la compétence argumentative du français écrit pour des étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda.

Introduction :

Le choix pour l'approche actionnelle (A A) du CECRL (2001) étant définitivement fixé, il s'agit à présent de passer à l'étape la plus importante de la recherche et répondre à la question de savoir ,comment peut-on construire les étapes d'un scénario pédagogique (Séquence didactique) qui servira comme processus de régulation conçu selon un procédé axé sur le principe de la logique expérimentale (Courbet, 2010) et celui de la méthode exploratoire de terrain (M.El kamel Metatha,(2009) ? Ces deux modes d'analyse qui comportent des nuances particulières font que le recours à l'un ou à l'autre est parfois plus approprié selon qu'on est dans un ou un autre contexte. Les idées que nous allons exposer ici n'ont certainement rien de nouveau ; la méthode expérimentale et l'expérimentation sont depuis longtemps introduites en didactique des langues étrangères qui leur doit tout leur éclat. Notre unique objectif dans cette partie est de contribuer à faire pénétrer les principes bien connus de la méthode expérimentale dans notre protocole. Nous présentons ici dans la dernière ligne droite de notre travail de recherche l'analyse systématique à la fois descriptive, analytique et expérimentale d'un corpus de données.

Nous traitons dans un premier temps l'analyse d'un échantillon issu de notre corpus dans le but de donner un aperçu général sur les modalités d'analyse et la nature des informations recueillies. Nous identifions les différents types de difficultés rencontrées par le groupe expérimental et témoin (contrôle) et nous nous interrogeons sur leurs origines et sur le rôle que les TIC auraient pu ou ont joué lors de la rédaction des énoncés tout au long des échanges dialogiques à distance via le forum et en présentiel à l'aide du groupe/classe. Ce corpus de données issu de la phase du pré-test en évaluation diagnostique regroupant successivement des réalisations de textes écrits à partir de consignes précises et des dialogues scénarisés en mode hybride. Cette étape en plus de celle que nous allons exposer au prochain chapitre décrit la méthodologie de la recherche avec les différentes étapes entourant : le choix, la mise en place, la planification et les différentes étapes de

l'expérimentation. Nous avons choisi le module MLE (méthodologie de la langue étrangère) module essentiel qui fait partie de l'UF1 (Unité fondamentale I) du fait qu'il prend en charge l'enseignement de l'expression écrite et orale destiné à un groupe de d'étudiants de première année de licence de français. Dans cette partie nous nous sommes appuyé sur une démarche mixte (en anglais, mixed-methods) qui recouvre deux approches la qualitative et la quantitative. La première repose sur la triangulation méthodologique¹ de collecte des données en sciences humaines et sociales qui repose sur un principe de validation des résultats. Il s'agit de « la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène »². Elle se fixe pour objectif « d'augmenter la fiabilité et la validité de l'étude, de fournir une richesse qualitative et une meilleure compréhension du phénomène étudié, de rassurer les chercheurs quant aux résultats fournis par l'étude »³. Notre méthodologie suit une démarche qui consiste à aller d'une approche inductive à une approche déductive, d'un fait plutôt brut à un fait plutôt élaboré en tenant compte de la problématique et la formulation d'hypothèses formulées au chapitre I de notre travail. Nous avons décidé d'analyser des activités de classe qui sont au nombre de trois en phase du diagnostic initial et autant en phase du post-test en évaluation finale⁴. Deux questionnaires regroupant différents Items seront administrés au groupe expérimental et un autre questionnaire destiné aux enseignants des deux départements des deux universités différentes (Skikda et Batna). À l'aide de ces questionnaires, nous comptons recueillir des données qui nous permettront d'apporter un éclairage sur la situation d'apprentissage de l'argumentation en classe de F.L.E. Notre démarche d'investigation et celle liée à la collecte de données issues du constat de départ et les différentes observations de classe qui nous ont montré que les apprenants en contexte universitaire éprouvent des difficultés insurmontables en compréhension orale et écrite. De ce fait, ils arrivent difficilement à engager une argumentation d'une manière cohérente dans les différentes situations de communication (En classe ou en dehors). C'est en partie ce qui nous a facilité avec les quelques éléments fournis par la revue de littérature, l'identification du problème central

¹Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 22(2), 211-226.

²191 KONERS, G., 2007, p.58

³ ibid

⁴Les textes choisis sont représentatifs des données obtenues par rapport à leur qualité, à la progression du niveau des compétences, aux échanges de messages dans le cadre de l'échange dialogique et à la publication en ligne à l'issue de l'expérimentation.

de notre travail. Dans cette partie, les questionnaires avec leurs différents items à réponse choisis, administrés au groupe d'échantillonnage nous renseignent sur l'état de l'art sur la question. Nous avons réparti notre questionnaire de motivation en plusieurs « rubriques » pour avoir suffisamment de renseignements pertinentes sur la thématique de notre recherche. Nos modèles de questionnaires comme on le verra plus en détail dans le prochain chapitre (VI) adoptent deux méthodes de sondage aléatoire. Ils seront administrés respectivement en amont et en aval du processus de régulation (remédiation) médié par ordinateur. Le questionnaire semi-dirigé administré au corps enseignant servira à mesurer l'impact des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage en contexte universitaire.

Comme nous le verrons plus en détail au chapitre VI, nous proposons à la lumière de nos analyses et commentaires les étapes d'un scénario pédagogique comportant tous les éléments afférents à la résolution du problème de langue posé. Il prend en charge l'argumentation écrite quand il s'agit de manipuler les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion pour le module de MLE. Cette partie avec celles qui vont suivre (Chapitre VII et VIII) constitue les sections les plus importantes de notre travail.

Nous nous intéressons à la mise en valeur de l'emploi judicieux de connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs sur le processus rédactionnel et son fonctionnement par rapport à l'écriture de ce type de texte. Nous exploitons seulement les déficiences langagières identifiées comme étant maladroitement utilisés dans des productions écrites obtenues à l'issue de la phase du pré-test et confirmés à travers l'échange via le forum de discussion asynchrone seront prises en charge. Ces maladresses inhérentes aux mauvais emplois de connecteurs seront identifiées, analysées à chaque étape du processus correctif puis réinjectées à nouveau non pas comme ils sont, mais comme ils souhaitent d'être vus par les natifs de la langue cible. L'autre aspect de la démarche expérimentale se situe dans le choix des supports pédagogiques utilisés en formation hybride ⁵par rapport aux différents concepts inhérents à l'objet de notre étude.

C'est la disponibilité du groupe expérimental qui nous a facilité le travail malgré la

⁵Formation alternant le distanciel et le présentiel. Une formation mixte, alternant phases de formation en présentiel et phases de formation à distance.

surcharge cognitive imposée par le système modulaire et le caractère officiel du travail de terrain réalisé par l'équipe de formation des deux modules de MLE et de la PSL (Méthodologie de la langue étrangère et, Pratique systématiques de la langue française).

Pour éviter le risque de travailler un corpus amputé d'énoncés provenant du groupe témoin et éloigner le doute de voir son implication dans le dispositif expérimental, nous nous sommes déplacés sur place à Batna pour collecter le maximum d'informations et fidéliser ainsi notre corpus de données. Ce qui a permis aux échanges à distance d'avancer, c'est l'ouverture de deux salles multimédia dans le département des langues étrangères entièrement équipées et en libre accès à tous les étudiants et enseignants qui souhaiteraient travailler en réseaux.

Le modèle d'exemple proposé illustre notre stratégie de résolution de problème.

Exemple : Résolution de problème en langue française.

-Considérons l'énoncé suivant : « On se propose de communiquer notre point de vue sur le thème traitant de l'égalité des chances sous le titre « Tous égaux devant la loi ». Etudier les conditions de réalisation de cette tâche. » Peut-on ramener la résolution de ce problème à une sélection de réponses les mieux adaptées ? Même si l'étudiant peut à la suite d'un apprentissage antérieur sur la question procéder, sur la base de critères qui lui sont propres (prérequis) ou qui lui ont été suggérés par le groupe de besoin auquel il appartient , à une classification des arguments traitant ce type de problème, il ne pourra jamais faire l'économie d'une analyse fine de la situation de départ et des conditions d'application des outils théoriques disponibles(par exemple l'analyse de la messagerie électronique dans un cadre didactique) dont on dispose. La question reste cependant de savoir si tous les énoncés argumentatifs renferment les exigences ci-dessus énumérées. Les pratiques scolaires de résolution de problème ne sont-elles pas basées de manière implicite sur un arrière-plan béhavioriste ? Des modes d'évaluation tels que les QCM ne favorisent-ils pas le maintien d'un modèle béhavioriste de l'apprentissage, mais aussi hélas, de l'enseignement. La collecte des données et l'étude des énoncés argumentatifs provenant du forum seront soumises à une méthodologie particulière d'analyse de la messagerie électronique dans un cadre didactique. Il n'est sans doute pas surprenant qu'un étudiant soit incertain de la qualité de ses productions écrites après usage des TIC, et ce malgré le type d'approche que l'on ait choisi pour la résolution de problème spécifique à l'argumentation écrite. La deuxième question qui nous interpelle serait la suivante : quel

serait l'arsenal conceptuel qu'on doit mobiliser pour choisir une piste possible d'exploitation et aboutir à la conception d'un dispositif inédit qui prendrait en charge l'argumentation du point de vue syntaxico-sémantique des énoncés produits en coaction sociale ? En plus de la linguistique du corpus que nous analysons plus en détail pour remédier aux incorrections stylistiques et à l'emploi fautif de la plupart des connecteurs argumentatifs nous intéresseront au concept de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas. De ce point de vue-là nous nous sommes limités seulement au fait que tout énoncé vise à agir sur un destinataire dans le but de le convaincre non pas pour lui faire adopter la même stratégie de résolution du problème posé, mais pour chercher ensemble par le dialogue une formule originale d'organisation de l'activité ou tâche communicative. Cette tâche une fois installée devient l'unité de base du processus d'échange. Son originalité tient au fait qu'elle constitue le couronnement d'un travail d'élaboration progressif d'une nouvelle approche de l'argumentation en classe de langue selon le concept de l'« Agir communicationnel » développé par Jürgen Habermas et reprise dans les programmes de langues en contexte universitaire. Ce chapitre, le premier de notre travail expérimental s'articule autour d'une question relativement peu débattue dans le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie : elle est liée à l'analyse linguistique d'une catégorie particulière d'énoncés argumentatifs jugés « fautifs » ou déviants par rapport à une représentation standard de la langue maternelle (norme) telle qu'elle est en usage chez les natifs de la langue cible en contexte scolaire. L'erreur fossilisée peut être considérée comme un instrument qui peut enrichir l'interaction au niveau de la quantité des énoncés produits, mais non au niveau de la qualité. Afin d'améliorer la qualité des énoncés, il nous semble que l'apprentissage de formes correctes est incontournable. Il serait alors possible de la dissiper par un apprentissage. Pour nous permettre d'introduire une sorte d'homologation progressive, ce chapitre avec les deux qui vont suivre sera consacré à la mise en place du dispositif expérimental dans la perspective de l'analyse textuelle des données recueillies issues du corpus de données. Nous préciserons les modalités pratiques de sa mise en œuvre tout au long de la démarche expérimentale dans un processus de type hybride, alternant le présentiel et le distanciel permettant de comparer les deux types de corpus. Nous tenons néanmoins à préciser que l'activité argumentative choisie se présente sous la forme de plans de cours assurés par le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère). Il s'agit simplement d'un travail d'accompagnement centré sur le travail scolaire hors de l'espace/classe qui suppose une

connaissance approfondie des modalités de travail à distance et en coaction sociale (Bourguignon (2004)). La question est de savoir comment au moyen d'un forum de discussion asynchrone nous parvenons à mettre en pratique à partir du choix d'un support textuel à dominance argumentative⁶, sa thématique, ses points lexico sémantique, syntaxique les plus récurrents, au service de l'amélioration des compétences écrites pour les deux groupes soumis à deux modèles d'apprentissage différents. (Le classique pour l'université de Batna et le LMD pour Skikda). Les méthodologies qualitative et quantitative qui répondent le mieux à une recherche de type exploratoire de terrain nous accompagnent tout au long de la phase expérimentale. Elles seront sollicitées pour d'une part l'analyse du corpus de données choisi et d'autre part pour nous permettre de parvenir à l'aide du modèle dialogua suggéré par Jürgen Habermas de parvenir au consensus qui vient clôturer le débat. Nous avons suivi le groupe expérimental et témoin pendant les premiers mois de la phase expérimentale, étape nécessaire pour mesurer le chemin parcouru par le groupe expérimental entre l'évaluation de début du processus (évaluation diagnostique en phase du pré-test) et les premiers résultats obtenus une année avant l'évaluation finale au terme de l'expérimentation (phase du post-test).

L'étude comparative des résultats obtenus par les deux groupes témoin et de besoin a permis une double évaluation sur l'efficacité de la séquence didactique dans son ensemble puisqu'un étalonnage avec le groupe témoin a été fait à l'issue du pré-test et du post-test. Cette exploration des résultats qui a permis aux deux groupes (expérimental et témoin) de participer à un processus dialogique⁷ en mode hybride (distancie et le présentiel) dévoile le succès ou l'échec sur le plan de la communication argumentative écrite.

⁶Progression d'une démarche d'un texte argumentatif, cependant faire un point observable de toute situation, toute question a une réponse d'où l'identification des procédés utilisés à l'argumentation du "pour", de la "réfutation" de deux points de vue différents. Et comment arriver à inculquer cette somme de mots à l'apprenant pour comprendre ces données. Présentez toutes les formes relevant du manuel de l'élève en essayant de suivre le projet étalé de façon à répartir un plan de travail.

⁷ Le dialogue comme processus d'apprentissage se traduit dans un échange de points de vue divergents entre deux communautés virtuelles pour aborder en toute liberté un thème ou un contenu amené, dans le sens d'un approfondissement de ce contenu, mais aussi d'une recherche d'informations sur la résolution de problèmes liée à la langue cible tout en intégrant en plus de l'aspect linguistique, des valeurs culturelles, des traditions, des us, selon des stratégies cognitives qui sous-tendent les positions des natifs de la langue cible dans le processus d'échange à distance. Les opinions exprimés ; par les natifs seront des réponses aux différentes sollicitations des non natifs les aidant ainsi à prendre conscience que l'écriture interactive permet l'amélioration à tous points de vues, de leur niveau scriptural et oral par le dialogue et permet de véhiculer dans un même contenu l'apprentissage de la langue et favoriser la faculté d'apprendre à penser et à communiquer ensemble, de façon créative et cohérente.

C'est une fois ce processus engagé qu'un sens sera donné au travail d'analyse qui va suivre dans une perspective d'investigation plus large intégrant toutes les données du corpus qui seront analysées afin de valider nos hypothèses de départ. Pour s'éloigner des représentations stéréotypées de la culture cible, il nous a paru raisonnable d'intégrer la dimension culturelle de la langue cible ne serait-ce que d'une manière implicite dans le processus d'échange pour s'approcher autant que faire se peut de la norme de la langue standard du natif. De nombreux auteurs se sont d'ailleurs illustrés dans ce domaine en commençant à s'intéresser à l'évolution de ces représentations en didactique des langues/cultures. Parmi eux, certains ont constaté que les représentations liées à un pays étranger ou à sa langue étaient en relation avec les représentations que l'apprenant se faisait de l'apprentissage de cette langue cible. Des auteurs pour ne citer que J. Butin (2002) et Bourguignon (2008) ont observé qu'« une image négative de la France (exemple couramment observé en Algérie et au Vietnam par exemple) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant du français ». C'est d'ailleurs toute la problématique qui s'est posée à bon nombre d'enseignants, de didacticiens, de linguistes et de chercheurs durant les deux dernières décennies qui n'ont cessé de faire évoluer la place de la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues, et notamment dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Comme annoncés précédemment, nous livrons en bout de course les premiers résultats d'analyse à la fin de chaque chapitre, suivis par d'autres, plus approfondies au chapitre VI, VII, VIII et IX. Animé par la rigueur dans notre travail de recherche qui exige plus de pragmatisme, il n'est pas raisonnable de notre point de vue d'imaginer une efficacité d'analyse des données sans parti pris méthodologique.

1. Le dispositif expérimental : Pour une esquisse méthodologique :

Il existe plusieurs typologies de dispositifs pédagogiques liés aux différents contextes d'apprentissage utilisant les TIC en pédagogie universitaire.

Le champ du dispositif expérimental dans lequel nous inscrivons notre travail de recherche est le plus communément utilisé en milieu académique connu selon Louveau (2009), sous l'appellation de « dispositif hybride » qui peut être abordé de plusieurs manières différentes.

Par définition, une formation hybride est un modèle qui alterne des temps de formation

sur place en mode présentiel et à distance à l'image de Néopass@ction⁸. En voulant sortir des sentiers battus d'une configuration traditionnelle de l'enseignement du FLE qui nécessite la présence d'un enseignant avec comme seuls outils ; craie blanche et tableau noir vers une approche pédagogique nourrie par le modèle constructiviste d'accompagnement interactif, P.Meirieu (2004). Ce modèle de travail consiste seulement à renforcer le caractère magistral d'un cours traditionnel. Un des principes fondateurs de la mise en pratique du champ expérimental qui puisse répondre le mieux à notre problématique de départ trouve sa source à travers les questions posées et les hypothèses émises avec de « vrais » apprenants de FLE passeraient par l'utilisation de supports et de contenus authentiques ou fabriqués. Par « texte entièrement fabriqué », on entend un texte rédigé par le ou les auteurs du manuel ; par « texte appuyé sur des textes authentiques », on entend un texte rédigé par le ou les auteurs du manuel, sur la base d'un ou de plusieurs textes d'auteurs antiques dont sont reprises des séquences de longueurs diverses, parfois légèrement modifiées par rapport au lexique ou à la syntaxe ; par « texte authentique », on entend un texte tel qu'il a été rédigé par un auteur antique et n'ayant subi aucune intervention au niveau lexical ou syntaxique⁹. Le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné au départ à des locuteurs natifs, mais que l'enseignant collecte pour l'utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document tel que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique, mais de document didactisé). Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par l'enseignant lui-même » (Robert,

⁸Cette plateforme est un outil parmi d'autres pour la formation des enseignants. Elle peut être utilisée : à titre personnel par toute personne disposant d'une adresse internet académique. En situation de formation par un tuteur ou un formateur. Elle propose des situations de classe, commentées ou analysées par des enseignants débutants, des expérimentés et des chercheurs.

⁹ Antje-Marianne Kolde, « De phrases illustrant la grammaire au texte porteur de sens : quelques réflexions sur des manuels de latin », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13-3 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 27 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1432> ; DOI : 10.4000/rdlc.1432

2002 : p.14) selon des critères linguistiques et pédagogiques¹⁰ ». Un deuxième aspect qui mérite d'être évoqué relève des stratégies cognitives et les compétences procédurales que nous comptons améliorer chez les apprenants non natifs de la langue cible. Il est d'autant plus important qu'il ait trait à l'amélioration de l'écrit argumentatif chez le groupe d'échantillonnage. Pour définir le statut du locuteur/scripteur natif de la langue cible au cours de l'échange, il intervient dans le processus d'échange pour devenir tuteur pour enrichir le débat par le recours à l'argumentation dans sa langue maternelle. Il accompagne ainsi le non-natif dans l'accomplissement de la tâche communicative au sein du processus de négociation.

L'implication des locuteurs/scripteurs/natifs de la langue dans le dispositif expérimental cible en particulier certains aspects linguistiques de l'argumentation écrite à l'exemple des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs que nous reprenons plus en détail dans les énoncés des étudiants à l'issue des échanges. Connus également sous le nom d'« indices d'énonciation » ou « modalisateurs » (ex : Mais, en revanche, par contre, quand même, tout de même, pour autant, en tout cas, de toute façon, au contraire, sans aucun doute », « selon certains », « on ne peut nier... etc.). Ces modalisateurs différents emplois seront repris plus en détail dans les deux prochains chapitres.

Nous rappelons que le niveau des étudiants universitaires en expression écrite et orale qui touche le fond conforte nos convictions pédagogiques qui remontent, il faut bien l'admettre à des périodes où nous-mêmes étions partie prenante de l'acte d'apprentissage. Nous avons contribué consciemment ou pas au déclin du niveau de nos élèves du cycle secondaire. C'est ce qui nous donne à nouveau l'opportunité de rebondir à nouveau sur ce type particulier de dysfonctionnement, afin de mieux comprendre la problématique inhérente à l'écriture argumentative et à toutes ses difficultés. En cherchant les bonnes réponses à un questionnement qui préoccupe l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique, le choix pour le forum asynchrone qui se situe au croisement de la perspective actionnelle du CECRL (cf. chapitre IV) et le modèle d'apprentissage en coaction sociale en formation hybride alternant le présentiel et le distant est l'une sinon la seule d'option qu'il faille choisir pour une remédiation « à postériori ».

¹⁰ Veda Aslim-Yetis, synergies, Canada, Numéro 2, 2010. (Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE).

C'est précisément sur ce même type de modèle que sera expérimenté un cours en EE (Expression écrite), qui sera proposé à deux groupes d'étudiants de deux universités différentes (Batna pour le groupe témoin et expérimental pour le groupe de Skikda). Avant sa mise en œuvre effective, nous commençons d'abord par définir le problème relevant des modalités d'apprentissage à distance pour situer ensuite sa proximité avec le CECRL.

1.1. Dispositifs, et modalités d'apprentissage à distance :

La définition du concept de « dispositifs » empruntée aux spécialistes qui ont beaucoup travaillé dans le domaine de la didactique du FLE dans un environnement d'apprentissage à distance au moyen des technologies (Karsenti & Savoie-Zajac (2001), Charlier & Peraya (2003). Pour ces spécialistes « l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères présuppose un gain au niveau de la réduction du temps et implique de la part des enseignants un changement de comportement vis-à-vis de la langue. Ce qui provoque une certaine attitude qui se traduit sur le terrain par un changement des pratiques pédagogiques quotidiennes. Dans le fil des idées Pothier (Pothier(2003) citée par Nissen (2004), définit un dispositif comme : *« un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant des moyens et supports, construits en fonction des attentes d'un public (et éventuellement d'une institution), répondant à des objectifs spécifiques et soumis à des conditions de travail particulières »*. Le dispositif de remédiation dans le cadre de notre travail expérimental permet de répondre au mieux à des demandes variées touchant le rapport de l'enseignant au savoir par la superposition des rôles à l'intérieur du triangle didactique. Par ce dispositif, le travail devient plus autonome grâce à la réorganisation du forum en « zones autonomes de production écrite grâce à la flexibilité et à la variété des supports (utilisation des TIC) et le changement des modalités de (travail personnel, séances en groupe, travaux d'atelier...).

Ce dispositif d'accompagnement pédagogique sera conçu sur la base de ce que propose dans ses grandes lignes l'A. A (Approche actionnelle) du CECRL qui nous amène à mieux réfléchir sur les points communs avec celui du dispositif de remédiation dans ses rapprochements et ses ruptures. Pour Dubuisson (2004), *« Il s'agit de trouver une sorte de troisième voie entre deux approches méthodologiques à la fois distinctes, mais irréductibles l'une de l'autre, l'approche par compétences et l'actionnelle »*. Le dispositif à l'exemple de « Babelnet, » mis en ligne en libre accès et destinée à des apprenants

étrangers se définit comme un environnement d'apprentissage à distance avec à l'appui un « accompagnement pédagogique soutenu ».¹¹

Un point d'ancrage de notre dispositif expérimental avec l'approche actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues passe nécessairement par :

- Sa proximité avec les textes du CECRL et les différents principes de recherche du dispositif expérimental.
- La dimension culturelle de la langue cible dans le processus d'échange si nous voulons créer un milieu naturel d'immersion en français par le recours au forum de discussion asynchrone¹².

1.1.1 Proximité avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

Les descripteurs du CECRL notamment à travers le tableau récapitulatif des niveaux de compétence concernant la production écrite, nous nous interrogeons sur le manque d'indices sur les pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif de remédiation. Quelles seront alors les limites du CECRL dans la pratique d'un cours de FLE qui a trait à l'argumentation en contexte universitaire ? Le CECRL propose à travers ses souscripteurs d'harmoniser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au sein des pays de CEE, projet en phase de finalisation. Chez nous nous n'en sommes qu'aux prémices d'un projet tout aussi ambitieux dans le cadre de l'harmonisation des parcours de formation diplômante de licence, Master et Doctorat. L'objectif de l'université algérienne est de se mettre dans le même ordre de marche d'un système que nos voisins maghrébins ont déjà adopté.

¹¹Le terme « Babelnet » est un alsatianisme signifiant. Créé et mis en œuvre à l'Université Marc Bloch de Strasbourg. L'un de ses objectifs est l'entraînement des étudiants à une nouvelle certification en langues dans l'enseignement supérieur (le CLES), fondée sur une « entrée par les tâches ».

¹² Le Dictionnaire de didactique du français précise : « l'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible. Depuis, le terme désigne le fait d'enseigner des matières scolaires dans une autre langue que la langue maternelle. ». Cuq et Gruca (2003 : 309) soulignent le fondement didactique de l'immersion.

Le portfolio¹³ destiné aux acteurs de l'action pédagogique qu'ils soient concepteurs de programmes, formateurs, usagers ou apprenants définit :

Une finalité générale pour l'enseignement des langues étrangères ; destinée à préparer l'apprenant à être acteur de son propre apprentissage. D'un apprenant qui subit, il devient acteur autonome de sa formation, il agit, interagit et co-agit en interaction dans et sur le processus d'acquisition dans la perspective de son intégration initiatique au sein d'une communauté qui considère la langue française comme langue maternelle.

Les outils pédagogiques, conceptuels et méthodologiques utilisés par les enseignants pour faciliter l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite pour les non-natifs de la langue cible.

Cette définition donnée par Paulson F et Le Paulson & Meyer, 1991,¹⁴ couvre l'utilisation des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à l'air de s'adapter parfaitement à notre réflexion. Elle contient en fait plusieurs idées assez innovantes en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur, nous en retiendrons deux parmi les plus intéressantes :

1/Les matériels pédagogiques, les outils conceptuels et méthodologiques utilisés pour faciliter l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite pour les non-natifs de la langue cible, tout en veillant à ce qu'ils soient reconduits en dehors de l'espace européen, qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant-e : le plus souvent, pour évaluer les apprentissages des étudiants-E.-s, nous nous basons sur des prestations ponctuelles (travaux écrits, oraux, etc.). Avec un portfolio, il est possible d'évaluer aussi les efforts où les progrès des étudiants sont, par exemple si les objectifs pédagogiques touchent à la persévérance ou à l'analyse de ses erreurs.

2/Participation de l'apprenant-e : De manière générale, les étudiants-E.-se

¹³ Un portfolio est une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant-e dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant-e au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi de l'apprenant-e (Paulson & Meyer, 1991).

¹⁴ Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio ? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63 En ligne.

« subissent » davantage les évaluations sommatives qu'ils/elles n'y participent, c'est-à-dire qu'ils/elles réalisent une prestation qui est notée (et parfois accompagnée d'un feedback). Ceci est un peu différent pour les évaluations formatives où il y a davantage de participation, de discussion voire de négociation avec les étudiants-E.-s. avec le portfolio, et à travers les souscripteurs du cadre, il est possible de leur donner l'occasion de s'impliquer et participer davantage à leur formation en leur donnant une certaine autonomie par rapport à leur autoévaluation. Cette participation porte sur le produit qui sera évalué, mais aussi sur les critères d'évaluation.

Le CECRL qui ne fournit par ailleurs aucun élément qui permet de jeter les nouvelles bases d'une nouvelle approche pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se montre favorable pour une approche communicative au profit d'un éclectisme méthodologique ne revendique explicitement aucune théorie de l'apprentissage en dehors du socioconstructivisme de Vygotski.

Nous essayons d'expliquer puis justifier notre choix pour le modèle d'intervention choisi.

1.1.2. Modèle d'intervention choisi :

Le modèle d'intervention se répartit en deux étapes. La première étape est axée sur la résolution d'un problème de langue et s'inscrit dans le courant socioconstructivisme de vygotski pour le volet afférent au traitement linguistique des énoncés. La deuxième étape tout à fait inédite sera consacrée à l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas pour la rédaction argumentative en coaction sociale en vue de parvenir à l'issue des échanges dialogiques à un consensus (accord mutuel) final entre les deux communautés virtuelles. Pour chacune des deux composantes le SLL processus de régulation consiste à mettre en œuvre dans le cadre de la résolution du problème un éventail de choix dicté par la nature de l'erreur produite par les non-natifs de la langue cible qui fut longtemps considérée comme partie intégrante, mais négative du processus d'apprentissage sera envisagée non pas comme une défaillance minée, mais plutôt comme un passage forcé à partir duquel on accède au savoir. En abordant l'erreur dans le processus d'échange nous avons voulu l'envisager d'un point de vue plus positif, en la comparant à un outil capable de susciter la curiosité des apprenants non natifs de la langue cible en essayant de les impliquer plus dans leur propre processus d'apprentissage.

Le site Babelweb qui n'a rien à voir avec Babelnet est conçu sur le modèle de l'approche par la tâche. Ce dispositif nous a semblé suffisamment pertinent et donc nous nous sommes d'ailleurs inspirés pour concevoir notre modèle d'intervention (le forum de discussion¹⁵ asynchrone.)

Le projet Babelweb¹⁶ qui a abouti à la conception d'un site Web d'apprentissage de trois langues romanes, l'espagnol, le français et l'italien, dans le but est de promouvoir l'intercompréhension les groupes de plus en plus hétérogènes et de mettre en œuvre l'approche actionnelle du CECRL pour un programme unifié d'apprentissage¹⁷.

Nous avons pris en compte la grille d'analyse proposée par le CECRL (Conseil de l'Europe (2001a : 26-27) qui stipule que l'amélioration des compétences progresse selon les niveaux de compétences qui apparaissent dans la progression des référentiels de formation ou des formations curriculaires. Ce qui à l'évidence est loin d'être antinomique au vu des contenus des (UE) en première année de licence et plus spécifiquement pour le module de MLE. Pour éviter le risque de s'éloigner des textes du CECRL, nous avons répertorié les activités de langue proposées par le canevas de licence en fonction de ces niveaux de compétences. En effet, lorsque l'on se situe dans une optique communicative, un des impératifs des textes du CECRL permet de fournir une diversité de choix d'activités pour la résolution du même type de problème. Autant d'interlocuteurs que de situations de communications, avec en arrière-plan, la situation d'immersion comme archétype. Or, il est communément admis que la communication écrite en situation de classe pendant les apprentissages et en contexte universitaire est souvent faussée, car sans but communicatif réel, étant donné que le seul interlocuteur valable est l'enseignant.

¹⁵ Il a été créé dans le but de montrer l'adéquation qu'il peut y avoir entre certaines exigences attribuées en général à l'enseignement des langues, certains manques de la situation traditionnelle de classe et certaines possibilités des "nouveaux" outils.

¹⁶ Babelweb est un projet Européen qui a pour ambition d'une part, de faire connaître Babelweb en l'utilisant auprès de groupes cibles tels que les lycées et la formation continue et d'autre part de créer un portail de formation et de perfectionnement linguistique pour tout type de public.

¹⁷ Ce site pour le décrire est conçu à la base pour l'entraînement des apprenants à la préparation de leur certification si l'on considère l'apprenant comme acteur social, la stratégie qu'il adopte relève du contexte dans lequel se réalise la tâche à accomplir dans les différentes situations de communication (orale ou écrite). Du point de vue méthodologique, ce dispositif de formation qui s'inscrit dans la continuité du cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001a), comme décrit dans le deuxième point du deuxième chapitre (cf. 2.2.5.) répond aux objectifs du travail qui est axé sur ces deux compétences écrite et orale.

Du coup les méthodes adoptées par le corps enseignant ne répondent plus aux objectifs d'enseignement autocentré au sens de bâtir un cours à partir d'une analyse du public et de l'environnement socioculturel dans lequel vit l'apprenant. La mise en évidence de ce type d'enseignement ouvrait la voie à une position théorique en contradiction avec les fondements de la perspective actionnelle du CECRL du fait que le cadre de référence européen préfère le paradigme de l'apprentissage à celui de l'enseignement. L'émergence de l'internet dans la vie quotidienne a été l'occasion de travailler sur de nouveaux corpus extraits de ces réseaux : forums de discussion, chats, sites web, courriels constituent depuis une dizaine d'années un terrain de recherche fertile, mais combien épineux ! C'est dans ce contexte que le style cediscor a réuni, lors d'une journée scientifique en 2012, des chercheurs de tous horizons (linguistes, didacticiens, spécialistes de l'information et de la communication, informaticiens, sémioticiens) afin de dresser un état des lieux des problématiques suscitées par ces nouveaux corpus obtenus en ligne provenant de plusieurs listes de diffusion.

Le processus de régulation intervient à la fin de la phase du prétest et nécessite la mise en place d'un dispositif dit de remédiation qui sera élaboré graduellement et en fonction des besoins recensés pour chaque type d'erreur. Avant la mise en place effective de ce processus intégratif, il est nécessaire d'évoquer les principes de recherche qui lui sont attachés.

1.2. Élaboration des principes de recherche du protocole expérimental :

À chaque niveau du dispositif expérimental correspondent certaines activités, exercices à résoudre pour réaliser une tâche communicative. Ces étapes font appel aux différentes compétences acquises en termes de savoir-faire et de savoir-être en langue qui correspondent aux souscripteurs du Cadre Européen commun de référence pour les langues¹⁸, elles sont destinées pour la résolution de la situation problème. Pour ce qui est de notre champ à l'étude, ces étapes qui s'inscrivent dans la durée permettent au groupe de

¹⁸ « Le CECR est un document de réflexion, de discussion et de projet », fruit d'un processus entamé en 1991 et mis au point par le Conseil de l'Europe. Il se fixe deux objectifs principaux :

- encourager les praticiens à se poser des questions pour affiner la description de l'acte d'apprentissage, de ce qui est réellement transmis, et pour déterminer les objectifs et les niveaux ;
- faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants.

besoin d'améliorer ses compétences scripturales en mode hybride. Nous émettons l'hypothèse que les trois compétences seront travaillées simultanément dès lors que les participants au forum s'engagent dans le processus d'échange pour améliorer leurs compétences argumentatives. Ces compétences ne peuvent s'installer que lorsque l'apprenant respecte les différentes étapes du processus acquisitionnel que lui-même sera amené à découvrir tout au long de l'expérimentation. Ces compétences s'inscrivent dans la durée et permettent ainsi au groupe de besoin d'améliorer le niveau en expression écrite aussi bien en mode présentiel que distante.

S'inscrivant dans l'esprit de l'approche actionnelle du CECRL et en parfaite synergie avec le cadre européen commun de référence pour les langues (2001a), le forum asynchrone dans sa forme finalisée rapproche l'apprenant non natif de la langue cible dans un rapport à l'« altérité » avec le natif en vue d'atteindre les objectifs du CLE (Certification des compétences en Langues dans l'Enseignement supérieur).

Les tâches et activités communicatives¹⁹ proposées seront de niveau universitaire et calqué sur le même le modèle que celui du CLE (Lang (2000), Ce purent (2002a), Springer (2002) pour ne pas s'éloigner de l'A.A (Approche actionnelle) du CECRL. Or, malgré ce semblant de proximité, le forum mis en place et le CLE sont de nature très différente. Pour le cas qui nous concerne, le forum qui se définit comme un dispositif d'apprentissage à distance, alors que dans l'autre, il s'agit d'un modèle de travail distant axé sur une évaluation certificative des compétences.

L'approche actionnelle du CECRL (A.A) pour laquelle un chapitre entier lui a été consacré marque une rupture avec les modèles qui l'ont précédé (dont l'approche par compétences). La perspective actionnelle dans un tout autre registre et contrairement aux approches traditionnelles globalisantes. L'exemple de la méthode directe ou structure globale audiovisuelle se fixent pour objectif de faire parler l'élève sans parler la langue. Elles considèrent la communication non pas comme objectif finalisé qui se réalise dans le contexte de la classe, mais beaucoup plus comme un outil aidant à accomplir un certain nombre d'activités métalinguistiques aboutissant à la conceptualisation de l'acte d'écriture

¹⁹Les tâches communicatives: sont définies par un verbe de « communication » (rédiger, écrire, annoncer) sont construites autour des 5 activités langagières (CE, CO, I, PE, PO) sont au service de l'accomplissement de la Tâche de production orale ou écrite en langue étrangère.

qui n'intervient qu'au Finder la séquence d'apprentissage. Un peu à l'image des approches par projet, par résolution de problèmes et dans une moindre mesure avec celle de l'étude de cas et encore moins ou avec celle par compétences que nous avons évoquées tout au long du troisième chapitre.

Du point de vue pratique nos différentes lectures notamment celles qui touchent le cadre européen de référence pour les langues pour ne citer que E.Brodin (2007), Demaizière et Dubuisson (2009) nous ont permis de mieux comprendre la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans notre système universitaire. Elle est structurellement plus adaptée aux objectifs de l'enseignement des langues avec l'essor d'Internet favorisant davantage les activités ludiques et attractives qui peuvent constituer un tremplin facilitant le contact entre les différentes communautés virtuelles. Privilégiant la dimension culturelle dans le choix des supports pour la réalisation de tâches en production écrite, les environnements virtuels d'apprentissage ne peuvent qu'améliorer la qualité du travail en mode présentiel tuteuré. Ce qui constitue une nouvelle vision de l'apprentissage et aurait comme cadré de travail, l'interaction en ligne. Les Environnements virtuels d'apprentissage (ÈVE) sont liés à la culture de la langue cible lors de situations de communication authentique. Ce qui donne la possibilité au non-natif de la langue cible de savoir repérer la présence d'une allusion et son environnement connotatif différent qui y est attaché dans sa propre culture et dans la culture étrangère dans la langue de première socialisation.

1.3 Apprentissage de la culture de la langue/cible :

*« Ta montre est suisse, ta chemise est indienne, ta radio est coréenne, tes vacances sont tunisiennes, tes chiffres sont arabes, ton écriture est latine, et tu reproches à ton voisin d'être étranger ».*²⁰

Malgré cet engouement pour l'apprentissage en ligne, il reste une difficulté à aplanir, celle inhérente au problème lié à la culture de la langue cible pour laquelle nous avons consacré un chapitre entier.

²⁰Paru sur Diccitations : le dictionnaire des citations.141 000 citations proverbes et dictons du monde entier.<http://www.diccitations.com/citations/citation-88006.php>.

Le chapitre VII dédié du point de vue de sa forme, ainsi qu'aux types d'énoncés argumentatifs engagés en ligne et en coaction sociale à la dimension culturelle de la langue cible à travers des séquences de textes choisis illustrés par des exemples précis. Ces utilisations mettant en valeur l'emploi de certains mots courants exposent les résultats d'une analyse sémantique montrant le clivage identitaire et social existant entre l'usage de la langue étrangère pratiquée par les non-natifs et celui de la langue maternelle pratiquée par les natifs. S'interroger sur le fait qu'« apprendre une langue ne signifie pas seulement apprendre à travailler un contenu, mais aussi apprendre à pratiquer une “forme” linguistique culturellement marquée », C.Puren (2001a) signifie que la dimension interculturelle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Cette dimension confère à l'apprentissage d'une langue étrangère une fonction plus large que celle de l'acquisition des moyens linguistiques nécessaires à la communication immédiate en milieu scolaire ou dans la vie quotidienne (CECRL : 2000). Ainsi, que ce soit en ligne ou en présentiel, les supports utilisés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire, doivent se réaliser dans la langue cible c'est-à-dire ce que les natifs considèrent comme leur langue maternelle devient cible pour ceux dont la langue française est considérée comme une langue de première socialisation. L'exemple de l'interaction telle que nous l'imaginons illustre le rapport à autrui que l'apprenant non natif de la langue cible doit d'établir au contact des natifs dans le but d'améliorer ses compétences écrites et acquérir une stratégie de travail marquée par le sens critique et le consensus.

Cela demande donc outre l'effort conceptuel qui porte sur la résolution de problème lié à l'argumentation, un certain niveau linguistique et procédural de la part de l'apprenant pour comprendre ou se faire comprendre et parvenir au final à discerner l'emploi de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs qu'on ne peut retrouver que chez les usagers natifs de la langue cible.

C'est par rapport à cet angle de vue que la culture cible agit avec autrui et sur autrui pour un apprentissage de la langue cible intégrant les comportements et valeurs des natifs dans un processus d'échange à distance. On ne peut intégrer la dimension culturelle sans évoquer le type de compétences qu'on devrait installer chez le non-natif de la langue cible.

1.3.1 Quelles compétences, pour quelle dimension culturelle ?

En termes de compétences, et de savoir-agir, la dimension culturelle véhiculée par la langue cible vise l'appropriation et la maîtrise, par les apprenants non natifs de la langue cible, de savoirs²¹, qui répondent à des objectifs précis et adaptés au modèle d'expression étudié. Dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, ces savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension du texte dans le contexte de la culture de la langue étrangère (C.Puren 2012). Les savoir-être qui permettent donc l'ouverture à d'autres cultures, c'est dire à l'établissement de relations de comparaison, de rapprochement et de contraste appréhendent la langue dans toute sa diversité culturelle. En les intégrant dans le processus d'échange, les non-natifs développent leurs savoir-faire interculturels, et peuvent mobiliser leurs connaissances culturelles et les adapter à leurs attitudes et aux situations concrètes de communication. Cette dimension interculturelle exige que les apprenants quels que soient le niveau et le cadre d'enseignement auxquels ils sont confrontés donnent lieu – dans le cadre des activités en langue étrangère – à des données, des faits, des matériaux qui éveillent leur curiosité et enrichissent leur perception et leur connaissance du monde (ibidem). Pour mieux identifier les difficultés inhérentes à l'apprentissage du modèle argumentatif, rien ne remplace les énoncés du corpus obtenus en évaluation diagnostique à l'issue de la phase du pré — test. Le type de recueil de données du corpus sur lequel nous travaillons est relativement complexe à mettre en place, car constitué de textes argumentatifs provenant directement d'un environnement virtuel de travail au moyen d'échange directement transcrits. Nous entrons dans une phase cruciale de la collecte des différentes données du corpus qui exige de notre part la plus grande prudence pour fixer les critères sélectifs présentant un intérêt accru pour notre recherche du fait que c'est à partir du choix des énoncés que dépend dans une grande mesure la réussite ou l'échec de notre dispositif expérimental.

1.4 Élaboration progressive des énoncés issus de l'interaction verbale :

Nous tenons à affirmer qu'au début de l'expérimentation nous nous sommes intéressés

²¹ Système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif - et non des connaissances disciplinaires théoriques ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu.

seulement aux énoncés du corpus fourni par le forum de discussion sans aucune médiation. Nous avons voulu restituer fidèlement les contenus propres aux internautes et non directement influencés par une intervention extérieure.

Le corpus, dans sa définition classique, désigne « un ensemble déterminé de textes sur lesquels on applique une méthode définie » (Jean Dubois, 1969). À la base, ce forum conçu et utilisé pour les besoins de notre groupe expérimental confronté au problème d'écriture du modèle argumentatif. Au début, l'idée de pratiquer de l'Expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) avec nos étudiants inscrits au module de MLE en contexte universitaire n'a convaincu personne. Il faudra sans doute beaucoup de courage et d'ingéniosité pour que l'usage des TIC en contexte universitaire soit mis concrètement au service de l'apprentissage du FLE.

Le scénario auquel nous y attendions le moins concerne la rareté des contributions provenant des locuteurs natifs de la langue cible. Ne disposant que de peu d'énoncés provenant des natifs du moins pendant les premiers moments de la mise en ligne du forum, nous n'avons utilisé que les énoncés produits par les quatre seuls (s) locuteurs/scripteurs nés en France et inscrits en licence de français à l'université de Skikda que nous reproduisons dans leur intégralité en toute fin de ce chapitre. D'autres énoncés provenant de locuteurs scripteurs natifs de la langue cible viennent compléter le corpus de données pour non seulement valider le travail obtenu à travers le forum de discussion asynchrone sur le site (Heberg.forum.com), mais serviront comme modèles d'écriture argumentative.

. Travailler la problématique de l'écriture argumentative à partir d'un texte-support authentique nécessite de la part des natifs la maîtrise du thème lié au projet (en règle générale il n'est pas admis que tout natif de la langue cible maîtrise forcément l'argumentation et la thématique dominante).

Sans revenir sur les approches et les visées différentes (pour la LC à l'université vs contre l'usage de la LC à l'université), nous soulignerons ici la convergence forte qui se dessine autour de l'influence de la LC, rénovée par les TIC, sur la qualité de l'E./a des langues étrangères (dont le français), ce que nous illustrerons de notre côté par notre travail.

. C'est l'une pour ne pas dire la seule raison qui nous a poussés à orienter notre processus de régulation vers un changement de positionnement éducatif, c'est-à-dire revisiter le

triangle didactique en plaçant l'apprenant au centre du processus acquisitionnel. C'est ce qui nous permet d'aller vers la création d'une « communauté virtuelle d'apprentissage »

Le total du corpus textuel obtenu est composé de 175 messages pas tous exploitables. Dans un premier temps nous avons éliminé à dessein ceux qui s'éloignaient du thème support ou qui ne respectaient pas la consigne de départ ou encore ceux qui ne présentaient aucun intérêt pour notre problématique.

Pour créer ce corpus, nous avons commencé par la récolte de données numérisées correspondant à notre projet. Nous avons d'abord choisi les supports. Ce sont des textes, que nous avons scannés ; texte sur le forum (internet), libre de droits, des photos montrant les fidèles priant dans les lieux publics et nous les a rassemblés ensuite dans un document numérisé qui est un fichier de type *Word*. (Partie annexe)

Les deux textes traitent le thème sur la « discrimination positive ». Un thème énigmatique dans qui met en relief la coexistence de deux communautés nationales ? L'une issue de l'immigration considérée à tort de seconde zone condamnée de ce fait à subir toute forme de discrimination, l'autre d'origine européenne mieux protégée et à l'abri de toute forme de discrimination. Dans notre cas, nous ne cherchons pas à confirmer ou à infirmer une quelconque hypothèse. Notre but consiste, tout court, à initier les étudiants à faire une recherche exploratoire qui vise à montrer l'apport de la linguistique du corpus LC à l'enseignement/apprentissage l'E./a du français notamment l'argumentatif via le forum de discussion.

Ces messages écrits durant presque 02 années civiles entrecoupées par des périodes de tarissement (du mois d'octobre 2009 à fin décembre 2010 jusqu'au début de l'année 2015, puis repris pour une courte période en 2015) accompagnés de coupures périodiques assez courantes provenant du gestionnaire de la plateforme, ce qui a altéré un tant soit peu le rythme de travail qui s'est répercuté sur la qualité de la recherche dans son ensemble. Le nombre de messages émanant des locuteurs natifs de la langue cible assez réduit par rapport à celui plus important émanant du groupe expérimental (le groupe de Skikda) crée un déséquilibre dans le traitement de l'information tournant souvent à l'avantage des non natifs de la langue cible.

Le corpus de données ainsi constitué à partir de 02 fils de discussion correspondant aux

deux thèses développées²² conjointement par les différents protagonistes de l'échange, nous renseigne comment se développe entre eux l'alternance des prises de paroles. Il convient au préalable de permettre aux étudiants de se lancer dans une quête initiatique, c'est-à-dire d'explorer le corpus, de le parcourir tout en étant outillés de connecteurs argumentatifs (que l'enseignant leur propose selon une consigne précise). Ils sont invités à effectuer une série d'opérations : repérage des expressions qu'ils jugent pertinentes pour leur étude thématique..., réinvestissement de ces expressions dans leurs productions, découverte des vocables et tournures qu'ils ne connaissent pas auparavant, mais qu'ils pensent comprendre grâce au contexte (*procès, discrimination, rejet...*).

Comme évoqué précédemment, on a eu recours à la méthodologie qualitative et quantitative pour le traitement des données recueillies. Bien que des voix s'élèvent pour exiger qu'on en finisse avec cette image, j'allais dire caricaturale de la recherche empirique qui se résume au recours systématique au questionnaire et à l'entretien ou encore à l'utilisation de la méthodologie qualitative ou quantitative avec les échelles de valeurs, les synoptiques, les tests de l'écart, etc. A.M Thirion (1980, p 112), mais somme-nous en mesure conclut-il d'évaluer un corpus de données en dehors de cette approche méthodologique ?

La méthodologie qualitative nous a permis de sélectionner les énoncés les plus représentatifs des données, surtout en terme de lien entre les occurrences des énoncés argumentatifs produits par nos apprenants au cours des échanges et en terme d'oppositions et de ressemblance entre ceux réalisés par les natifs de la langue cible à chaque fois qu'ils sont sollicités pour donner la réplique aux apprenants non natifs. Ceci a permis de sélectionner les plus pertinents issus de ce forum textuel asynchrone, au contenu à priori hétérogène (Marcoccia et coll. 2004), afin d'en évaluer le degré d'uniformité lexico sémantique et morphosyntaxique des énoncés produits. Nous avons tenu compte d'une deuxième variable indépendante assimilée au statut de la langue utilisée, maternelle pour les natifs et langue vivante étrangère pour les non-natifs. Cette variable qui renforce notre conviction que malgré la difficulté de la tâche qui s'annonce ardue d'aller jusqu'au bout de notre réflexion en intégrant un dispositif de « remédiation » qui constitue la meilleure

²² Le corpus de données servant l'aspect linguistique des messages du point de vue de l'utilisation des connecteurs argumentatifs, et le même corpus de données analysé selon l'agir communicationnel de Jürgen Habermas.

solution aux multiples problèmes allant dans le sens de mieux répondre aux besoins diversifiés des étudiants recensés à l'écrit. Des solutions plus adéquates peuvent être trouvées aux multiples problèmes recensés. La résolution efficace de la situation/problème ne peut être envisagée sans la prise en compte et l'analyse minutieuse des points qui vont suivre :

1.4.1 Spécificités du public cible :

La spécificité des échanges en ligne entre apprenants inscrits en licence de français dans un système d'enseignement de graduation différent, le classique avec des locuteurs scripteurs non natifs de la langue cible dont la présence en ligne est jugée improbable. Le processus d'échange s'est déroulé pendant deux années à travers la plateforme d'échange en ligne (Heberg.com). Précisant que l'échange malgré son caractère informel, est un facteur de succès plus ou moins perceptible malgré qu'il ne soit pas intégré dans un modèle de cours en mode présentiel, mais considéré comme élément déclencheur au service de l'expérimentation. La matrice de situations permet selon Mucchielli l'analyse de l'ensemble du corpus textuel, par une méthode d'analyse qualitative en mode d'écriture, de type argumentatif (Mucchielli, 2003).

Concernant le mode d'accès au dispositif médié par ordinateur dans la perspective d'un renforcement des compétences métalinguistiques et procédurales pour un meilleur usage de l'outil informatique, l'analyse des données provenant des 15 étudiants (es) ayant souscrit au dispositif expérimental indique qu'ils accèdent à la plateforme (Heberg.com) et au forum de la manière suivante :

20 % uniquement se connectent chez eux, 42 % dans leur lieu de travail, du fait qu'au sein du groupe d'échantillonnage trois étudiantes exercent une activité rémunérée en parallèle de leurs études, 2 % seulement pendant la journée, en général après les premières heures de la journée (entre midi trente et 14 heures), 1 % lors des déplacements au moyen d'une tablette ou d'un iPhone, 15 % fréquentent des cybercafés, 9 % dans un cybercafé ou au lieu de travail, 4 % (chez un familial ou un copain).

La spécificité de notre public cible nous rapproche des modèles de corpus suggérés par le CECRL, lorsqu'il s'agit d'associer les natifs de la langue cible au processus d'échange pour rester autant que faire se peut proche du contexte naturel de la langue maternelle et

produire ainsi par les non-natifs des énoncés culturellement proches de ceux des natifs en totale immersion. Le modèle pédagogique proposé par Élisabeth Brode (2005 : 14) destiné aux étudiants étrangers dans le cadre de l'enseignement du FLE qui s'inscrit dans la nouvelle mouvance des cours intensifs destinée aux primo-arrivants et proposés en formation hybride. Nous essayons d'en élaborer un modèle stratégique dans la lignée de ces travaux réalisés par le groupe qu'anime F. Mangenot (2009), au sein de l'axe de recherche « Didactique des langues et TIC » du Lidilem, de l'université Stendhal Grenoble 3 (programme « Communication pédagogique médiatisée par ordinateur »).

La population de l'échantillonnage sélectionnée, nous avons opté pour la statistique descriptive dont les méthodes (statistique déductive) permettent de mener des analyses à partir de données exhaustives recueillies sur le terrain. La méthode quant à elle quantitative nous a conduit à étudier le corpus obtenu tout au long de l'interaction et la population de l'échantillonnage à partir de 05 variables : **1/niveau** procédural de chaque sujet de la population de recherche, **2/rôle** et position du locuteur dans le processus d'échange, **3/rythmes** et mouvement d'apparition des messages dans chacun des deux fils de discussion, **4/types** et catégories sémanticoargumentatives, **5/temporalité** et périodicité des énoncés. La temporalité nous a permis de comprendre l'activité du forum afin de déterminer par exemple un intervalle moyen qui distance deux messages. La périodicité nous a permis d'identifier un profil d'internautes en termes de présence dans le forum durant les deux années de vie du forum. Ces variables d'entrée constituent, en fait, des objets qui seront transformés en quelque sorte par les fonctionnalités du forum et la pédagogie corrective intégrée dans l'échange entre pairs.

Pour comprendre la dimension coopérative et collaborative des échanges entre les interactants dans un espace de travail médié par ordinateur, nous avons soumis un questionnaire et conduit un entretien semi-directif auprès du groupe d'échantillonnage. Menées selon l'approche exploratoire de terrain, les données recueillies sont inscrites dans un objectif contributif à l'analyse des énoncés issus du forum textuel. Nous allons à présent nous intéresser à quelques résultats préliminaires issus des premières analyses du corpus de données au premier rang desquels la temporalité et la périodicité.

1.4.2 Résultats préliminaires issus des premières analyses du corpus de données :

- Temporalité et périodicité :

Certains messages postés sur les deux fils de discussion notamment les premiers disparaissaient du forum au bout de quelque temps et ne sont plus consultables en ligne. Notre forum pédagogique qui est un espace d'échange autour d'un projet en cours d'élaboration hébergée sur la plateforme (Heberg.com) qui configure la durée de vie ainsi : sans limites pour les messages internes, 06 à 12 mois pour les forums extérieurs. L'espace d'échange qui nous a été accordé est un « forum de discussion » dont les messages sont classés par date chronologique selon un modèle hiérarchique où chaque message est perçu comme une réponse au message qui le précède. Une variable indépendante que nous avons relevée tout au long du débat dialogique indique que la majorité des énoncés, 70 % au moins sont distancés d'un intervalle de 30 minutes à 02 heures, 50 % apparaissent instantanément et 20 % sont distancés de 03 à 12 heures d'intervalle. La durée de l'échange est proportionnelle à la complexité du problème de langue soulevé. Cela s'explique en partie par le fait que les locuteurs natifs de la langue cible auraient besoin de plus de temps de réflexion pour réagir aux sollicitations des locuteurs non natifs surtout quand il s'agit de choisir l'emploi inapproprié de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments ou de conclusion. En situation réelle d'interactions et au travers des échanges entre pairs notre travail d'analyse consiste à substituer aux expressions et phrases fautives des formes grammaticalement cohérentes. Ce qui nécessite une concertation ouverte au plus grand nombre de participants recouvrant des occurrences qui se rencontrent essentiellement dans le style et au cours de l'échange conversationnel. Ce sont des occurrences d'emploi de formes syntaxico-lexical ou l'emploi de connecteurs argumentatifs ou contre-argumentatifs exprimant à la fois l'opposition, la cause, l'explication ou la concession. Le travail qui reste à accomplir pour la résolution du problème de langue dépend dans une grande mesure de la demande formulée par les non natifs confrontés à une difficulté spécifique à l'argumentation en vue de la contourner sinon à l'aplanir. Plus la réflexion autour d'une question s'estompe, plus il y a de fortes chances pour que le fil de discussion s'éteigne : nous estimons en moyenne que seulement 10 % des messages postés après une rupture de plus de 12 heures obtiennent des réponses. En revanche, s'agissant de l'analyse des énoncés argumentatifs du point de vue du concept de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas les réactions se font de plus en plus

nombreuses et le débat de plus en plus engagé.

On assiste à des exemples assez courants au cours des échanges où deux interlocuteurs qui ont des points de vue divergents sur la façon d'appréhender le problème lié au thème traitant de la « discrimination positive » s'engagent dans une interaction pour favoriser la discussion entre les parties afin d'essayer d'arriver à un accord final. Il est certain qu'au final ils laisseront bien des points dans l'ombre dont l'examen leur semblerait tout à fait inutile²³ du moins inappropriée.

Les premières estimations dans le cadre du travail d'analyse du corpus de données, montrent qu'en moyenne 50 % seulement des tâches inscrites dans le dispositif expérimental arrivent à leur terme. Ces résultats à ce stade de l'expérimentation bien qu'ils aient un caractère provisoire sont révélateurs des difficultés rencontrées par rapport à l'impact du débat dialogique sur la prise en charge des difficultés du niveau de compétences inhérentes au type de texte argumentatif par nos apprenants (traitement de la difficulté ou de l'erreur, partage d'expérience sur le thème retenu, difficulté d'appréhender la langue cible dans sa dimension culturelle, mélange des types de texte, etc.).

10 % du groupe expérimental se sent moins concerné par le dispositif, souvent par manque de motivation 05 % ou les plus faibles parmi le groupe qui se manifestent rarement en classe ne participent à aucune activité (≤ 24 heures et 24 à 48 heures) sont observées dans la majorité des échanges à travers les deux fils de discussion.

30 % des messages sont postés par 74 % de participants présents dans le forum au cours d'une seule année (2010/2011).

29 % des messages sont postés par 19 % de participants présents dans le forum durant les deux années consécutives.

40 % des messages sont postés par seulement 6 % de participants. Nous considérons que ces chiffres malgré la faiblesse de leurs fréquences contribuent à maintenir une stabilité dans les échanges écrits en favorisant la mémoire des messages antérieurs, alors

²³ Toute argumentation prend appui sur des accords implicites, qui seront valables tant qu'ils ne seront pas remis en question. De nombreuses vérités, d'ordre scientifique, philosophique etc., admises par tous, n'ont pas à être établies à nouveau, chaque fois qu'elles sont utilisées.

que les participants dont la présence est ponctuelle sont à l'origine de contenus régulièrement renouvelés.

1.5 Compétences et taxonomie des objectifs pédagogiques :

Bien que les contenus des énoncés postés soient régulièrement renouvelés suite au modèle conçu selon la norme de la langue maternelle des natifs de la langue cible par le recours à la messagerie en ligne, nous avons néanmoins observé une certaine similitude entre les deux formes d'énoncés produits par les non-natifs en FLE. Pratique qui affecte généralement les textes produits par les natifs de la langue cible. Les compétences mises à l'épreuve sont communes aux deux communautés virtuelles : elles témoignent de la capacité des natifs de la langue cible à prendre part au débat dialogique au travers des échanges avec les non-natifs confrontés à deux problèmes : celui de l'argumentation en prenant en charge la thématique dominante du sujet par le partage d'expérience celui de la mauvaise utilisation des connecteurs argumentatifs, et celui afférent à l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. À ce propos nous évoquons comme l'affirment Beaudoin et Velkovska que l'apprentissage en coaction sociale, auxquels s'associent les caractéristiques de la communication en mode asynchrone : les conversations collectives qui sont structurées de manière interactive (Beaudoin et Velkovska [1999]).

Les premières indications provenant de l'analyse des énoncés sont plus propices aux échanges portant sur des données objectives : identification des lacunes par l'analyse des énoncés, occurrences des erreurs communes à l'ensemble du groupe d'échantillonnage. L'analyse a été répartie en **04** quatre catégories argumentatives.

1) Un tiers des énoncés se rattache au traitement de l'erreur dans sa composante métalinguistique (utilisation impromptue de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs apparaissant en début, au milieu et en fin d'énoncés...).

2) L'emploi de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs qui marquent diverses relations entre les parties d'un texte.

3) quand ils s'emploient souvent en association, dans le cadre d'un raisonnement ou d'une argumentation suivie (les progressions *or – donc* ou *certes –*, *mais — pourtant*, *néanmoins*, etc. ... sont fréquents, mais très mal utilisés).

4) Ils peuvent en outre marquer vers l'introduction ou vers l'orientation argumentative touchant la conclusion. ») Deux tiers du discours se rattachent à l'argumentation selon l'« Agir communicationnel » de J. Habermas. (Répartis au travers des deux fils de discussion selon une progression dictée par la chronologie des messages postés).

Par ailleurs, les résultats des entretiens, et du questionnaire administrés aux enseignants et aux étudiants sont très intéressants, puisqu'ils nous ont permis d'en tirer le maximum d'informations sur l'importance accordée à l'utilisation de l'Internet et des plateformes pédagogiques pour l'apprentissage de l'argumentation dans la perspective d'exploiter au mieux le paradigme lié au concept de l'« agir communicationnel » et pour mieux connaître également les catégories sémantiques que nous nous apprêtons à exploiter.

Dans la partie qui suit, nous allons montrer quelques types d'interactions et leurs propres caractéristiques.

1.5.1 Catégories sémantico argumentatives :

Les résultats obtenus mettent en évidence les trois catégories sémantiques les plus fréquentes observées. Sur un total de 175 messages la catégorie « argumentation » est majoritaire (39 %), suivie de la catégorie situation problème (28 %) quant à la catégorie proposition de solution (03 %) est la moins évidente. Le pourcentage qui signale des réponses factuelles est davantage représenté dans le discours des natifs de la langue cible Vs discours des non-natifs : 10 % vs 03 %. Les messages marqués culturellement sont la catégorie la plus faiblement représentée (10 %). Le corpus des écrits analysés rassemble plus de 175 textos est constitué principalement de textes contenant un énoncé argumentatif faisant la promotion ou critiquant le concept de « discrimination positive » en recourant aux connecteurs argumentatifs. Pour mieux les mettre en valeur, nous avons sélectionné les documents les plus représentatifs des opinions partagées par plusieurs interactants.

Sur l'ensemble de la population de l'étude, les situations problèmes sont plus fréquemment exposées par les non-natifs de la langue cible (80 %). Par ailleurs le modèle de l'argumentation en réponse aux sollicitations est plus fréquemment présent dans les messages provenant des natifs de la langue cible.

Quant à l'argumentation provenant des locuteurs non natifs, la majorité des messages

postés dans l'ensemble des catégories affectées par des déficiences langagières apparaissent plus particulièrement au niveau linguistique atteignant parfois la moyenne horrible de 70 %. Pour les besoins de l'analyse, nous avons pondéré ces résultats d'une part par le faible effectif de la population de recherche et d'autre part par l'inégalité de la répartition de parole et la présence des interactants qui construisent la situation d'interaction avec différents objectifs d'échange²⁴. Problème déjà soulevé au début de la présentation du corpus de données se traduisant par la faible fréquence d'apparition des natifs de la langue cible dans le processus d'échange qui altère un tant soit peu la qualité des messages échangés. Nous avons identifié un groupe restreint de participants (05) parmi les natifs de la langue cible menant une action collective avec les non-natifs autour du thème qui a trait à la « discrimination positive ». Nous n'avons analysé que les énoncés du corpus qui témoignent du niveau de compétences scripturales ou ayant un rapport direct avec le concept de l'« agir communicationnel » du point de vue du consensus selon J.Habermas.

1.6 Analyse des premiers résultats issus du corpus de données :

Nous allons exposer comme nous l'avons commencé à le faire tout au long de ce chapitre une partie assez importante des résultats de l'analyse descriptive obtenus à l'issue de l'examen du **pré-test** en phase d'évaluation diagnostique et du **post-test** en évaluation finale livrés par le forum de discussion asynchrone en mode distant. Cette analyse des données du corpus nous a renseignées sur la dynamique rédactionnelle et la fiabilité des résultats obtenus via le forum de discussion au cours des échanges entre pairs. La mise en place du dispositif expérimental médié par ordinateur et son impact sur l'apprentissage de l'argumentation écrite permettent à chaque locuteur scripteur non natif de la langue cible d'améliorer ses compétences procédurales et scripturales en termes de savoir-faire, savoir apprendre et savoir agir et co-agir au cours des échanges argumentatifs. Ce dispositif pédagogique restreint qui remplit la fonction de remédiateur exige des apprenants sollicités une vigilance accrue, car confrontée à la réalisation d'une tâche communicative complexe (Rey, Charette, Defrance & Kahn, 2006). Dans un espace destiné au dialogue et au partage d'expérience pédagogique à finalité éducative soutenue de surcroît par une argumentation

²⁴Ces éléments sont appelés "les ingrédients du contexte" (Kerbrat-Orecchioni, 1998) ou "les éléments constitutifs" de l'interaction dans la situation (Traverso, 2005)

prenant en charge un problème de langue posé constitue l'aspect le plus important de ce processus expérimental. La difficulté liée à l'emploi des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs identifiée qui est loin d'être une entité stable crée le prétexte pour une mise en pratique d'un travail coopératif et collaboratif à distance. Accéder à la totalité des messages postés par les locuteurs non natifs en particulier quand il s'agit d'analyser et de traiter les difficultés d'apprentissage inhérentes à l'argumentation du point de vue du modèle discursif touchant les modalités d'emploi de certaines formes attribuées principalement à certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs mal assimilés constitue véritablement un défi de taille. Un peu à l'image de ce qu'affirme Bourguignon sur l'apprentissage en autonomie guidée, qui pour l'auteur se résume à ce que « l'apprenant qui participe activement à l'amélioration de son niveau de compétences doit en même temps se mesurer aux autres à partir de ce savoir-faire nouveau acquis par le recours à une stratégie dite réparatrice », constitue un intérêt pédagogique avéré dès lors que le natif de la langue cible participe au débat dans l'acte d'apprentissage en apportant sa contribution par l'usage de sa langue maternelle. Il agit directement sur les formes grammaticalement fautives (Bourguignon 2009). Pour G. Dominique De Salins (2001 :28) qui considère que « *cette stratégie pédagogique innovante basée sur le principe de la verticalité interactive modifie le comportement et l'attitude de l'apprenant dans le triangle pédagogique en traduisant ses attentes fortement exprimées, mais rarement satisfaites en termes de proximité relationnelle* » (ibidem). Le type argumentatif qui s'inscrit dans une logique didactique selon la progression de l'unité d'enseignement fondamentale (UFF1) répondant à une suite graduelle de savoirs nouveaux à faire acquérir aux apprenants se présente en séquences ou séances relatives à un sujet d'étude s'organisent en une progression didactique propre au « type de texte » (au sens d'Adam). De l'angle de vue qui est le nôtre et pour mieux assoir le concept de centration sur l'apprenant tel qu'il est suggéré par le CECRL, l'idée d'intégrer les (TIC) dans le domaine de l'apprentissage de l'argumentation en coaction sociale est fortement souhaité voire même recommandé. La primauté sera donnée à l'aspect collectif de l'écriture argumentative associé à la permanence des écrits par les échanges entre pairs. Ce qui crée l'opportunité d'offrir un potentiel inédit de situations riches et diversifiées d'apprentissage qui pourrait largement dépasser celui pouvant être recueilli dans les situations classiques de face à face entre enseignants-apprenants et apprenants/apprenants. Cette stratégie techno pédagogique qui se présente comme une valeur ajoutée au modèle présentiel peut être réinvestie dans un

espace d'apprentissage formel organisé par le corps enseignant et conforter l'existence d'une autre manière d'appréhender la langue cible par l'usage d'un forum textuel en contexte universitaire algérien. C'est ce qui nous conduit à passer à une étape plus importante de la recherche qui passe nécessairement par l'identification, la définition et la délimitation du type de texte et le corpus de données à analyser.

1.6.1 Spécificités du corpus de données :

. Une analyse du corpus de données de type intrinsèque centrée, sur les contenus mêmes des arguments considérés à la fois comme une transaction et une pratique sociale. Échanger par écrit signifie : s'engager dans une activité sociale, en ouvrant un processus interactif dans lequel la personne qui parle et la personne à qui l'on parle, s'engagent dans un rapport d'altérité en vue de comprendre, d'analyser, d'agir et de coagir à partir d'un support écrit authentique (supports visibles en annexe).

Au-delà de l'approche par les trois verbes : **convaincre, délibérer, persuader**, l'interaction argumentative prend la forme de dialogues d'idées entre deux ou plusieurs personnes, que nous considérons comme un moyen pour confronter les idées les plus controversées. Par l'argumentation nous cherchons à promouvoir le dialogue entre deux cultures dans la perspective de l'apprentissage du FLE au moyen d'interaction verbale. Il s'agit d'une argumentation dialoguée qui met en œuvre différentes stratégies argumentatives :

- Exposer ses idées sous le questionnement d'autrui, c'est le jeu de l'entretien...
- Contester une thèse,
- Se confronter avec mesure,
- Concéder pour montrer largeur d'esprit ou pour renforcer sa propre thèse,
- examiner plusieurs points de vue.

Aboutir à un compromis ou un consensus²⁵». Le locuteur qui semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse, mais maintient malgré tout son point de vue. Pour discuter le raisonnement, nous allons essayer à travers les messages échangés dans le forum débat d'analyser si la situation présentée est réellement contradictoire avec la thèse défendue ou qu'elle peut être au service de l'apprentissage de l'argumentation au cours des

²⁵ Selon Jürgen Habermas pour désamorcer le conflit et éviter par conséquent une issue violente. C'est ce que appelle J. Habermas « le raisonnement concessif ».

échanges.

Le point de départ de notre travail est une activité informelle non évaluée : demander aux apprenants d'intervenir en leur laissant la liberté de choisir eux-mêmes le thème.

Nous avons insisté sur le fait que les apprenants doivent prendre l'initiative et interviennent durant le débat, pour mieux les motiver, nous leur avons signifié, qu'ils auront un bonus (plus 02 points) en évaluation continue seulement pour le module de MLE.

Les réactions n'ont pas tardé et les étudiants habituellement peu enclins à prendre la parole en public réagissent spontanément aux multiples sollicitations. Sur un total de (15 étudiants), trois seulement semblent à l'aise dans ce genre d'exercice, les autres habituellement réservées et introverties interviennent, mais d'une manière sporadique. C'est une étape de mise en situation qui a montré cependant certaines limites.

Cette phase qu'on peut qualifier d'imprégnation ou d'éveil de l'intérêt constitue le prélude à d'autres situations de communication plus riches et moins contraignantes qui concernent directement notre échantillonnage. La première difficulté à laquelle nous avons été confrontés a trait à la surcharge cognitive qu'un forum de classe est susceptible de provoquer chez les apprenants sachant qu'ils sont soumis aux contraintes d'un emploi du temps surchargé et d'un volume horaire incompressible que chaque étudiant doit réaliser tout au long de son cursus de graduation. Trouver le juste milieu entre le présentiel et le distant en fonction de la charge de travail que cela représente pour l'apprenant et réserver un temps nécessaire pour que les interactions verbales puissent vraiment avoir lieu en contexte extrascolaire constitue un défi qu'il fallait relever.

Pour que les données du corpus reflètent le niveau réel du groupe d'échantillonnage, nous avons limité notre rôle à celui de « guide » tout en continuant à assurer le pilotage du dispositif expérimental et faire en sorte que les échanges soient le reflet d'une véritable communication asynchrone loin de toute contrainte institutionnelle. Nous avons pour les besoins de la recherche modifiée certaines tournures pour les réadapter au modèle de l'échange.

Pour le travail proprement dit, nous sommes partis d'une consigne de travail successive à

une difficulté identifiée d'emploi soit d'un connecteur argumentatif introducteur d'argument ou de conclusion soit d'un argument mal formulé au sein du groupe d'échantillonnage. En mode présentiel nous avons d'abord laissé l'initiative aux étudiants de s'exprimer librement entre eux, les réorienter au besoin lorsqu'ils s'engagent dans une fausse piste, ou les encourager à approfondir leur raisonnement lorsque leurs énoncés s'inscrivent dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence de la situation problème la plus récurrente relevant de l'argumentation écrite en contexte universitaire. La séquence d'apprentissage est ensuite divisée en deux moments distincts qui sont « expression écrite », et « projet pédagogique »²⁶. Le premier moment est un ensemble de micro tâches qui selon l'approche actionnelle préconisée en 2001 par le Cadre européen commun de Référence pour les langues aide à la réalisation d'une tâche communicative finale, qui rentre dans le « projet pédagogique » dans sa version finalisée. Les séquences pédagogiques en expression écrite seront présentées dans le dispositif expérimental visant à améliorer le niveau de français langue étrangère des étudiants des deux systèmes d'enseignement (LMD et Classique) par le recours aux interactions verbales à distance. Ce qui nous amène à poser la question relative à la saisie des données observables et la constitution du corpus.

1.6.2 La saisie des observables et la constitution du corpus de données:

Les messages postés à travers les 02 deux fils de discussion serviront de prétexte pour l'accomplissement d'une action en vue de la réalisation d'une tâche communicative en coaction sociale (CECRL : 2001). Or, comme le souligne Cavanagh dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation ou de tout autre type textuel en pédagogie universitaire, les démarches d'objectivation et d'évaluation sont souvent des tâches très lourdes à réaliser pour les enseignants, qui doivent composer avec des brouillons truffés d'erreurs et de problèmes de cohérence textuelle (Cavanagh, 2006). Le forum de discussion asynchrone au moyen des échanges semble le plus propice à même de fournir ce genre d'énoncés agrammaticaux de type interférentiel qui affectent les productions langagières spontanées des non-natifs de la langue cible. Pour qu'il puisse remplir la fonction de « remédiateur », le dispositif expérimental dans sa mission de

²⁶ L'expression écrite est une étape charnière dans le dispositif expérimental qui détermine la typologie de l'erreur constatée sur les productions écrites en ED (évaluation diagnostique) qui ouvre la voie à la mise en place du projet en vue de la résolution du problème de langue.

médiation assure la prise en charge des difficultés inhérentes à l'écrit argumentatif dont on a voulu qu'elles soient représentatives du niveau de compétences de chaque étudiant du groupe d'échantillonnage (groupe témoin et le groupe de contrôle).

L'ensemble des messages postés sont reçus « dans leur globalité » apparaissent à l'état initial selon la norme de la messagerie électronique, c'est-à-dire structurés selon la configuration dictée par les fonctionnalités du système informatique²⁷. De crainte que notre forum ne soit verrouillé²⁸, nous avons pris le soin de conserver l'intégralité des copies d'écran²⁹ portant sur la structuration et l'organisation des pages (la partie annexe comporte la majorité des relevés de copies d'écran). Nous avons procédé à des copies collées du contenu des énoncés argumentatifs échangés destinés à l'analyse que nous avons répartis selon les différents **Items**³⁰ au chapitre traitant de l'expérimentation.

De ce fait le forum de discussion asynchrone mis au service d'une pédagogie de remédiation implique la présence d'au moins deux communautés virtuelles, intervenant dans les différentes étapes d'acquisition et d'amélioration de compétences écrites. C'est de cet angle de vue précisément que sera perçu l'impact du forum comme outil techno pédagogique utilisé par le groupe d'échantillonnage, au moyen du courrier électronique pour échanger par écrit en vue de l'acquisition de nouvelles formes d'écriture argumentatives qui soient proches de la norme de la langue maternelle des natifs de la langue cible. L'intégration d'un tel outil dans notre dispositif expérimental favorise

²⁷ Le forum hébergé sur la plate-forme Moodle accessible via l'Internet en est le parfait exemple.

²⁸ Nous vous contactons car votre forum a enregistré une trop longue période d'inactivité. Un forum est jugé inactif s'il n'enregistre aucun nouveau message de la part d'un membre, modérateur ou administrateur pendant une période de 30 jours.

Bonjour cista13

Pour réactiver votre forum, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous :

http://www.heberg-forum.net/confirm.php?mode=inactive_forum&fid=49153&pseudo=cista13

Cordialement,

L'équipe Heberg-Forum.

²⁹ La durée de vie d'un site est étonnamment courte.

³⁰ Pour mieux valider notre travail nous avons procédé à des relevés de copies d'écrans montrant le débat dialogique argumentatif de la première intervention du premier fil de discussion avec l'enchaînement des échanges, ainsi que les options de présentation des données qui sont mises à la disposition des interactants jusqu'à la dernière page d'écran.

l'hybridation mise en place dans le cadre du projet pour apporter une meilleure réponse aux étudiants inscrits au module de MLE dans le but d'améliorer leurs compétences d'écriture en dehors de l'espace-classe.

1.6.3 Modèle d'analyse du corpus de données :

M. Marcoccia (2000), pour qui le forum de discussion asynchrone entre dans la sphère de « la communication médiatisée par ordinateur » et constitue « une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement, de manière interactive » ?

L'espace de communication se structure progressivement en subdivisant en sous-espaces au gré de l'évolution de la conversation. Pour (Weinberger et coll., 2005) et (Brooks et Jeong, 2006), la structuration par fils de discussion se révèle d'ailleurs être une voie intéressante pour étayer une tâche argumentative. Ces différents auteurs mettent ainsi en évidence que l'implémentation de fils de discussion au sein d'un forum permet de favoriser l'émergence d'un débat et d'interactions propices au partage de points de vue entre apprenants. Cette démarche constitue en quelque sorte une modalité de guidance permettant aux étudiants de se focaliser sur les points importants de la discussion à initier et évite par la même occasion que les apprenants ne s'écartent de la tâche proposée. Cette organisation offre la possibilité de faire apparaître rapidement les différentes relations établies entre les messages (questions, réponses, demandes, précisions, etc.). Plus précisément, les forums relèvent d'« un dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier » notre modèle d'analyse du corpus fondé sur les premières données issues des activités dans le cadre du projet conçu pour soutenir et examiner les impacts qu'un forum de discussion de type asynchrone puisse avoir comme effet sur le recueil et l'analyse des résultats obtenus dans sa mission d'échange asynchrone en contexte universitaire algérien plus spécifiquement pour les étudiants inscrits en première année de licence de français.

Nous avons voulu pour que ce projet puisse s'intégrer dans le groupe de la classe de langue ordinaire par la mise en place d'un dispositif d'apprentissage en mode présentiel pour le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) en vue de l'amélioration du niveau de compétences qui a trait à l'écriture argumentative.

L'intérêt de ce dispositif innovant est de proposer aux interactants un espace de construction et d'amélioration de savoirs nouveaux en rapport avec un type de texte réputé pour la complexité de son arborescence — le dialogue scénarisé — plus précisément une variante de ce modèle d'expression, connu sous l'appellation « l'argumentation en coaction sociale ».

Le renforcement de la perception de l'objet étudié (**l'emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion**) passe par une communication en mode synchrone et asynchrone dont la lecture permet de mieux évaluer le produit finalisé issu du débat basé sur l'argumentation permet de mieux mettre en contexte le problème étudié portant sur l'amélioration de l'argumentation écrite en ligne.

1.7 Le forum comme stratégie d'échange interactif au service de l'apprentissage :

L'espace forum semble bien avoir été perçu comme un espace d'échange entre natifs et non de la langue cible pour offrir une piste pédagogique intéressante servant d'aide aux étudiants dans la perspective de mieux réussir la tâche qui leur soit impartie à partir d'exercices de manipulation de certains connecteurs argumentatifs pour étayer une thèse en fournissant arguments et exemples à l'appui. Ce travail basé sur l'échange a pour but de faire reproduire un modèle argumentatif de référence³¹. Cette stratégie basée sur l'échange est perçue comme étant la plus rentable lorsqu'elle est utilisée dans le but de permettre une meilleure observation du scénario dialogique en vue d'une description détaillée de « l'interaction » mettant en relief les possibilités offertes par le forum (Zarate : 2009). Du point de vue interactif (l'articulation forum — inter actants), cette stratégie permet de relever le niveau des contributions individuelles indépendantes ou enchainées, soit par la même procédure technique de reproduction de l'écran, soit par l'extrait des messages (à l'aide des outils copier-coller) afin de pouvoir présenter des échanges (des interventions enchainées argumentativement).

Instrument de travail privilégié de l'approche actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la communication argumentative asynchrone va

³¹ Calqué sur le modèle de la langue maternelle du natif.

permettre l'instauration d'un véritable débat d'idées entre deux communautés virtuelles dont la langue d'échange bien qu'elle soit régie par les mêmes règles ne respecte pas la même norme constitue le prétexte à un travail d'analyse approfondie des énoncés produits. L'approche actionnelle, dont les maîtres mots sont autonomie et responsabilité accompagne les apprenants dans le processus d'acquisition de connaissances médiées par ordinateur. Les interventions de la communication interactive vont reposer sur trois facteurs principaux :

- L'accès à l'information la plus pertinente,
- L'instauration d'un dialogue argumentatif entre les acteurs en présence,
- Les échanges de connaissances et de savoirs.

Pour mieux analyser le contenu des messages postés, nous n'avons pris en compte que ceux qui sont en rapport avec le thème du support (la consigne de départ). Les différentes contributions sont ensuite classées par Items et examinées du point de vue du contenu et le rapport qu'elles entretiennent entre elles par rapport au type de texte. Nous avons d'abord saisi et analysé la totalité des messages postés, ensuite séparément et par unités de sens. Dans un premier temps un intérêt accru est accordé à l'emploi de deux types de connecteurs : les **connecteurs introducteurs d'argument** et les **connecteurs introducteurs de conclusion**. Les changements opérés se sont limités à de petites modifications non significatives pour garder l'aspect formel des énoncés produits : réduction de la taille des messages par le recours à la reformulation tout en conservant la disposition spatiale.

Nous avons ensuite analysé un corpus de messages dont la durée est étalée sur une année : période effective d'une durée de vie d'un forum hébergé sur la plateforme (heberg.com). Ce dernier est composé faut-il encore le rappeler de 175 messages classés dans un ordre chronologique compris entre aouts 2010 à juin 2011 auquel s'ajoute un autre corpus constitué par des énoncés qui ont eu lieu en 2015). Ces messages étaient déposés par 09 auteurs, principalement des apprenants, utilisant simultanément les deux fils de discussion. Notons, toutefois, qu'environ 30 % des messages seulement proviennent des locuteurs/scripteurs natifs de la langue cible.

Pour identifier facilement l'origine de la provenance des messages postés, et connaître leurs destinataires potentiels, nous avons pris le soin de mettre un code de reconnaissance

pour chacune des apparitions dans le processus d'échange. Cette codification est mise en place afin de signaler si le locuteur/scripteur est un natif de la langue cible ou non. Du point de vue de l'évaluation des activités en phase du pré-test et du post-test, le natif est représenté par la lettre (N) la lettre (T) est attribuée au non natif pour nous permettre de déterminer d'une part les écarts de niveau entre les deux phases et d'autre part de connaître de quel fil de discussion le message a été extrait et identifier ainsi sa provenance. La répartition des différentes tâches³² se fait selon un ordre de succession dicté par le respect accordé à chaque temps de parole. Pour chaque tâche (nommée tâche1, tâche... activité1, activité2.par exemple.). Pour définir la notion de tâche, nous empruntons ce passage à Démaizière qui illustre parfaitement le sens que peut prendre la tâche dans la nouvelle configuration de l'apprentissage. Selon l'auteur, les définitions de la tâche abondent dans la littérature depuis quelques années, une profusion qui illustre l'apport de cette notion à la didactique des langues. Celle-ci semble constituer un élément fondateur de l'approche communicative et signalerait, en quelque sorte, la fin de l'approche structurale dans l'enseignement des langues (Mangenot, 1998). Avec *Designing tasse for thé communicatif classroom*, Nunan (1989) a écrit le premier ouvrage consacré à la tâche en indiquant que priorité devait être donnée au sens plutôt qu'à la forme dans l'apprentissage des langues.

Mais c'est à Ellis (2003) que nous devons l'apport didactique le plus conséquent concernant l'apprentissage et l'enseignement centrés sur la tâche ainsi qu'une définition dont nous allons dégager quatre points essentiels.

— Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.

— Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.

— Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se

³² Ya tâche lorsque le locuteur/scripteur natif prend en charge la difficulté proposée par le non natif et ensemble ils se concertent pour fixer une stratégie correctrice en vue de la résolution définitive du problème.(règle portant sur les modalités »s d'emploi des connecteurs argumentatifs...

rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).

— Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini.

Cette convention configurant l'analyse des énoncés argumentatifs qui sera reconduite dans la partie expérimentation à la suite de ce chapitre. Nous reviendrons plus en détail à cette convention dans la partie destinée à l'analyse des énoncés argumentatifs dans la partie expérimentation. Nous avons relevé au cours de l'analyse du corpus de données la difficulté pour le groupe expérimental (groupe issu de l'université de Skikda) d'utiliser à bon escient certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs dans leurs énoncés à l'origine desquels des erreurs et des problèmes de cohérence textuelle apparaissent au grand jour accompagnés de certains emplois impropres grammaticalement et sémantiquement. Les étudiants sont incapables de sélectionner les particules grammaticales (connecteurs) en vue d'une meilleure articulation des énoncés argumentatifs de leurs énoncés écrits.

En termes d'articulation, le terme de « connecteur » fait partie de ces termes relativement rares, qui se sont implantés dans la terminologie scolaire et dans l'usage des professeurs sans susciter de polémique, à la différence d'un terme comme « déictique » par exemple.

1.7.1 Le forum outil techno pédagogique

« *Genre d'apprentissage en ligne* » : est un lieu de rencontre et d'échanges entre différents individus communiquant entre eux sur un même thème. Il est organisé en fils de discussion, à publication instantanée ou différée, consultable en lecture seule sur le Net.

Un forum constitue ainsi un discours à plusieurs voix, plutôt qu'une conversation écrite (Marcochia, 2004)³³. Nous observons le mécanisme d'échange argumentatif dans l'interaction entre locuteurs natifs (LNH) et locuteurs non natifs (LNH) au moyen du forum. Nos Co locuteurs sont des étudiants de première année de licence de français dont le niveau varie selon l'échelle globale des niveaux communs de compétences du CECR entre A2 et B1. Dans le cadre de cette recherche, nous nous limitons à l'analyse des échanges entre les interactants c'est-à-dire des interactions verbales finalisées par la tâche

³³ http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol/2006/sidir-15/sticef_2006_15p.html(marocchia,2004)

de rédaction collaborative³⁴. L'apprentissage en ligne a vu un essor considérable depuis les années 90 grâce notamment au foisonnement qualitatif et quantitatif des ressources pédagogiques accessibles sur internet (développement de didacticiels, de logiciels éducatifs, d'exerciseurs de l'EAO — Enseignement assisté par ordinateur — et de l'environnement interactif multimédia comme le téléenseignement...), Anne Velimirovic (2007). L'accès à internet haut débit a favorisé la communication interpersonnelle dans le monde entier entre apprenants et avec des autochtones (Kern, 2001). Dans le même ordre d'idées, nous indiquons qu'en interaction verbale et en pédagogie universitaire les indices verbaux et non verbaux seraient davantage stimulés et influent sur la compréhension et l'amélioration des compétences écrites de type argumentatif. Dans ce dispositif expérimental, le recours aux innovations pédagogiques à l'aide des TIC serait de formuler une proposition d'un modèle de remédiation inédit qui s'appuie sur le forum pédagogique. Ce projet pédagogique qui décrit le dispositif expérimental nous a fourni un cadre fonctionnel pour représenter les relations qui structurent les divers segments d'un texte argumentatif conçu exclusivement en mode hybride alternant le présentiel et le distancie tuteur. (Présentiel regroupant l'ensemble du groupe de besoin [15 étudiants], en mode distant comportant les énoncés émanant de locuteurs natifs de la langue cible dont le nombre n'a pas été déterminé à l'avance)

Il s'avère, que de plus en plus le travail en classe de langue à l'université privilégie trop souvent pour ne pas dire toujours, la seule analyse du texte et de la phrase. Pour des raisons inhérentes à l'analyse des énoncés produits, nous avons souhaité explorer puis analyser les textes produits en mode distant en prenant le risque d'apporter quelques correctifs, uniquement sur des questions portant sur le code linguistique (orthographe, grammaire, syntaxe....) L'objet de notre étude fallait-il encore le rappeler relève de l'aspect linguistique de l'argumentation écrite. Notre analyse linguistique se focalise sur un type particulier qui est celui de l'argumentation en coaction sociale selon les termes de C. Puren (2005 :14). Nous présentons donc dans cette partie importante du champ expérimental une méthode d'analyse automatique de structures argumentatives produites au cours de l'interaction. Le but que nous recherchons à travers cette analyse c'est de pouvoir intervenir directement et

³⁴ Les interactions de travail qui font l'objet de notre analyse correspondent à ce que le Cadre européen commun de référence nomme la coopération à visée fonctionnelle. Cette appellation désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement : organiser quelque chose, réparer une voiture, etc.

« à postériori » dans notre corpus de données pour pallier au mauvais usage des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion pour un meilleur traitement des séquences de phrases produites. Cependant, nous n'avons pas touché à la morphosyntaxe même quand les séquences phrastiques présentaient des imperfections grammaticales, de peur de s'éloigner du vouloir dire du scripteur natif et non natif de la langue cible. Nous faisons remarquer aussi que le scripteur est socialement impliqué dans son entreprise énonciative. Il s'agit d'un mode d'écriture socialisé.

Dans les productions émanant des étudiants ayant participé au débat dialogique (dialogue scénarisé), nous remarquons plus d'engagements avec une intensité d'emploi récurrent du (« je » d'énonciation + « moi personnellement », etc.) on a l'impression que le débat continue et que l'interaction écrite est plus présente par rapport à ceux qui ont composé directement, à la manière classique. Pour mieux avancer dans le processus d'analyse du corpus, interrogeons-nous sur le modèle de celui-ci.

1.7.2/Quelques termes d'articulation difficiles :

Les modalisateurs (connecteurs) sont primordiaux, notamment pour le travail écrit dans le cadre des échanges via le forum de discussion asynchrone. Notre argumentation va porter sur la juxtaposition de deux arguments qui forment une suite logique. Ils permettent de relier les idées, et de structurer le travail argumentatif dans son ensemble.

Préparer le groupe de besoin à des activités de langue portant sur l'argumentation davantage tournée vers la communication écrite asynchrone selon un scénario dialogique avec les natifs de la langue cible demeure l'objectif premier qu'on s'était fixé pour permettre à nos apprenants de renforcer leurs habiletés dans le processus d'échange argumentatif. Placés dans un cadre interactionnel, nos apprenants sont amenés à s'engager dans des échanges qui sont censés améliorer certaines compétences en particulier à l'occasion d'activités qui les conduisent à élaborer une vision partagée d'un domaine de connaissance (Schwartz, 1995). Comme le soulignent d'ailleurs, Christian Depover, Bruno De Lièvre Gaëtan Temperman (2006) « Lorsqu'il s'agit d'échanges organisés sur le long terme, ceux-ci s'inscrivent bien souvent dans le contexte d'une culture partagée qui simplifie la communication et favorise certaines formes de compréhension mutuelle.

En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1) languée maternelle, seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs

(Brown, 1987). Le natif de la langue qui s'engage dans le forum produit des énoncés dans sa langue maternelle dans le but d'un renforcement linguistique pour le non-natif au moyen de la messagerie électronique. Il apporte son concours pour l'enrichissement des énoncés argumentatifs que le non-natif produit en langue cible.

L'apprentissage de l'argumentation écrite telle qu'on la conçoit se fait à l'aide d'un forum pédagogique reposant sur une pédagogie de l'erreur. En effet, c'est à travers les problèmes de communication qui apparaissent tout au long du débat dialogique que nous parviendrons à construire une représentation et une compréhension commune de la situation/problème qui émergent au cours des échanges tout au long du dialogue scénarisé. En cherchant des explications rationnelles à ce dysfonctionnement, nous parviendrons à justifier les raisons de telles maladresses tout en essayons de comprendre les motivations intrinsèques et extrinsèques des uns et d'autres...

Des informations s'échangent, des arguments se confrontent entre Co locuteurs en dehors du cadre institutionnel qui ont les mêmes centres d'intérêt et qui ne partagent pas les mêmes valeurs culturelles. Plutôt que de les considérer comme des phénomènes négatifs perturbant la communication, les difficultés de compréhension constituent au contraire le ferment à partir duquel se construira l'apprentissage (Christian Depover et al 2006).³⁵En effet, des "sous-groupes" peuvent se former, essayant d'imposer leurs propres règles ou de troubler la transmission de certaines informations. Malgré tout, il semble que le travail collaboratif en tandem soit une source d'acquisition intéressante, tant sur le plan des compétences écrites que sur le plan du développement de l'autonomie des apprenants.

Les 175 messages du corpus provenant des deux statuts du français en Algérie (cible, étrangère et langue de première socialisation pour les non-natifs et maternelle pour les natifs) seront analysés selon deux approches différentes. La première approche est basée sur l'analyse des erreurs commises dans les textes produits. Le but initial visé serait d'observer et d'analyser comment se construit le modèle d'expression de l'argumentation intégré dans les productions écrites que les étudiants auront à produire au fil des semaines dans leur corrélation avec les compétences en compréhension et production écrite chez un public non francophone, relevant du FLE. Quant à la deuxième approche, plus

³⁵ Les réseaux informels peuvent avoir des effets négatifs sur le groupe et perturber sa hiérarchie ou le fonctionnement de l'interaction.

consensuelle prend ses sources dans l’“agir communicationnel” de Jürgen Habermas visant le consensus final par le recours à l’interaction verbale. La démarche consiste à rassembler des textes écrits qui puissent “refléter” le mieux possible la progression de l’apprentissage et l’évolution des acquisitions en expression écrite chez le public visé.

Cet objectif nous a permis de recueillir durant presque deux années un nombre important de productions écrites d’étudiants et a sélectionné un corpus d’observation le plus représentatif possible du groupe d’échantillon qui a trait aux acquisitions linguistiques, à travers les connecteurs argumentatifs relevant du domaine syntaxique en FLE chez un public universitaire de premières années de licence de français. Ces deux points de vue proposent chacun des angles de vues différents, mais se complètent au fur et à mesure pour fournir des clés de lecture de la communication argumentative à travers les échanges asynchrones, écrits et médiatisés par un réseau électronique dans le cadre d’un forum de discussion pédagogique.

1.8.Types d’erreurs et compétences visés dans le dispositif d’échange :

Selon les auteurs du CECRL (2001), la compétence communicative est sous-tendue par plusieurs compétences telles que la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence de type pragmatique, divisée à son tour en compétence discursive et compétence fonctionnelle.

Nous inscrivons notre travail par rapport à la compétence d’écriture argumentative. Nous focaliserons notre analyse sur la façon dont les apprenants de FLE à travers les messages écrits sont confrontés dans la gestion des difficultés rencontrées lors des échanges entre pairs. P. Corder (2002) propose d’appeler désormais » fautes » les erreurs de performance et de réserver le terme « d’erreur » aux erreurs systématiques des apprenants.³⁶ Nous tenons à préciser encore une fois que c’est le caractère ambigu des échanges interactifs dans un cadre didactique qui nous intéresse dans cette analyse attribuée aux erreurs les plus communément commises en production écrite qui affectent l’argumentation avec ses modalisateurs en particulier chez le groupe expérimental. D’après Dermitas et coll. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon deux niveaux : pragmatique et linguistique.

Nous commencerons par présenter le type de corpus sur lequel porte l’analyse pour mieux constater l’évolution qui s’opère dans la formulation des messages écrits par les

³⁶ Corder S. P. : Que signifient les erreurs des apprenants ?- Revue Langages n° 57, 1980.- p. 13.

non-natifs après la mise en place du forum ou serait mis en avant l'usage du français selon la norme de la langue cible. Auquel cas nous présenterons ensuite les différents réseaux émergeant dans le forum et leur rôle dans ce dispositif de formation à distance dans la prise en charge des erreurs commises lors de l'interaction en pédagogie universitaire.

L'analyse des énoncés présentés est liée à la construction de l'argumentation collective par les interventions des participants au forum. C'est l'échange³⁷ que nous avons retenu comme unité de base pour décrire la structure de l'interaction rédactionnelle. Pour que l'argumentation puisse aider les participants au forum à assumer leur rôle respectif dans l'échange celui de tuteur pour le natif et apprenant pour le non-natif nous avons prévu comme modèle d'échange le dialogue scénarisé s'appuyant sur les caractéristiques de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas pour parvenir au consensus et l'analyse des erreurs relatifs à l'emploi de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs que les étudiants non natifs pourraient rencontrer dans la construction de phrases de type argumentatif, notamment avec des étudiants algériens aux prises avec les étudiants français, ou à défaut avec des apprenants d'origine algérienne, mais née en France. Ce sont des activités susceptibles de favoriser le débat sur des questions relevant de la culture de la langue cible.

Pour réaliser un projet pédagogique d'envergure, qui se substitue au modèle traditionnel adopté en classe ordinaire nous avons voulu que le groupe/classe (15 étudiants) soumis à l'expérimentation ne bénéficie d'aucun encadrement individuel ni collectif en mode présentiel tuteuré. C'est en mode distant offrant un dispositif de communication asynchrone (forum de discussion) dont le groupe a le plus besoin d'aide et d'accompagnement. Ainsi, une importance particulière sera donnée à ce type d'espace de communication asynchrone mettant aux prises scripteurs/tuteurs natives aux locuteurs non natifs de la langue cible afin de soutenir un travail collaboratif entre les différents interactants. Afin de bien saisir la particularité et les exigences du scénario pédagogique en ce qui concerne la démarche collaborative, nous avons procédé à une analyse de contenus des énoncés produits au cours des échanges tout au long de l'interaction. Intéressons-nous à présent à l'aspect le plus

³⁷L'échange est loin de se limiter à la structure canonique à deux ou trois interventions (initiative, réactive, évaluative) Généralement, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les participants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions ; on parle dans ce cas d'échange étendu ou macro-échange (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 63). En fait, la notion d'échange a été, à l'origine, définie en référence à des situations d'interaction relativement simples. Dès que l'on a affaire à des interactions complexes, avec plus de deux locuteurs, la structure de l'échange à deux ou trois constituants n'est plus de mise.

important de notre champ expérimental qui nous a permis de mettre au point un projet reflétant les besoins réellement exprimés par les locuteurs non natifs de la langue cible tout au long de l'échange. Nous commencerons donc par décrire le projet pédagogique qui fait l'objet de notre analyse tout au long de cette partie.

Présentation du « projet » ou élaboration progressive du scénario pédagogique (séquence didactique) :

Introduction

Dans un projet d'une telle envergure, on se situe au cœur d'une problématique de changement. Lorsque l'on cherche à intégrer les TIC dans le programme d'un module de langue, en l'occurrence le MLE, on se trouve face à une problématique et une dynamique de changement, qui se situe à la fois au niveau individuel (chacun des enseignants) et collectif (le programme du module selon le contenu proposé). Ce changement ne se déroule pas de façon automatique. Il s'agit d'un processus de résolution de problème à mettre en route et à soutenir. Cela présente déjà certaines difficultés. Le processus d'analyse par théorisation ancrée a permis de faire émerger de notre corpus de données un modèle pédagogique que nous appelons scénario pédagogique du changement, que nous allons présenter brièvement ici.

➤ Organisation et description de l'activité pédagogique :

1.9 Différents axes pris en compte pour la mise en place du « dispositif expérimental » pour l'apprentissage de l'argumentation en ligne :

Les modèles dits hybrides (Charlier, Viens et Peraya, (2004) ; Charlier, Nizet et Van Dam, (2006) ; champion, et Schryvers, (2007) ont conduit à identifier, à partir de certaines de leurs caractéristiques plusieurs effets potentiels sur les apprentissages vécus par les participants portant sur leurs dynamiques identitaires, leur modèle de résolution de problème par le recours aux interactions verbales.

En formation, hybride le facteur temps (échange synchrone ou asynchrone), le type de supervision (présence de deux communautés virtuelles pour mener et exécuter conjointement une tâche communicative). Au vu des résultats d'analyse des différents

Items du questionnaire de motivation, les participants au forum³⁸ partagent le même point de vue sur l'impact des TIC en pédagogie universitaire et peuvent s'entendre sur les objectifs pédagogiques à atteindre à la fin du projet. Utiliser les types de plans du discours argumentatif par le recours aux connecteurs argumentatifs ou contre-argumentatifs loin du contexte authentique de la langue cible dans un énoncé qu'il défende une thèse ou fasse reproduire la même structure par le non-natif constitue l'un des objectifs fixés dans le cadre du projet. Le projet est conçu pour développer des zones de compétences argumentatives nouvelles ou agir sur la forme que peut prendre telle ou telle structure dans deux contextes culturels différents, celui des natifs de la langue cible et celui qui considère la Française comme langue étrangère.

Le recours au forum pédagogique de discussion constitue une stratégie pédagogique d'enseignement et d'accompagnement qui se limite à répertorier puis évaluer dans les textos d'apprenants non natifs de langue cible les énoncés truffés d'erreurs morphosyntaxiques et lexico sémantiques les plus courantes se rapportant au type de texte argumentatif. Le forum qui se définit comme un espace de rencontres permet un retour de ses membres sur un ou plusieurs aspects des messages postés pour argumenter leurs points de vue controversés sur le thème et nous fournir ainsi des données comportant des points d'ombre à élucider est un indicateur de réussite.

Il n'y aura pas systématiquement d'évaluation ponctuelle des traces écrites qui apparaissent sur le fil de discussion en interaction en ligne que nous reproduisons ci-après dans leur version finalisée (revue et corrigée) et servant comme objet d'étude.

La mise en place d'un environnement pédagogique via l'internet peut constituer dans le cadre de notre projet un substitut à l'anxiété et à l'introversión dont souffrent la plupart des étudiants inscrits en première année de licence de français, confrontés à des problèmes de maîtrise liés au type de texte argumentatif.

Ce mode de travail synchrone et asynchrone permet aux apprenants les plus réservés de se concentrer et d'être plus précis sur la forme des énoncés produits, et peut également renforcer les compétences analytiques et métacognitives (Lamy, 2007).

³⁸ Définition du terme « forum » dans le « Vocabulaire de l'informatique et de l'internet », publié au Journal Officiel du 16 mars 1999 : « Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles ». Le réseau *Usenet*, bien antérieur à la Toile (cf. Anis, 1998), est l'ancêtre des systèmes actuels qui s'utilisent à partir d'un banal navigateur (pour une analyse du discours scientifique sur *Usenet*, lire Colin & Mourlhon-Dallies, 1995).

Très peu d'étudiants en classe de langue ordinaire savent vraiment débattre d'un sujet de façon logique, structurée et crédible.

Chacun peut librement participer selon la motivation suscitée par le choix du thème et ses disponibilités tant au niveau du temps que de l'investissement personnel. Pour atteindre cet objectif, une situation problème est proposée autour d'un thème. Le choix du thème sera déterminant dans le processus d'échange pour peu qu'il soit pertinent.

La question est de savoir comment nous parvenons à organiser et à décrire l'activité.

Sur le plan des échanges interactionnels, nous empruntons l'expression « sphère de l'activité de communication » aux auteurs Clark & Brennan, qui s'articule autour d'un « locuteur qui vérifie la compréhension de l'allocuté par des questions directes » (p. ex. « as-tu compris ? ») ou par des fins de phrases à la forme interrogative et ce dernier manifeste son accord ou son désaccord au moyen de marques de validation (p. ex. acquiescement, réplique courte, opposition, adhésion, etc.) (Clark & Brennan, 1991). À partir d'une consigne précisant les modalités de travail, une communication s'établit entre les participants au forum (locuteurs natifs LN et non-natifs de la langue cible NNLC), pour construire chacun son argumentation dans sa propre liste de discussion (les deux fils de discussion). Si l'on en croit O.Dowd, « *une nouvelle forme d'apprentissage médiée par ordinateur rend l'apprenant disait-il plus autonome en le sensibilisant aux spécificités de la langue selon la norme de la langue cible (Langue maternelle du natif), tout en assurant le développement de son esprit critique et sa capacité de jugement* » (O Dowd, 2006).

Les étudiants inscrits au module MLE sont confrontés à des difficultés d'emploi reliées à une grande difficulté à saisir les éléments et les structures logiques des modèles textuels et notamment du type argumentatif en contexte universitaire.

Le renforcement de la perception de l'objet étudié (l'emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion) passe par une communication en mode synchrone et asynchrone dont la lecture permet de mieux évaluer le produit finalisé issu du débat basé sur l'argumentation permet de mieux mettre en contexte le problème étudié portant sur l'amélioration de l'argumentation écrite en ligne.

1.9.1 Choix du thème du dispositif expérimental :

Le choix du thème portant sur la « discrimination positive » est loin d'être fortuit. Des lignes éditorialistes des grands organes de presse hexagonales, ont fait la Une de leurs

éditoriales. Ce concept continue aujourd'hui à diviser la société française et à semer la discorde entre deux communautés nationales, les Français d'origine européenne et ceux issus de l'émigration. Ce thème qui réapparaît à chaque fois qu'on évoque le problème identitaire suscite de l'intérêt et favorise le débat et l'échange entre les différents inter actants. On la présente, complaisamment comme inspiré par les programmes américains d'affirmative action, puise, en vérité, ses sources dans la pensée crypto léniniste de Gramsci. Dans les années, 1950-1960, les analyses de cet auteur ont profondément influencé les intellectuels de la gauche américaine. La « discrimination³⁹ positive » thème prôné par les politiques de droite en France a dominé le débat public pendant de longs mois, sera retenu comme thème central dans le processus d'échange via le forum de discussion asynchrone. Nous aborderons plus particulièrement les types d'arguments échangés, les procédés explicatifs, et persuasifs ; un ensemble de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion pour apprendre à argumenter et à convaincre.

Avant la mise en place effective du projet et entamer la phase d'analyse du corpus de données recueilli il nous a fallu d'abord procéder à une mise en conformité du contenu des énoncés échangés traitant du problème retenu qui prend en charge la difficulté d'apprentissage de l'argumentation écrite, avec celui proposé dans la progression thématique suggérée par le module de MLE en mode présentiel tutoyé. Ensuite nous commençons par identifier les objectifs de la compétence d'écriture argumentative en mode distant. Définissons les objectifs assignés au module de Mesure lequel notre choix a porté pour le niveau de première année de licence de français.

En première année de licence de Français LMD, le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) fixe les objectifs d'apprentissage suivants :

³⁹La « discrimination positive », comme son nom l'indique, est une discrimination, mais elle renverse le fonctionnement de la discrimination classique en favorisant les groupes qui sont habituellement défavorisés. En effet, les politiques et le droit peinent à rétablir l'équilibre entre les groupes sociaux, car les groupes défavorisés ne bénéficient pas des mêmes armes que les autres (même capital culturel, connaissance des rouages de la société). Ils sont donc désavantagés quand bien même aucune discrimination ne serait à l'œuvre. Il ne suffit pas d'abolir une inégalité de droit (ségrégation, colonisation, statut des femmes) pour qu'il y ait égalité dans les faits. La discrimination positive est née aux États-Unis, sous le nom d' « affirmative action », avec un double but : compenser d'une part les inégalités structurelles socioéconomiques léguées par le passé à des minorités ethniques (en particulier les Indiens et les Noirs) puis améliorer la représentativité des élites d'autre part.

1— L'argumentation peut être utilisée dans « une situation de communication définie et dans un mode procédural précis (le débat) : échanger ses points de vue dans le cadre d'une discussion sur une question ou autre pour aider à la prise de décision. De par son aspect protéiforme, l'argumentation répond à un besoin humain d'avoir raison...

2— Les arguments sont présentés en association (plan inventaire) ou en opposition (plan dialectique) et souvent articulés entre eux par des connecteurs logiques (explicites ou implicites), avec un recours à une liste de « connecteurs argumentatifs » pour y puiser les introducteurs nécessaires à la mise en forme de l'expression argumentative.

3— Réfuter : consiste à contester la pertinence du point de vue avancé par l'adversaire en mettant en évidence les contradictions possibles. Nous nous proposons de nous éloigner de ces références « autoritaires » pour nous pencher sur les écrits d'étudiants en contexte universitaire algérien et, plus particulièrement, sur les écrits sous forme électronique est admis comme support pédagogique au même titre que l'écrit sur support papier.

Ce qui contredit une idée assez répandue en pédagogie universitaire selon laquelle l'argumentation se limite à comprendre et identifier un thème, distinguer la thèse soutenue de la thèse réfutée à partir d'un texte support ou une question posée est de moins en moins admise en didactique des langues. L'argumentation qui peut en effet apparaître comme une activité ardue et rebutante dans la progression thématique du module de MLE ne peut être envisagée partir du modèle d'expression comme type textuel sans que celui-ci ne soit intégré la problématique d'une linguistique textuelle avec l'implication des marqueurs d'illustration, d'exemplification, d'explication, d'opposition, de cause, etc. Dans cette perspective nous l'envisageons dans une approche linguistique qui se fonde sur l'analyse des échanges argumentatifs issus des interactions obtenus entre les différents interactants pour obtenir une argumentation pertinente en usant de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs qui assurent l'unité et la cohésion du texte produit dans sa version finalisée. Nous allons les définir, car faisant partie intégrante du dispositif expérimental.

1.10 Les connecteurs argumentatifs (problèmes de définition) :

Nos lectures personnelles auxquelles s'ajoutent celles qui nous ont été fournies par la revue de littérature sur le sujet montrent qu'il existe une multitude de définitions du terme « connecteurs argumentatifs ».

Les spécialistes au premier rang desquels les linguistes s'accordent pour dire que les connecteurs sont des mots ou groupes de mots qui sont de nature variée et dont la fonction ultime est d'assurer la cohésion d'un texte. Ils dénoncent le fait que le terme connecteur donne lieu à des terminologies plurielles. Rebool et Moeschler déjà dans le dictionnaire encyclopédique (1994, P.179), évoquent le terme de connecteurs pragmatiques et sémantiques, de connecteurs argumentatifs ; (VAN DIJK, 1977) (DUCROT et al, 1980); de connecteurs discursifs (BLAKE MORE, 1987); de connecteurs pragmatiques (MOESCHLER, 1989), etc.

Les textes argumentatifs nous ont conduits à nous interroger sur les « connecteurs » que nous avons définis, comme « **outils grammaticaux** » qui lient deux syntagmes (exemples : *parce que, bien que, et, mais, donc*, etc.) Ils sont aussi présents dans un récit (*puis, alors, à ce moment-là*, etc.)

Ils sont aussi de nature **grammaticale variée** : conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc., le connecteur argumentatif est un morphème qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique, articule, des actes de langage, c'est-à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation des actes d'argumentation. Nous nous sommes inspirés des recherches les plus récentes qui ont trait aux perspectives d'analyse linguistique du type de texte argumentatif selon trois critères cités par A.Bendjellou (2002) et proposés par Moeschler, dans son travail de recherche intitulé « approche pragmatique du discours argumentatif » nécessite selon l'auteur la prise en compte des trois critères suivants :

1) Dans un premier temps il s'avère nécessaire de distinguer dans la description du connecteur de son environnement matériel, des variables argumentatives qu'il articule. À l'instar de Ducrot (1980a), Moeschler distingue la séquence X CA Y (où X et y désignent les segments matériels articulés par le connecteur argumentatif [CA] de la séquence p CA q [où p et q désignent les variables argumentatives articulées par le connecteur argumentatif CA].

2) Le connecteur argumentatif relie des variables argumentatives qui peuvent être d'une part en nombre différent, et d'autre part réaliser des fonctions argumentatives différentes.

Pour éviter le risque d'élargir notre analyse vers des formes argumentatives qui prennent en charge différentes variables difficilement exploitables, nous avons limité notre travail dans le cadre de ce projet aux connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs se présentant avec des prédicats à deux et trois places.

a) Parmi les connecteurs, on distingue les prédicats à deux places des prédicats à trois places.

— Les prédicats à deux places : *donc, alors, par conséquent, car, puisque, parce que, etc.*

— Les prédicats à trois places : *décidément, quand même, pourtant, finalement, mais, d'ailleurs, même, etc.*

b) Parmi les connecteurs, on distingue ceux dont la fonction argumentative d'introduire des arguments de ceux dont la fonction est d'introduire des conclusions :

— Connecteurs introducteurs d'argument : *car, d'ailleurs, même, mais...*

— Connecteurs introducteurs de conclusion : *donc, décidément, quand même, finalement...*

3) Enfin, lorsque le connecteur est un prédicat de trois places il faut distinguer les connecteurs dont les arguments sont Corrientes (*décidément, d'ailleurs, même*) de ceux dont les arguments sont antiorientés (*quand même, portant, finalement, mais*).

Les trois critères précédents : nature du prédicat (sa valence), fonction argumentative de l'énoncé introduit par le connecteur, caractère coorienté et antiorienté des arguments, permettent de résumer les. Différents types de connecteurs⁴⁰.

En linguistique textuelle, celle qui concerne directement notre objet à l'étude, les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs sont des éléments qui assurent la continuité textuelle, des éléments de liaison marquant des relations sémantico logiques entre des propositions à l'intérieur d'une phrase (intra phrastique) ou entre deux phrases

⁴⁰ MOESCHLER J., 1985 : *Argumentation et conversation : Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, université de Genève, HATIER-CREDIF

(inter phrastique). Dans le même ordre d'idées, Sophie MOIRAND affirme dans ce sens que ces particules grammaticales « Ils ont un sens en eux et relèvent donc du « lexique ». Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la « syntaxe ».⁴¹

Ils effectuent des opérations de connexion en ponctuant le texte en le segmentant, en le découpant et en même temps en reliant des énoncés le texte argumentatif tel que nous le concevons dans le projet qui a pour finalité la résolution d'un problème inhérent à l'écriture argumentative, qui se fixe comme but ultime de persuader (convaincre). Il vise à persuader le destinataire à accepter une certaine thèse, une certaine opinion avec des arguments à l'appui en réponse à une question centrale. En général, tout texte argumentatif présente les caractéristiques qui permettent de l'identifier. Concernant le contenu, le texte argumentatif expose une opinion, présente deux éléments importants : les arguments, c'est-à-dire des idées, et les exemples, des opinions c'est-à-dire des faits et il est disposé en séquences de phrases. Quant à sa structure les parties du texte argumentatif qui seront présentées dans le projet sont :

- **le problème** : le sujet qu'on a l'intention d'aborder ;
- **la thèse** : l'opinion qu'on veut soutenir ;
- **les arguments en faveur de la thèse** : convaincre le lecteur de la validité de sa propre thèse avec des argumentations, des raisonnements logiques, des preuves ;
- **l'antithèse** : l'opposition à la thèse. Ici il s'agit de convaincre le lecteur (locuteur ou Co locuteur prenant part au débat) que les possibles objections n'ont pas de fondement ;
- **le consensus** : C'est ce qui vient clôturer le débat pour retrouver un équilibre (Jürgen Habermas)
- **la conclusion** :
- **Souligner la validité de la thèse.**

1.11 Différentes phases du dispositif et conception du scénario pédagogique (séquence didactique) :

⁴¹MOIRAND.S. Une grammaire des texte et des dialogues, Paris-Hachette, 1990,P51

Nous essayons de montrer que le scénario pédagogique dans cette recherche se définit comme étant un dispositif d'apprentissage qui sera mis à la disposition du groupe expérimental pour réaliser un travail collaboratif à distance. Tel que nous le concevons il ne se contente pas de fournir un accès à des ressources authentiques classées par thématiques (l'interculturel dans l'apprentissage du FLE), par catégories notionnelles fonctionnelles communicatives (présenter oralement et par écrit un travail sur un point de langue) ou par des catégories grammaticales se (les connecteurs argumentatifs), mais il propose un cadre narratif dans lequel va s'inscrire l'apprentissage de la L2. Cette perspective est héritée du courant de la cognition située qui a réactualisé le lien entre la connaissance et l'action en rappelant à l'instar de La Borderie et coll. (2000 : 30) que toute « opération » cognitive est à considérer fondamentalement comme une action [...] qui se déroule dans le cadre d'une situation et qui rencontre des déterminations sociales.

En termes didactiques, et avant d'aborder les problèmes soulevés par la médiatisation de l'apprentissage, se posent deux questions principales. Comment créer les conditions pour privilégier la construction du sens ? Quelles situations mettre en place ? Les notions de tâche, et de dialogues scénarisés en mode distant seront présentées, définies et illustrées au cours de ce chapitre.

Le scénario pédagogique tel que nous le pensant est un processus qui se définit comme une succession d'étapes dans lesquelles les apprenants ont des tâches communicatives à effectuer et des rôles spécifiques à jouer dans le processus d'échange dialogique. Il peut s'agir d'activités réelles, d'activités simulées ou d'un hybride des deux. Le nôtre s'inscrit dans un environnement numérique virtuel mettant aux prises deux communautés à travers une interaction verbale via le forum en vue de la résolution d'un problème de langue. Le groupe de besoin travaille l'argumentation en adoptant le modèle de tutorat qui sera assuré par les scripteurs natifs de la langue cible à chaque fois qu'il s'agit de manipuler les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion. Opter pour la définition du scénario pédagogique telle quelle a été suggéré par Bibeau (2004) F.Mangenot (2007) qui la considèrent comme « Un instrument d'explicitation et de communication d'un projet de formation ou de déploiement d'activités d'intégration des TIC constitue pour nous un modèle à méditer. Tel que nous l'imaginons notre scénario pédagogique dans cette recherche montre sur quels principes pédagogiques nous nous

sommes appuyés pour son élaboration. Nous nous sommes basés sur ceux décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL : 2001) qui se résume à :

— la planification d'un événement d'apprentissage organisé au profit d'apprenants déterminés dans le contexte d'activités à entreprendre (recherche d'information, poser un jugement, évaluer une assertion, écrire un texte court, etc.) pour favoriser l'apprentissage avec les technologies de l'information et de la communication (TIC).

— La présentation d'une démarche action visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques par l'acquisition de compétences d'écriture liées au type de texte argumentatif réputé pour la complexité de son arborescence et les modalités complexes de sa mise en œuvre dans le cadre d'un modèle d'apprentissage médié par ordinateur.

C'est à partir de nos propres observations et analyses des données recueillies tout au long de la phase du pré-test que nous avons pu réussir à confectionner un scénario pédagogique. Ce qui a donné lieu à un projet, prenant la forme d'une activité (ès) spécifique (es) d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet (énoncés produits tout au long des interactions verbales). Par sa construction et grâce aux outils technologiques utilisés, en l'occurrence, le forum le scénario pédagogique mis en place prendra la forme d'une pédagogie de remédiation qui sera un modèle de pratique de classe inversée pédagogiquement dans sa forme la plus aboutie. Cette partie plus pratique sera explicitée dans le **chapitre X**.

1.11.1 Apprentissage, scénario pédagogique et tutorat : (Problèmes de définition)

Le scénario pédagogique, avec toutes les étapes qui concourent à sa réalisation associée au tutorat nous fournit un modèle d'apprentissage en pédagogie universitaire contribuant à la résolution d'un problème de langue rencontré par les étudiants inscrits au module de MLE en première année de licence de français.

En effet, en règle générale, un apprenant est formé dans la perspective d'améliorer son niveau procédural et métalinguistique en présence d'un tuteur qui l'accompagne au cours de la réalisation de tâches en coaction sociale. Nous sommes parvenus au final à modéliser une progression en quatre étapes que nous reproduisons sur le tableau qui va suivre :

La progression est la suivante :

	Apprenant	Tuteur
Temps 1	L'apprenant non- natif de la langue cible établit le premier contact auprès de ses pairs à travers le forum de discussion, observe, temporise, réagit, pose des questions sur le sujet, prend des notes...	Le locuteur natif tuteur réagit sollicité l'apprenant sur ses centres d'intérêt et engage le dialogue.
Temps 2	L'apprenant non- natif en présence du tuteur, s'interroge argumente pose des questions sur la difficulté rencontrée complète ses notes.	Le tuteur guide, observe, aide l'apprenant dans l'acquisition de nouvelles compétences.
Temps 3	L'apprenant réagit à nouveau sous la supervision du tuteur dont il doit ressentir la proximité	Le locuteur tuteur l'accompagne dans le choix des connecteurs à utiliser au cours de l'échange dialogique en répondant au besoin à ses différentes questions.
Temps 4	L'apprenant acquiert les modalités d'emploi des connecteurs en adoptant le modèle de tutorat. Il devient ainsi autonome dans son apprentissage.	Le locuteur tuteur vérifie la maîtrise ou non du modèle proposé.

Au niveau de l'acquisition et par le biais d'une analyse de conversations à travers deux fils de discussion, via l'Internet nous essaierons de montrer les limites du modèle présentiel correspond au mode de formation traditionnel, selon un mode magistral (information souvent descendante).

Notre étude a pour objectif de mesurer les effets d'un scénario pédagogique de conception collaborative pour un groupe d'étudiants qui ont pour habitude de travailler la langue selon des approches traditionnelles. Notre scénario est (à priori) distinct du concept de « scénario d'enchaînement pédagogique » souvent présent dans les plateformes de formation à distance. Il est issu de l'analyse des structures et des modèles particuliers d'argumentation obtenus à partir d'un échange dialogique via la plateforme d'échange (Heberg.com). En

supposant qu'il y ait des séquences potentiellement acquisitionnelles, nous nous sommes intéressés au premier lieu au développement de l'argumentation par le recours aux connecteurs argumentatifs (introduceurs d'arguments et introduceurs de conclusion), le second aspect de l'argumentation prendra en charge le processus d'échange du point de vue de l'« agir communicationnel » tel qu'il est développé par Jürgen Habermas dans son agir communicationnel.

Pour mieux concevoir le scénario pédagogique, la première phase du dispositif expérimental nous a permis de recueillir durant les deux années universitaires 2009/2010, 2010/2011 des productions écrites de type argumentatif provenant d'étudiants inscrits au module de MLE en mode présentiel en phase du pré-test via le forum de discussion asynchrone et en phase de post-test en évaluation finale à partir d'un certain nombre de consignes. Ces deux évaluations du pré-test et du post-test apparaissent sous forme de tableaux récapitulatifs dans le **chapitre VII**.

Le corpus de données ainsi constitué sera évalué et représente un échantillon suffisamment représentatif pour faire apparaître avec précision les différentes variétés couvrant l'emploi des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs au cours des échanges dialogiques.

Ce corpus sera observé puis analysé du point de vue linguistique, dans le but de déterminer le niveau de compétences scripturales en écriture argumentative obtenu à partir d'une consigne d'écriture liée à l'objet d'étude et précisée en tête du sujet.

Le corpus de données restreint⁴² inclut deux modèles d'écriture argumentative différents, car issus des deux statuts du français, celui produit par les locuteurs natifs selon la norme de leur langue maternelle et celui émanant du groupe expérimental dont le français a le statut de langue vivante étrangère. Cette caractéristique nous a permis d'amorcer une analyse quantitative et qualitative (préférée à un simple relevé statistique) d'erreurs qui sont apparues dans le traitement et le choix des unités lexicales et grammaticales lors des échanges en interaction verbale entre les étudiants inscrits au module de MLE et les scripteurs natifs de la langue cible. Nous proposons une typologie

⁴² Nous avons éliminé à dessein ceux qui ne présentent aucun intérêt pour la recherche.

d'erreurs qui sera présentée et analysée plus en détail tout au long de ce chapitre et celui qui va suivre. Lors de l'analyse du corpus de données, notre attention se focaliserait en particulier sur les difficultés liées à l'emploi de certains connecteurs exprimant des relations logiques rencontrées par le scripteur non natif quand il s'agit d'exprimer son point de vue contraire ou émettre une opinion en raison de la complexité du type de texte et des perspectives didactiques qu'il pourrait offrir à nos étudiants tout au long de leur cursus universitaire de graduation. Ainsi, notre démarche/action qui a la prétention d'un praticien analyserait la situation/problème que nous avons identifié en nous basant sur les textes produits par le même groupe d'échantillonnage correspondant aux trois évaluations effectuées au tout début de l'expérimentation en phase d'**évaluation diagnostique (Textes 1)**, à la fin du premier semestre (**pré-test : Textes 2**) et à la fin du dispositif de remédiation (**post-test : Textes 3**). Nous tenons à préciser que dans le cadre de l'évaluation de la phase du pré-test et du post-test, nous avons pour chacune des deux phases administré trois activités (Cf annexes 1,2,3,4,...). Sur les tableaux d'évaluation, nous avons reproduit la moyenne obtenue pour l'ensemble des trois activités proposées. Pour évaluer le calcul de l'écart-type (σ) avant la remédiation et au terme de l'expérimentation, nous avons volontairement maintenu les mêmes activités pour les trois phases d'évaluation. La version électronique des deux phases du dispositif expérimental est conforme aux textes originaux (comportant les mêmes variantes que le texte original). Ce qui nous a permis de mieux identifier l'origine et la nature des erreurs commises pour en dégager une typologie opérationnelle nous a permis de mieux comprendre la source des erreurs commises pour les convertir en objets d'enseignement/apprentissage de l'argumentation, sans les considérer comme quelque chose d'à priori répréhensible.

Pour mieux comprendre notre raisonnement, nous avons retenu les difficultés d'emploi des **connecteurs argumentatifs** et **contre-argumentatifs** dans les énoncés produits comme objet d'étude en considérant le fait qu'elles peuvent jouer un rôle d'indicateur crédible du niveau réel de langue atteint en production écrite à l'issue de la phase expérimentale. L'emploi inapproprié de certains connecteurs argumentatifs s'étend à toute la structure phrastique, qui pourrait nuire à la compréhension du texte argumentatif impliquant plusieurs facteurs syntaxico-sémantiques et lexicaux qui ne sont pas indépendants de la construction complète de l'énoncé. Nous sommes partis pour mieux illustrer notre point de vue de deux exemples qui mettent en évidence le schéma classique

d'un raisonnement logique d'une argumentation à partir d'une opinion ou d'une idée admise d'une situation de communication concrète qui puisse s'incarner dans un modèle d'apprentissage en mode hybride. Ce schéma se présente selon la progression suivante.

- **Poser le problème,**
- **formulation de la thèse,**
- **avancer les arguments en faveur de la thèse,**
- **Formulation de l'antithèse,**
- **Conclusion.**

Constat :

Les difficultés que rencontrent nos étudiants de première année inscrits au module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) à produire des textes argumentatifs ou souvent les exemples que les étudiants donnent sont souvent truffées d'erreurs et de problèmes liés à la cohérence textuelle et de structuration. Ce qui génère une multitude de défauts de cohérence et de cohésion textuelle, donc des anomalies au niveau d'écrits argumentatifs identifiés au niveau des messages postés.

L'attention portée aux **connecteurs argumentatifs** comme instruction d'interprétation a été déjà largement initiée par la sémantique pragmatique qui se donne comme objet d'étude « l'argumentation dans la langue »⁴³, c'est-à-dire comment la langue, l'activité linguistique même peut être le siège d'une activité « intentionnelle » de signification. Le versant proprement didactique de ce travail expérimental qui s'inscrit dans cette dialectique consistera à analyser un nombre important de messages postés provenant des natifs et non natifs de la langue cible tout au long du processus d'échange. Ces **énoncés argumentatifs** d'étudiants soumis à l'expérimentation nous renseignent sur les difficultés réelles rencontrées par les non natifs de la langue cible et en même temps par quelles réussites les locuteurs/scripteurs natifs de la langue cible en interaction passent pour aider ces apprenants à acquérir cette compétence argumentative selon la norme de leur langue maternelle. Les difficultés recensées nous permettent de mieux valider les hypothèses de départ sur la ou les difficultés qui peuvent en être la source du problème. À titre indicatif nous avons soumis le groupe expérimental à un exercice en tout début de la phase

⁴³ Anscombre et Ducrot, 1983.

d'évaluation diagnostique pour déterminer leur niveau de réflexion sur le type de texte argumentatif.

Exemple 1(version relue et corrigée)

Il faut choisir une ville où faire les études supérieures (**problème**). L'université idéale à mon avis est Constantine (**thèse**). Je ne la connais pas assez bien, mais j'ai eu vent que c'était une université de renommée internationale dont l'équipe enseignante est suffisamment qualifiée et compte beaucoup de professeurs émérites en son sein. On y enseigne presque tout ce qui a trait à l'innovation technologique (**argument en faveur de la thèse**). Je devrais peut-être réfléchir, avant de décider définitivement, car la ville où cette université se situe n'est pas très accueillante (**antithèse**). Je pense que l'essentiel est d'approfondir mes connaissances, d'enrichir ma culture, mon niveau et de décrocher un diplôme qui me permettra de trouver un bon poste de travail. Cela peut se faire dans toutes les universités (**conclusion**).

Cette structure peut présenter parfois des variantes, comme l'omission de l'antithèse ou l'argument en faveur de la thèse. Les différentes parties du texte argumentatif doivent être reliées entre elles par des connecteurs argumentatifs, que nous reprenons plus en détail dans la partie réservée à la cohérence textuelle qui intervient aux courses l'analyse du corpus de données : connecteurs d'opposition, connecteurs de cause, connecteurs de conséquence, connecteurs de succession, connecteurs finaux, connecteurs démonstratifs, connecteurs explicatifs connecteurs de conclusion, de concession. Inscrire l'activité écrite en interaction verbale dans un projet et de faire pratiquer aux étudiants l'argumentation systématique en utilisant une liste de connecteurs argumentatifs et contre argumentatifs nécessite la définition du champ conceptuel et le versant didactique de notre travail.

Présentation de la méthode évaluative des activités de l'expérimentation :

- Phase du pré-test administrée aux deux groupes pour une évaluation diagnostique :
- **Pour ce qui est du choix du corpus :**

L'organisation, les formes de médiation et de la scénarisation pédagogique (scénario pédagogique)⁴⁴ vont se faire grâce aux TIC, et à leur valeur techno pédagogique ou les étudiants apprennent à argumenter sur un sujet d'intérêt commun. Nous sommes partis du fait que, quel que soit le type d'outil utilisé, les (TIC) suscitent de la motivation. Moins présent dans le parcours de graduation, le tutorat peut être un moyen de préparer ou d'accompagner des étudiants dans l'accomplissement de la tâche en coaction sociale (CECRL 2001 : 21). Nous avons proposé un modèle d'exercice comportant une série d'activités au nombre de six (Annexes **1,2,3,4**). Le modèle proposé est calqué sur celui que les enseignants du module de MLE présente aux étudiants de licence et qu'on a en partie reconduit au premier semestre de l'année universitaire 2008/2009 pour déterminer le niveau de compétences auquel sont parvenus les étudiants du groupe/classe en argumentation écrite.

Pendant les 06 premiers mois qu'ont duré les premiers échanges dialogiques entre les deux communautés virtuelles via le forum, nous avons réussi à rassembler un corpus de données choisi à dessein parmi un ensemble d'énoncés conçu en interaction verbale mettant en exergue l'ensemble des énoncés collectés dans les deux fils de discussion. Nous n'avons retenu qu'un échantillon représentatif qui est le plus en rapport avec notre objet d'étude. Pendant cette période les étudiants sont libres d'y surfer et de choisir les énoncés qui les intéressent le plus.

Notre corpus se compose d'un ensemble de textes (**175 énoncés courts**) de type argumentatif produits par écrit, réalisés en plusieurs séances portant sur les avantages et les inconvénients liés à deux thèmes distincts : « la prière dans les lieux publics en France » comme phase d'imprégnation (mise en situation) servant le thème support. L'idée a été initiée par la communauté musulmane en France pour faire entendre sa voix et obtenir satisfaction à leurs revendications légitimes. Avoir des lieux de culte au même titre que les autres confessions religieuses. L'argument reste cependant très controversé, car ce qu'il présente comme avantage pour les uns constitue un inconvénient pour les autres (Les populations européennes de souche).

— Comme phase d'imprégnation relative au premier thème, nous leur avons posé la

⁴⁴ Le scénario pédagogique a pour objet d'amener les apprenants à développer des compétences portant sur la conceptualisation d'écriture et l'analyse.

question suivante :

Dites quelle est votre opinion sur la question. (travail effectué oralement en classe et en mode présentiel à partir d'un support montrant les musulmans accomplissant le rite de la prière dans une grande artère d'une ville française, Annexe 3).

— Quant au deuxième thème le plus important pour notre travail de recherche s'articule autour de la « discrimination positive » prônée par les politiques de droite en France à l'égard des minorités ethniques et plus particulièrement les binationaux de confession musulmane.

Nous commencerons par l'introduction de notre protocole expérimental. Puis nous présenterons le contexte d'enseignement de l'argumentation dans les deux universités concernées pour nous assurer que les étudiants du groupe expérimental et du groupe témoin participent à des programmes d'enseignement semblables, avec cependant deux intitulés de modules différents (Le MLE pour l'université de Skikda et les TEEO pour l'université de Batna) .Les deux groupes ont presque le même nombre d'heures de cours de français pour les deux modules , et qu'ils ont le même niveau langagier au début de l'expérimentation. Ensuite, nous présenterons les outils et les ressources choisis pour les étudiants du groupe expérimenté, ainsi que l'organisation de l'activité. Enfin, nous préciserons les démarches méthodologiques que nous avons pratiquées pour les deux groupes recouvrant les deux phases d'évaluation.

1.11.1.1 Protocole expérimental :

1.11.1.2 Les objectifs

Notre expérimentation vise à vérifier les effets de l'intégration pédagogique des TICE dans le module de MLE pour une activité de production écrite en milieu universitaire algérien, selon les principes méthodologiques que nous avons proposés. Il s'agit non seulement d'intégrer mais d'appliquer nos outils théoriques et méthodologiques à l'intégration de TICE pour l'amélioration des compétences argumentatives en compréhension et en production écrite, et de les évaluer.

1.11.1.3 Exercices proposés en phase du pré-test et du post-test :

- **L'analyse se base sur les résultats quantitatifs aux pré — et post-test et les observations qualitatives (intervention et tests). Les séquences proposées pour les deux tests sont strictement identiques.**
- **Un protocole expérimental en deux phases, pré-test, phase expérimentale, post-test ont été mis en place afin de pouvoir comparer le travail avec tutorat et à des situations dans lesquelles le tutorat n'intervient pas.**

➤ **Consigne de l'examen du pré-test :**

Nous avons essayé de solliciter la présence de deux groupes d'étudiants issus de deux universités différentes. Pour ce qui est de l'analyse linguistique des données, notre conception utilise deux groupes, le groupe expérimental reçoit le traitement et les résultats sont rassemblés à la fin du protocole. Nous avons utilisé les TICE pour le perfectionnement de l'argumentation écrite de notre groupe expérimental. L'autre groupe a été évalué selon les méthodes traditionnelles. Après les premiers huit mois d'expérimentation, nous avons réévalué les deux groupes, et comparé leurs nouveaux résultats obtenus à l'issue du post-test. Comme nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre, avant l'exposition des étudiants du groupe expérimental aux activités de la séquence didactique, un pré-test sous forme d'une production initiale servira à déterminer jusqu'à quel point les énoncés rédigés par la population cible sont pragmatiquement efficaces. La grille d'évaluation nous permettra de mesurer plusieurs aspects qui contribuent à l'efficacité argumentative ou non. Au terme de cette étape, nous aurons analysé les besoins des étudiants en fonction desquels nous aurons déterminé les objectifs d'enseignement et les stratégies de régulation (remédiation).

1.11.1.4 Consigne d'écriture :

S'agissant de la formulation d'une consigne d'écriture, deux types de questionnement s'imposent. Le premier est relatif aux termes dans lesquels la consigne sera rédigée et les choix notionnels et thématiques choisis. Dans le premier cas, la formulation doit être simple et accessible. Le lexique et la syntaxe des phrases doivent être exempts le plus possible de difficultés afin qu'ils ne représentent pas un obstacle supplémentaire à la réalisation de la tâche demandée aux deux groupes pour les deux phases d'évaluation.

Dans le cas de notre séquence d'activités, la longueur du texte de la consigne représente à elle seule une difficulté à prendre en compte lors des premiers moments de la production, que ce soit lors du pré-test ou du post-test. Il est donc nécessaire de répondre aux questions des étudiants en mode présentiel avant la phase de mise en texte en insistant sur le sens des mots et des verbes employés, le type de texte à produire, le thème du texte, le contexte de communication et les conditions objectives qui sont : le temps alloué à chacune des activités, les supports sur lesquels on s'est basé, les connecteurs argumentatifs à utiliser, etc.

Le choix du thème portant sur la « discrimination positive » et de l'enjeu n'est pas facile non plus quand il s'agit d'amener les étudiants à produire des textes argumentativement

efficaces. Le fait que notre population de recherche provient de deux systèmes universitaires différents, deux difficultés principales se posent : la première est d'ordre sociologique, la seconde est d'ordre didactique. En effet, le public visé par la séquence est très varié sur le plan linguistique, et culturel, pour ne nommer que deux aspects. On retrouve dans nos classes des étudiants qui ont déjà intériorisé dans leur culture d'origine des modèles argumentatifs différents de celui préconisé dans le système universitaire français notamment les étudiants berbérophones (Chaouis) et les étudiants dont la langue d'origine est l'arabe. En outre, les trois groupes ayant pris part à l'expérimentation selon leur appartenance sont porteurs de schèmes de pensée et d'une idéologie spécifique.

Quel serait donc le thème susceptible d'intéresser notre population de recherche dans la conjoncture actuelle marquée par une discrimination fortement ressentie par la population d'origine étrangère vivant en France ? Nous avons intégré cette question dans sa dimension anthropocentriste pour inciter les binationaux à prendre part et participer à l'échange dialogique via le forum de discussion asynchrone.

1.12. La consigne d'écriture pour la phase du post-test :

La consigne du post-test représente des contraintes similaires à celles du pré-test.

On retrouve selon G Dominique de Salins (2001 : 21) les mêmes invariants : le genre à produire, les contraintes associées à la production écrite : le temps de réalisation, le nombre d'énoncés à produire au cours de l'interaction et l'autorisation la variation concerne le thème et le contexte, incluant le fil de discussion dans lequel les textos à produire sont censés apparaître. Voici les deux consignes pour le post-test en plus de celles qui apparaissent dans la partie annexe 1.2.3 & 4. Nous sommes partis d'une première consigne provisoire pour initier le groupe au thème choisi.

1.12.1. Consigne provisoire :

Lisez les exercices proposés et essayez de répondre au questionnaire qui les accompagne. Ce questionnaire vous guidera dans votre compréhension de la consigne et vous permettra surtout de repérer les connecteurs argumentatifs (introduceurs d'arguments et de conclusion) d'identifier la thèse, l'antithèse et les arguments d'un côté, de les réexploiter ou de les réfuter d'un autre.

1.12.1.1 Consigne d'écriture qui apparaît sur la première page du forum :

Ces derniers temps, certains organes de presse hexagonaux en particulier le journal « Le Monde » a été le lieu de publication d'une suite d'articles publiés autour du concept de « discrimination positive » prônée par les politiques de droite en France pour dénoncer la

mise en place de politiques dites de « préférence nationale » suscite toujours de vifs débats en France dans le contexte actuel de la mondialisation. Applaudie par certains en particulier les milieux radicaux de droite comme étant la panacée à tous les problèmes d'intégration des jeunes issus de l'émigration notamment en ce qui a trait au décrochage scolaire, au désespoir, au manque de motivation, aux difficultés d'intégration chez certains jeunes, etc.). D'une manière générale, les partisans de ces mesures de discrimination positive cherchent à donner « plus » à ceux qui ont « moins ».

Décriée par d'autres, en particulier les milieux de gauche parmi les plus opposants à cette mesure dans le sens où ils considèrent la « discrimination positive » comme étant un concept d'inspiration raciste qui permet d'instituer et de renforcer encore plus des inégalités qui se transforme en « discrimination négative ». Elle serait tout simplement inadaptée au modèle français fondé sur l'égalité de principe. Pour eux la « discrimination positive », en remettant en cause l'égalité des droits, cherche en fait à promouvoir une autre forme d'inégalité : soit l'inégalité des chances, soit l'inégalité (ou la moindre inégalité) des positions.

En tant que citoyen français de souche européenne pour qui l'avenir de votre pays passe d'abord par celui de l'intégration des jeunes générations d'origine étrangère, par l'échange dialogique initié via le forum de discussion vous apportez votre contribution à un débat d'opinions en défendant la thèse qui vous semble pertinente : instaurer et officialiser cette mesure de discrimination positive ou remettez-vous en cause ces mesures établies en faveur des populations d'origine étrangère qui ne sont en fait que des mesures volontaristes qui répondent à un souci d'égalité des chances entre l'ensemble de la communauté nationale.

La notion de discrimination positive fait couler beaucoup d'encre, en France, rédiger un énoncé argumentatif dans lequel vous direz ce qu'est, selon vous, la discrimination positive. En nous adressant aux natifs de la langue cible, nous les invitons à réagir sur le forum à travers les deux fils de discussion pour savoir en quoi ce concept peut-il être nécessaire et comment contribue-t-il à la cohérence et l'harmonie du système social français.

Vous exposerez une opinion argumentée défendant cette thèse. En revanche sur le même sujet nous interpellons le groupe expérimental constitué par des locuteurs non natifs de la langue cible à intervenir à leur tour sur le forum.

Par leurs idées contraires s'affronte et s'interagit au moyen de mini-productions verbales à travers l'échange dialogique. Ce contact dialogique mettant aux prises les deux communautés virtuelles aide les non-natifs à acquérir et améliorer leurs compétences argumentatives calquées sur le même modèle que celui de la langue standard du natif.

NB. Au cours de vos réactions via le forum aux sollicitations des locuteurs natifs de la langue cible et pour veiller à la cohérence textuelle et aux normes de la langue standard des natifs de la langue cible essayez de reprendre au cours du débat dialogique les connecteurs argumentatifs suivants (introduceurs d'arguments et de conclusion)

enfin/ finalement, par ailleurs/d'ailleurs, en effet/en fait, certainement/certes au moins/du moins...

L'argumentation, telle que nous l'envisageons dans notre recherche, est une activité complexe qui ne peut se réduire à une simple influence d'ordre procédural ou linguistique. La didactisation que nous proposons se base sur l'emploi de connecteurs argumentatifs introduceurs d'arguments et de conclusion pas seulement pour leur attribuer un rôle d'orientation ou d'interprétation, mais aussi pour en faire des moyens qui permettent de renforcer l'efficacité argumentative des textes produits, que ce soit dans le cas de l'analyse de texte ou dans celui de la production écrite.

Le modèle phrastique fourni, comme dans le cas du pré-test, permet aux étudiants de se préparer à la production écrite en ayant une vue d'ensemble sur les enjeux du débat et des arguments avancés par les différents protagonistes impliqués dans les différentes phases de l'échange dialogique via le forum de discussion.

1.13 Le cadre institutionnel de l'expérimentation de la séquence didactique :

Les choix didactiques et pédagogiques de notre modèle d'analyse sont calqués sur ceux proposés par les programmes suggérés par l'unité d'enseignement à travers le module de MLE pour le système LMD et les TEEO pour le classique (l'ancien régime) avec ses caractéristiques et ses contraintes. Le choix de deux profils d'étudiants provenant de deux systèmes d'enseignement universitaire différents est loin d'être fortuit, car il nous permet d'affirmer qu'en phase du pré-test les étudiants de l'un ou de l'autre système soumis à la même évaluation diagnostique obtiennent les mêmes scores pour les trois activités. C'est en phase du post-test que le groupe expérimental sous l'effet du forum comme phase de régulation soutenue par les scripteurs natifs que l'écart de niveau se creuse d'une manière significative (Tableaux **1 et 2**) dans la mesure où l'apport du forum comme site de classe

est une variable dont nous devons tenir compte à toutes les étapes de notre expérimentation. Nous proposons donc dans les lignes qui vont suivre d'aborder le contexte de l'expérimentation de notre scénario pédagogique dans la perspective de doter le groupe expérimental de compétences argumentatives leur permettant de contourner la difficulté quand il s'agit de manipuler les connecteurs argumentatifs.

1.13.1 Le programme institutionnel :

L'expérimentation se déroule dans le cadre d'un cours qui a pour thème l'argumentation, intitulé « discrimination positive : rédaction argumentative »⁴⁵.

Ce cours est offert par le département de français de l'université de Skikda au profit d'étudiants inscrits en première année de licence couvert par le module MLE (Méthodologie de la langue étrangère). Ce module sanctionne une formation de 04 crédits : chacun étant constitué de deux cours obligatoires par semaine (écriture et grammaire). Le choix de travailler en contexte universitaire est motivé par les possibilités qu'il nous a offertes, étant donné que nous y avons accès en tant qu'enseignants réguliers dans le département. Sans cela, la possibilité de réaliser notre expérimentation dans un milieu semblable aurait comporté de nombreuses difficultés étant donné les permissions et les aménagements nécessaires à la mise en place d'une expérimentation d'une telle envergure. Le cours dans lequel se déroule l'expérience est, en effet, l'un des cours que nous donnons régulièrement depuis au moins deux ans. D'ailleurs, la problématique de notre recherche émane en grande partie des observations réalisées dans ce cours ou de cours équivalents dans au moins deux autres institutions universitaires (Constantine et Batna).

La plateforme Heberg.com, environnement numérique virtuel pour l'apprentissage, a servi de moyen de communication avec les étudiants par la création du forum où les étudiants pouvaient poser leurs questions aux scripteurs tuteurs natifs de la LC sur les éléments étudiés dans les différentes progressions du modèle argumentatif.

Comme nous l'avons signalé au tout début du chapitre le premier support est une image montrant des fidèles musulmans (**Annexe 05**) faisant la prière sur une place publique en France « la prière dans les lieux publics en France » article tiré d'un organe de presse « L'humanité » du 22/11/2007.

- **consigne 1 :**

⁴⁵ Cours préparé par l'équipe de formation du département de langue et mis à la disposition des enseignants du module MLE.

Défendre la thèse sur le thème de la prière dans les places publiques en France et la faire partager avec ses détracteurs constitue le principal sujet autour duquel tourne le premier dialogue scénarisé en mode présentiel tutoré ».

C'est dans un contexte d'une classe ordinaire ou seront inclus des étudiants (groupe expérimental +le groupe témoin) que les premières difficultés sont apparues présentant des insuffisances de niveau du point de vue de la maîtrise des connecteurs argumentatifs (introduceurs d'arguments et de conclusion) et couvrant deux aspects de l'argumentation, linguistique et communicationnel selon J.Habermas (1991 :21) . Les premières données recueillies dans le cadre d'une discussion entre plusieurs participants en mode hybride aussi bien via le forum qu'en mode présentiel sur le thème portant sur la « discrimination positive », seront analysées. Les multiples séances programmées tout au long de l'année universitaire 2008/2009 réunissent 02 à 03 groupes travaillant en binômes intervenant tantôt en mode présentiel et tantôt en mode distant. Au premier niveau de l'évaluation diagnostique, l'analyse porte sur les données brutes, c'est-à-dire les formes argumentatives elles-mêmes telles qu'elles apparaissent sur les deux fils de discussion et ceux produits en présentiel auprès de notre groupe témoin (contrôle).

Nous nous sommes intéressés tout autant, sinon davantage, à des connecteurs argumentatifs, comme les conjonctions de coordination, de subordination, les locutions adverbiales et les locutions prépositives, les marques de la liaison, de l'alternative, l'opposition, la cause, l'explication la concession, la conclusion, etc. qu'aux termes pleins (Annexe 1, 2,3 et 4). Il s'agit de mettre en relation des Co locuteurs, natifs, et non de la langue cible en situation de communication réelle via le forum en vue de la résolution de problèmes touchant à la fois l'aspect linguistique avec les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs et l'aspect communicationnel tel qu'il a été suggéré par Jürgen Habermas. Certains modalisateurs (l'auteur qui exprime un soutien gradué de son énoncé) et les évaluatifs⁴⁶ (l'auteur fait part de ses jugements et de ses prises de position sur l'énoncé qu'il évalue) et également le consensus final auquel parviennent les Co locuteurs

⁴⁶ Les modalisateurs :Des verbes d'opinion : affirmer, soutenir, douter, prôner, suggérer... des adverbes : évidemment, sans doute, peut-être, assurément... des périphrases : il est certain que, il est possible que... des prétéritives : est-il utile de rappeler que, je ne m'étendrai pas sur... le conditionnel, mode essentiel du doute les guillemets, qui isolent et mettent en doute le discours de l'adversaire les question rhétoriques (suggèrent la réponse : "n'est-il pas vrai que...?") :les formes sentencieuses (maximes, sentences, vérités générales). Les évaluatifs : les noms ou adjectifs mélioratifs ou péjoratifs les connotations attachées à certains mots, à certaines sonorités les antiphrases portent sur ce qui est dit un jugement dont d'autres indices signalent la fausseté (ironie).

selon le modèle de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas constituent l'essentiel du corpus. Dans le cadre du pré-test nous avons proposé un deuxième exercice avec une consigne différente tout en gardant le même schéma directeur nous ne sommes pas trop éloignés de la thématique générale du projet.

Exemple 2 :

« **Pour ou contre l'égalité des chances ?** »

La société française accorde les mêmes chances pour l'ensemble de la communauté nationale : alors que (**Connecteur introducteur d'argument**) le patronat ne l'entend pas de cet oreille, d'ailleurs (**Connecteur introducteur d'argument**) ils le font savoir à travers la discrimination ouvertement affichée dans le milieu du travail. Même (**Connecteur introducteur d'argument**) quand ils ne peuvent pas le faire, car soumis à la législation du droit du travail, ils essaient quand même (**Connecteur introducteur de conclusion**) de contourner la loi pour finalement (**Connecteur introducteur de conclusion**) échapper à la vigilance du législateur.

Ce modèle d'analyse issu du corpus de données de type argumentatif fourni par le forum en mode distant et soutenu par une pédagogue de remédiation qui n'était pas longtemps considérée en contexte universitaire algérien comme avant-gardiste, est aujourd'hui avec la banalisation de l'internet et le foisonnement des sites à vocation pédagogique accessibles sur simple clic, l'encadrement et le soutien pédagogique à distance au profit des apprenants qui le souhaitent est en train de devenir une **pratique pédagogique courante**. À titre indicatif et en plus des exercices proposés dans la partie annexe nous présentons le problème traitant de la « **discrimination positive** » que nous soumettons à l'appréciation des étudiants pour une évaluation en phase du pré-test.

Le problème :

Pourquoi aujourd'hui en France, certains ne parviennent pas à accéder à des responsabilités à diplôme égal, du fait de la couleur de leur peau ou de leurs origines ? C'est vrai dans le monde de l'entreprise, mais encore plus vrai dans le monde politique. À part les élus des DOM-TOM, combien y a-t-il de députés noirs à l'Assemblée nationale ? Ce phénomène est propre à tous les partis de droite comme de gauche. La France est peut-être le pays des droits de l'homme, mais nous avons beaucoup de retard par rapport à la Grande — Bretagne, ou les États-Unis. Faut-il imposer des quotas ? Je l'ignore, mais tout ce que je vois c'est que la loi sur la parité, s'il elle n'a pas permis de régler le problème de

la sous-représentation des femmes dans la vie politique a quand même fait progresser les choses.

1/Que constate-t-on à la lecture de ce texte argumentatif ?

Il commence par une question centrale (méta question) qui n'attend pas une réponse, mais qui planifie la suite du texte. Il y a toujours une méta question, au moins sous-jacente, dans un texte argumentatif.

Il oppose deux positions. Dans certains textes argumentatifs, l'une de ces positions est dominante, l'autre secondaire. Ici, elles apparaissent mises sur le même plan. Il y a, en effet, deux types d'argumentations, celles qui proposent une position déterminée et celles qui offrent un panorama à partir duquel le lecteur ou l'auditeur pourra se forger une position propre.

Consigne 2 :

Après lecture du texte, identifiez le problème posé, vous répondrez ensuite aux questions d'abord en mode présentiel en binôme en utilisant ensuite l'un des deux fils de discussion fournie par le forum de discussion asynchrone hébergé sur la plateforme (heberg.com) :

- Montrez quels sont les principes qui régissent les mesures de « **discrimination positive** » prônée par les politiques en France.
- Donnez des exemples de mesures de discrimination positive (prises de la réalité du vécu quotidien des personnes touchées par cette mesure).
- Dans le processus d'échange induit par le forum de discussion asynchrone et pour mettre en valeur les **connecteurs argumentatifs et contre argumentatifs introducteurs d'arguments ou introducteurs de conclusion**
- choisissez parmi la liste suivante les connecteurs qui remplissent ces deux fonctions :

Même, parce que, pourvu que, finalement, indépendamment, forcément, puis, mais, alors, comme, pourtant, quand même, pour...

- Dans la deuxième partie du travail toujours en situation d'échange via le forum de discussion et en reconduisant les mêmes connecteurs argumentatifs dits quels sont les avantages attendus des mesures conduisant à l'éthique du consensus selon le concept de l'« **agir communicationnel** » de (Jürgen Habermas) ? Parvenir à un consensus sur la base de l'interaction verbale sur certains points discordants ou se mettre d'accord sur les normes linguistiques en débattant de **manière argumentée**.

- Le chapitre **VIII** qui sera consacré totalement à l'analyse des échanges argumentatifs du point de vue de l'« agir communicationnel » selon le principe de l'éthique tel qu'il est suggéré par l'auteur Habermas lui-même et qui prend en charge les **quatre aspects essentiels** de l'argumentation :
- **Tentatives de définition et compréhension de la question en cause,**
- **Prise de position,**
- **Réflexivité et redéfinition du problème,**
- **Identification de questions sensibles.**
 - **Question générale (modèle à imiter)**
 - **Que constate-t-on à la lecture de ce texte argumentatif ?**

Il commence par une **question centrale** (une question qui n'attend pas forcément une réponse, mais qui planifie et structure la suite du texte). Il y a toujours une question, au moins sous-jacente, dans un texte argumentatif.

Il oppose deux positions. Dans certains textes argumentatifs, l'une de ces positions est dominante, l'autre secondaire. Ici, elles apparaissent mises sur le même plan. Il y a, en effet, deux types d'argumentations, celle qui propose une position déterminée et celle qui offre un panorama à partir duquel le lecteur ou l'auditeur pourra se forger une position propre. Pour que ce travail puisse aboutir, il faudrait déterminer la typologie textuelle et connaître comment s'effectue l'analyse du modèle d'interaction. Nous reviendrons plus en détail vers la fin de ce chapitre aux **différents énoncés** produits en interaction pour une illustration détaillée de l'ensemble des échanges mettant en exergue les prises de position des différents protagonistes.

1.13.1.1 Typologie textuelle et analyse du modèle d'interaction :

L'un des objectifs « pédagogiques » le plus recherchés à travers notre scénario pédagogique soutenu par un environnement pédagogique de travail en mode asynchrone consiste à apporter un éclairage sur la nature de ce type de modèle comme soutien pédagogique en vue de réconcilier les étudiants de première année de licence de français avec les difficultés qui ont trait au type déteste argumentatif par rapport à ses différentes formes d'organisation et de structuration.

« Il faut entendre par différentes formes le fait qu'un énoncé argumentatif comme tout autre genre textuel présente une organisation spécifique qui garantit sa cohérence et l'intelligibilité de son propos. Nous essayons de montrer que, quel que soit le niveau de

départ des apprenants à travers les tâches qu'ils accompliront en coaction sociale parviendront à améliorer leur niveau procédural et métalinguistique et progresser selon une courbe ascendante d'un niveau par exemple B2 vers un niveau C1 ou C2 selon l'échelle du niveau de compétences du CECRL » (CECRL 2001).

L'important c'est de rester attaché à la thématique générale du **projet** de recherche et d'obtenir à travers les deux fils de discussion tout au long du scénario dialogique un ensemble d'énoncés argumentatifs appartenant au domaine d'étude considéré, c'est-à-dire tenant compte de l'analyse des difficultés que rencontrent le groupe d'échantillonnage à produire des énoncés argumentatifs en vue de l'amélioration de la **compétence argumentative écrite**. Le manque de contact avec la langue cible du natif dans les situations les plus « authentiques » ne signifie pas pour autant que nos étudiants bien qu'ils ne n'évoluent pas en totale immersion avec la langue maternelle ne sont jamais totalement en rupture avec elle. En effet, certains d'entre eux ont des pratiques diverses et ils utilisent le français pour accomplir des tâches bien précises (« surfer » sur Internet, tchatcher, échanger des informations et améliorer leurs compétences d'écriture selon la norme de la langue cible auprès de leurs pairs...).

Nous avons remarqué que le texte argumentatif qui n'est jamais neutre se caractérise par le recours des scripteurs au marquage énonciatif et aux jugements subjectifs qu'ils peuvent émettre au moment de rendre compte de leurs opinions respectifs à travers le forum de discussion asynchrone.

Tout en voulant inscrire l'« **agir communicationnel** » de Jürgen Habermas dans le processus d'échange, notre choix d'intégrer ce concept est guidé par l'adaptation du plan de résolution de problème au type d'analyse que nous allons effectuer lors de notre étude portant sur l'analyse des énoncés argumentatifs établie à partir de l'« agir communicationnel de Jürgen Habermas » dans les différentes productions écrites via le forum.

Notre objectif c'est d'avoir pris le risque de déconstruire pour les besoins de la recherche, les arguments qui nous ont semblé les plus pertinents et d'en nuancer d'autres pour enrichir subséquemment notre corpus de données. Mes références dans l'analyse du corpus liées au concept de l'« **agir communicationnel** » se situent uniquement dans le contexte de l'échange et contribuent par le dialogue scénarisé à développer l'éthique du consensus indépendamment de l'aspect philosophique de celui-ci. Nous nous sommes basés sur le principe de l'éthique tel qu'il est développé par l'auteur J.Habermas.Nous

allons pour mieux élucider notre propos partir de quelques remarques préliminaires sur la notion de corpus linguistique⁴⁷.

1.13.1.2 Remarques préliminaires :

— Mise en place du dispositif expérimental et choix de l'analyse du corpus de données :

Les observations conduites au fil des deux dernières années (2014-2015), montrent que les étudiants dans leur grande majorité ne parviennent pas à argumenter de façon optimale dans les diverses situations de communication orale et/ou écrite en contexte scolaire ou extrascolaire.

À titre d'exemple nous allons analyser un corpus⁴⁸ restreint choisi parmi un nombre important de messages postés sur le forum en langue française provenant d'un groupe d'étudiants natifs de la langue cible (Élisabeth, Malik, Marie et Sonia)⁴⁹ choisie selon des critères déterminés à l'avance⁵⁰, c'est-à-dire qui répondent à la spécificité de notre objet à l'étude dans un échange libre avec deux étudiants inscrits au département des langues étrangères de l'université de Skikda en l'occurrence (Houda ;Mohamed) non natifs de la langue cible.

Le thème sur la « discrimination positive » thème récurrent mérite toute notre attention du fait qu'il a marqué les esprits en France et tenus en haleine la société civile française pendant de longs mois. C'est un sujet à « polémique » qui a suscité un débat passionnel et passionnant autour d'une problématique créant des clivages au sein même des Français entre eux.

Le choix du thème pour la conduite du projet expérimental est loin d'être aléatoire, il répond néanmoins à une forte demande particulièrement importante provenant des étudiants eux-mêmes. La convertir en une activité rédactionnelle en l'incarnant en partie dans un modèle pédagogique de remédiation en mode distant et en contexte universitaire constitue un défi de taille qu'il nous faut relever. La question est de savoir si le recours à

⁴⁷ pour un état de la question ainsi qu'une problématique approfondie de la notion de corpus linguistique, nous renvoyons le lecteur à (Rastier, 2001)

⁴⁸ On a commencé alors à parler de « linguistique de corpus » pour désigner un type d'analyse de corpus à l'aide de l'outil informatique.

⁴⁹ Malik et Sonia bien qu'ils soient d'origine maghrébine ont le statut de natifs étant donné qu'ils sont nés en Métropole et y vivent toujours.

⁵⁰ Les quatre co-locuteurs natifs de la langue cible sont universitaires (Elisabeth et sonia, Malik et Marie) (licence en lettres modernes)

l'écriture argumentative en mode distant pourrait dans le cadre d'un cours en expression écrite alimenter une discussion dialoguée en mode hybride.

Le modèle d'échange de textes en ligne entre les deux communautés virtuelles (locuteurs scripteurs natifs et non natifs de la langue cible) constitue à la fois un support pédagogique de travail en prenant en charge le thème de la « discrimination positive » et pourrait ensuite servir d'espace de remédiation pour nos apprenants de première année de licence ayant besoin d'une remise à niveau de leur écrit argumentatif truffé de fautes.

Notre travail expérimental de type actionne a pour objectif la résolution d'un problème⁵¹ de langue soutenue par une expérimentation sur le terrain. Il s'inscrit dans une pédagogie de remédiation que le CECRL recommande à travers ses trois principes fondamentaux qui sont apprendre, enseigner, évaluer (CECRL : 2001).

L'objet propre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) comme l'affirme Jean-Louis CHISS⁵², ne peut donc être réduit — même si c'est aussi incontournable — à une amélioration des compétences scripturales et orales d'un groupe d'apprenants à travers les échanges en mode distant ou en présentiel tutoyé.

Nous avons été conduits à entrer en contact avec notre terrain de recherche dès le début de notre expérimentation. Certains didacticiens pour ne citer que Kuhn, de K. Popper et de G. Bachelard, Mangiante & Parpette pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit être traité qu'à partir d'un certain niveau d'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, notre travail de recherche se situe à deux niveaux, qui nous contraignent d'organiser les unités d'enseignement (UE) en deux moments : tout d'abord

- L'utilisation d'une méthodologie active conçue selon l'approche par compétences en mode présentiel tutoyé qui puisse éclairer l'intervention pédagogique en fournissant un corpus de données à analyser,
- imaginer ensuite de nouvelles pratiques de classe en mode distant qui se sont affirmé à la formation à distance.

⁵¹ A ce moment là le processus de résolution de problèmes n'est rien d'autre que l'élimination de l'écart entre l'état actuel et l'état souhaité, le besoin à combler ou les objectifs du système à élaborer.(...)

⁵² Publié en 1997 in Enseigner en classes hétérogènes, Ecole et immigration, sous la direction de D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss, Nathan (épuisé).

Ceci nous amène à poser la question de savoir si le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante ou relève-t-il du registre familier des natifs ? La définition de la « langue maternelle » n'est pas évidente. En fonction des lieux où il est pertinent de la considérer, elle se teinte de présupposés théoriques qui ne sont pas du même ordre, voire qui peuvent s'opposer d'une définition à l'autre⁵³. Pour pouvoir traiter des « situations problèmes » relevant des changements de registre de celui de la langue maternelle — parole spontanée — vers celui d'une langue étrangère — écrit oralisé — au moyen d'environnements d'apprentissage sur Internet. Par ailleurs, d'autres études montrent qu'en dépit de ce qui a pu être dit précédemment sur l'enseignement du FLE, sur le terrain, les choses n'est pas aussi idéal qu'attendu⁵⁴. Cet enseignement à distance que nous comptons mettre en place permettra à des locuteurs non natifs de la langue cible de se retrouver lors des échanges via le forum ou le débat scénarisé et argumenter loin des supports plus classiques tels que par exemple le cours magistral.

Le forum comme moyen techno pédagogique servira comme support ludoéducatif plus attrayant et moins contraignant pour créer un cadre motivant où la discussion apparaît — fictivement – comme libérée de toute contrainte institutionnelle.

On étudie surtout dans le cadre du dispositif expérimental comment les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs peuvent être interprétés quand ils sont utilisés dans les énoncés tirés d'un corpus composé de textes écrits, produits simultanément par les natifs et non de la langue cible au cours d'une interaction verbale en mode distant n'appréhendant pas la difficulté du même angle d'analyse.

Analysés sur cet aspect-là, les textes du corpus de données rattaché à notre objet à l'étude doivent correspondre non seulement au type de texte argumentatif dont l'objectif fixé portait sur :

1/l'amélioration du niveau de compétences argumentatives d'étudiants de niveau hétérogène au contact de formes comparables produites par les natifs de la langue cible,

⁵³ Emmanuelle Guerin, « Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire », *Lidil* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2016, consulté le 20 mars 2017. URL : <http://lidil.revues.org/3609>

⁵⁴ Par exemple Modard (2010), à partir d'un corpus de manuels FLE, montre l'absence de prise en compte (...)

2/sur les usages qui sont faits par les étudiants non natifs (ENN) par le recours à la L1 des natifs dans la production d'énoncés argumentatifs en L2.

Le projet au sein duquel s'inscrivent les réflexions qui vont suivre, se propose d'analyser le corpus de données qui correspond à cette variante, est loin d'être aléatoire, mais fondé sur un critère qui tient compte du niveau intellectuel du natif de la langue cible par rapport au degré de maîtrise de l'argumentation et sa capacité à créer une combinaison entre les structures argumentatives obtenues au cours des échanges par rapport à la structure argumentative de référence⁵⁵ suggérée par le français langue maternelle. Une fois au contact des locuteurs natifs et après quelques tentatives infructueuses les premiers textes produits par des locuteurs natifs, commencent à parvenir aux deux fils de discussion.

Le non-natif de la langue cible dans son effort de pouvoir s'aligner lors du processus d'échange pour l'acquisition de la langue étrangère (L2) sur la langue standard du natif à travers un moyen de communication asynchrone (Forum de discussion) contribue à rendre plus cohérente la communication écrite asynchrone (F.Mangenot, (2005), Bourguignon (2008).

Nous allons tenter de vérifier les hypothèses de départ à l'aide de l'identification et de la dénomination des types d'erreurs récurrentes dans les écrits de type argumentatif affectant les énoncés produits en interaction verbale via le forum de discussion.

Le forum qui devient ainsi un système de médiations qui génère des activités susceptibles de produire des apprentissages et apporter aide et assistance aux étudiants les plus vulnérables. En effet des locuteurs non natifs de la langue cible (LNN), ont du mal à retenir les différentes structures lexico sémantiques et syntaxiques relevant de points de vu divergents comme les verbes d'opinion, les articulateurs logiques d'opposition, car ils ne savent pas toujours à quelle notion les associer et préfèrent, dans ce cas, ne pas les utiliser pour contourner la difficulté du fait qu'ils sont incapables de planifier et rédiger un texte argumentatif. En outre, ce sont les énoncés argumentatifs produits par des non-natifs de la langue cible qui vont servir de base de données pour réaliser les tâches communicatives.

Les activités et tâches proposées serviront comme remédiation aux lacunes relevées dans les textes produits en interaction verbale pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à

⁵⁵ Voir à cet égard les articles publiés dans le numéro thématique de la revue *Verbum* coordonné par Marianne Doury (2010).

produire des énoncés grammaticalement corrects. Pour planifier l'activité de rédaction qui intervient à la fin du grand projet d'écriture (fin du dossier de langue ou de l'unité d'enseignement), nous avons décortiqué les textes notamment ceux obtenus au cours des échanges pour scénariser des types de situations dans le cadre de l'apprentissage de la langue française sur Internet.

Comme le précise Carlo Galimberti (1994) et afin de développer une nouvelle approche didactique dans une perspective pédagogique innovante basée sur l'autonomie et la centration sur l'apprenant nous reviendrons sur les particularités linguistiques du discours argumentatif produit en interaction en tenant compte de l'ensemble des aspects de l'activité langagière.⁵⁶ Comme énoncé précédemment dans l'introduction nous focaliserons notre travail sur le débat scénarisé comme modèle de pratique active développant le discours argumenté. Cette activité langagière instrumentée permet de renforcer aussi, nous y reviendrons plus loin, la centration sur l'apprenant qui est devenu un pivot épistémologique de par sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent un certain nombre de concepts comme l'individualisation et l'autonomie de la formation dans le processus acquisitionnel c'est-à-dire « l'acquisition progressive de la capacité d'apprendre » (CUQ, 2003, p. 22), la créativité et la compétence de communication en langue française des apprenants non natifs de la langue cible⁵⁷.

Cette argumentation à distance élaborée par deux communautés virtuelles (native et non de la langue cible) intègre forcément des formes attestées du français langue maternelle et permet aux étudiants du groupe expérimental au cours des échanges de les approprier à leur compte au contact des scripteurs/locuteurs natifs de la langue cible. Une fois acquise ces formes argumentatives nouvelles viennent renforcer le niveau de langue et seront mises profit dans le cadre nouveau « modèle argumentatif » du non-natif qui soit

⁵⁶ Comme l'affirme Carlo Galimberti (1994) pour qui l'interaction verbale est une action qui passe d'un sujet (S1) à un autre (S2) et a une influence rétroactive réciproque que chaque locuteur exerce sur les actions verbales de l'autre ; autour du circuit qui lie les deux sujets se crée un système R d'ordre supérieur. Dans cette perspective le message que le locuteur adresse au destinataire est considéré aussi adressé au locuteur lui-même. Ce que je te dis je le dis aussi à moi-même. C'est ce qu'on appelle un phénomène de « double écoute »

⁵⁷ De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle. C. Bourguignon mars 2012.

plus proche que possible de celui de la langue de référence (langue cible)⁵⁸. la longueur des contributions via le forum bien qu'elle soit illimitée quand elle se situe dans un cadre pédagogique informel, est jugée parfois insuffisante pour permettre une structuration typique de la langue écrite asynchrone ce qui constitue sans nul doute une contrainte dans un débat issu d'un système de type forum faisant appel à l'outil informatique (F.Mangenot, 2000). Une des limites de ce dispositif d'écriture (chapitre VI) d'aide à la rédaction argumentative présente un tableau peu réjouissant reproché à juste titre aux natifs qui ont fait preuve de laxisme et de manque de motivation dans le dispositif d'échange malgré l'aspect ludique et attractif du travail impulsé par les TIC qui peuvent avoir un impact positif sur la motivation. Bien qu'engagés à le faire au début, ils se manifestaient de moins en moins dans le processus d'échange ce qui entrave la qualité du travail dans son ensemble. Des observations plus fines nous ont conduits à penser qu'il n'y a eu que peu de chances que l'ensemble des contenus de messages postés sur l'ensemble des écrans soit lu et commenté. Ce qui nous a contraints alors de lire à voix haute – ou lisons souvent nous-mêmes – les textes en classe avec le groupe expérimental, comme cela se pratique dans les ateliers d'écriture, mais l'attention n'était toujours pas assez vive et des problèmes de compréhension écrite persistaient encore. Nous avons finalement limité le corpus de données à 175 contributions, dont la totalité des extraits choisis sera analysée selon trois niveaux.

— **Principaux objectifs du travail :**

L'analyse des données du corpus s'effectue selon trois niveaux distincts de la « construction lexico sémantique et syntaxique » (dont nous n'indiquons que les grandes lignes) :

1.14. Le premier niveau d'analyse :

Le premier niveau concerne l'analyse du modèle argumentatif comme mode de raisonnement qui sera conçu à partir des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs et les moyens d'expression utilisés (connecteurs introducteurs d'arguments, connecteurs introducteurs de conclusion). Il s'agit d'une approche pragmatique du discours argumentatif développée par Jacques Moeschler (1982 : 70 — 74) auquel nous empruntons cette terminologie.

⁵⁸Nous sommes farouchement opposés à l'idée que la langue maternelle est conçue comme devant être totalement évacuée de la classe de langue à cause de son rôle jugé perturbateur et « le bain linguistique » apparaît comme la meilleure façon d'oublier la langue maternelle en la noyant dans le nativisme.

Comprendre l'argumentation selon J.Moeschler c'est opposer argumenter VS prouver et déduire. En termes de Moeschler : « argumenter ne revient pas à démontrer la vérité d'une assertion, ni à indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement ». C'est à partir de cet angle de vue que nous nous proposons d'étudier l'argumentation en distinguant (comme le fait DUCROT) deux sens du terme argumentation. Pour ce faire, nous allons donc consacrer une partie à l'argumentation dans le sens que lui accorde Jacques Moeschler (1982 : 71 — 75). Dans une seconde partie, nous aborderons l'argumentation au sens technique, avec notamment le problème (plus directement linguistique) des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs. Nous avons conservé autant que possible le texte argumentatif produit par le natif de la langue cible comme « modèle de référence » par rapport à la « norme » de la langue cible.

1.14.1 Deuxième niveau d'analyse :

Le deuxième niveau d'analyse concerne le contenu, et là nous rejoignons précisément Ducrot, qui affirme que l'argumentation est un fait de langue et non de discours, qui intervient dans la construction du sens de l'énoncé — « Signifier, pour un énoncé, c'est orienter » (Anscombe & Ducrot 1988) — et qui consiste en un enchaînement d'énoncés.⁵⁹ On peut classer, suivant Ducrot et Anscombe, les connecteurs argumentatifs par catégories sémantiques :

- La conjonction de coordination : **donc, mais, car, or...**
- La conjonction de subordination : **parce que, puisque...**
- Les adverbes : **certes, donc, assurément.**
- Des syntagmes prépositionnels : **en effet, en fait...**
- Des syntagmes nominaux : **somme toute...**

En plus des connecteurs argumentatifs, Ducrot parle d'un certain nombre de morphèmes servant à donner un lien à l'acte d'argumentation, il s'agit en effet de ce qu'il appelle, « opérateurs argumentatifs ». Ces derniers sont définis comme étant des morphèmes qui, appliqués à un contenu, transforment les potentialités argumentatives d'un contenu. C'est dans le sillage de ce type de raisonnement que s'inscrit concrètement notre approche sur la problématique de l'argumentation dans le processus de résolution de problèmes. Elle

⁵⁹ « Un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou ensemble d'autres) E2 » (Anscombe et Ducrot 1988 : 8).

consiste, tout d'abord, à isoler les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs des énoncés produits qui structurent le raisonnement en reliant ou en opposant les idées (opinions) entre elles⁶⁰. s'appuyant principalement sur des échanges entre pairs à visée argumentative cette interaction verbale principalement tournée vers l'étude des interactions à distance en pédagogie universitaire et en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère repose largement sur des représentations de la « norme » par rapport à la distance qui sépare l'inter langue de la langue cible.

1.14.1.1 Troisième niveau d'analyse :

Dans un troisième niveau d'analyse, nous avons choisi d'adjoindre aux deux premiers niveaux la dimension sociale des échanges à travers l'« agir communicationnel » de Jürgen Habermas⁶¹ pour savoir comment l'argumentation, qui participe d'une part à l'amélioration du niveau de compétences écrites par la construction de sens à travers le forum de discussion asynchrone pourrait montrer d'autre part que l'argumentation consiste aussi et surtout à permettre aux inter actants au moyen de l'activité de communication médiée par ordinateur on parvient par l'échange à éviter l'accentuation des clivages et arriver en bout de course à un consensus mutuel (concession) (Jürgen Habermas : 1991).

Pour éviter le risque de faire des allers/retours entre le corpus de données issu des deux fils de discussion pas trop volumineux pour être placé dans la partie « Annexes », nous avons consigné les données du corpus dans le corps du texte. Dans la partie « Annexes » apparait la totalité des écrans des discussions instantanées avec les messages correspondants.

En conformité avec les hypothèses de travail, cette partie de la thèse sert à montrer que le foisonnement de la discussion via l'internet pourrait permettre à des apprenants non natifs de la langue cible de concevoir des énoncés argumentatifs grammaticalement cohérents. Pour y parvenir, j'ai fait appel à deux modèles de travail médié par ordinateur : le travail collaboratif et le travail coopératif que nous avons défini dans le chapitre II. Deux modalités de travail présent dans la gestion du projet basé sur le travail en mode synchrone

⁶⁰La thèse est l'idée défendue par l'auteur dans le texte, l'antithèse quant à elle se fonde sur un contraste sémantique entre les deux idées développées simultanément par les deux protagonistes.

⁶¹ La discussion telle que la souhaite J.Habermas n'est possible que s'il ya un terrain minimal d'entente et un terreau fertile pour l'hybridation. Le terrain minimal consiste en des principes (...)qui régissent le comportement envers l'autre,comme le respect de l'autre et, le terreau,dans la reconnaissance de valeurs communes qui allient l'affectif et le cognitif (...)par le biais de la discussion,ils peuvent ensuite arriver à un consensus socialement situé sur des comportements souhaitables, qui les liera d'avantage par un contrat symbolique. (La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie, Christiane Gohier, Université du Québec à Montréal)

ou asynchrone en contexte universitaire. L'analyse du modèle argumentatif qui a pour objet le discours écrit en interaction. La composante lexico sémantique et syntaxico-sémantique de l'argumentation, avec les connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs utilisés dans l'échange sont : **Alors que, d'ailleurs, même** (connecteur introducteur d'argument), **car, quand même, finalement** (connecteur introducteur de conclusion).

Ce modèle très proche de celui que présente J.-M. Adam⁶², à qui nous empruntons l'appellation de « connecteurs argumentatifs » serait repris tout au long de l'analyse du corpus de données. En linguistique, deux courants se distinguent pour la collecte et l'analyse d'un corpus de données : Celui des partisans des données attestées recueillies sous la forme de corpus à analyser (ça relève de l'apanage de la grammaire distributionnelle qui est prototypique de ce courant) et le deuxième courant auquel nous souscrivons est axé quant à lui sur les données construites par un locuteur natif et non et dont la grammaire générative est prototypique de ce courant.

Nous allons dans un premier temps regrouper un corpus de textes issu de la communication écrite asynchrone retranscrite (**dialogue scénarisé du type argumentatif obtenu en interaction**) via le forum de discussion entre des natifs de la langue cible opposés à celui des non natifs.

Nous nous situerons dans l'argumentation par rapport à l'emploi des connecteurs argumentatifs utilisés par les locuteurs/scripteurs natifs ou pas pour introduire **la cause, l'explication d'un fait, l'opposition, la concession** afin d'étayer et renforcer la thèse défendue et d'en réfuter celle des autres.

On a choisi l'analyse du corpus du point de vue lexico sémantique et syntaxico-sémantique en s'intéressant au calcul des fréquences d'occurrence fondée sur l'emploi des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs selon les trois niveaux d'analyse⁶³:

⁶² Jean-Michel Adam 2005, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin, p. 117-129.

⁶³ Les trois niveaux d'analyse ont été imaginé par l'équipe de formation qui a conçu le syllabus du module MLE qui est une présentation générale d'un cours qui reprend toutes les étapes d'une séquence didactique . Il s'agit d'expliquer sur quels thèmes porte le cours et comment il s'organise.(premier niveau d'analyse : approche pragmatique du discours argumentatif développée par Jacques Moeschler (1982: 70 – 74),Le deuxième niveau d'analyse concerne le contenu, et là nous rejoignons Ducrot, qui affirme que l'argumentation est un fait de langue et non de discours, qui intervient dans la construction du sens de l'énoncé - « Signifier, pour un énoncé, c'est orienter » (Anscombe & Ducrot 1988) troisième niveau d'analyse : la relation qui relie les connecteurs argumentatifs à leurs variables .

Une partie importante du corpus de données sera analysée du point de vue de la relation qui relie les connecteurs argumentatifs à leurs variables.

1.15 Modèle à imiter :

Du point de vue de notre travail, il est perçu comme modèle imité par le locuteur non natif au cours de l'échange via le forum.

En analysant les énoncés produits d'un peu plus prêt, cet inter langue spécifique aux locuteurs non natifs ; semble avoir du mal à se dessiner du fait qu'elle présente la particularité de fonctionner comme un système calqué sur l'arabe langue maternelle par opposition à la langue cible.

Cette tendance se confirme encore un peu plus chez la plupart des étudiants interrogés et livrés par des opinions formulées.

Ils sont 80 % à avoir du mal à s'affranchir du système de représentation de leur langue maternelle lorsqu'ils communiquent en français avec des locuteurs natifs de la langue cible.

1.15.1 Modèles étudiés :

Tout en restant dans l'objet d'étude qui est l'argumentation, avec l'utilisation des mêmes connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion, ce corpus de textes qu'il nous est proposé d'analyser bien qu'il soit en partie constitué pour les besoins de la recherche contient des énoncés provenant de l'espace forum : Élisabeth, Malik, Marie et Sonia natifs de la langue cible ayant été sollicités pour prendre part à un débat initié par un participant au forum (heberg.com). Nous avons donné comme consigne de reprendre certains connecteurs argumentatifs, les reconduire dans le processus d'échange entre les inter actants.

Il s'agit des connecteurs argumentatifs suivants :

- 1 **Car, parce que, finalement, autant, alors, puis, indépendamment, pourtant, vraisemblablement, d'abord, pour, combien même, jusqu'à ce que, d'ailleurs, surement, à ce moment-là, quand même,** etc. la plupart des énoncés produits ont été revus et corrigés. Pour ce faire, nous allons relever des séquences interactionnelles dans lesquelles il y a des aspects argumentatifs traitant le sujet.

Ces séquences peuvent avoir des « caractéristiques interactives propres au contexte », comme le mentionne Kerbrat-Orecchioni (2001). À partir de ces séquences, nous montrerons comment les apprenants développent le thème de discussion à partir du sujet

initial (**discrimination positive**) et comment ils construisent plus particulièrement des séquences discursives par échange de dialogue scénarisé. Nous espérons pouvoir construire un schéma de discussion propre aux interactions à distance en mode asynchrone à base textuelle. L'analyse du corpus de données issu de l'échange se placera donc dans une perspective interactionnelle et acquisition elle en L2 (langue cible) en mettant l'accent sur la compétence discursive des étudiants.

Dans les épisodes qui vont suivre, nous allons présenter la version corrigée des énoncés produits par le groupe d'échantillonnage au cours des échanges notamment ce qui relève de l'emploi inapproprié des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion. Nous verrons comment une situation conflictuelle participe de manière active à la dynamisation des interactions dans un débat de groupe :

Messages postés dans le premier fil de discussion sur le forum (heberg.com) que nous présenterons sur des captures d'écran dans la partie **annexe (5)**.

- Présentation des énoncés produits au cours des échanges accompagnés de la version corrigée :
- **Remarques préliminaires :**
 - En gras ce sont les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion illustrant la mauvaise adaptation des introductions et des conclusions argumentatives utilisés par les étudiants au cours des échanges via le forum de discussion.
 - Les erreurs d'omission ou de placement de certains connecteurs argumentatifs relevant souvent d'une confusion dans l'identification ou la méconnaissance des règles grammaticales de base correspondantes
 - Les erreurs qui relèvent d'une mauvaise compréhension de la consigne influencent la réponse à une question et peuvent entraîner d'autres erreurs d'interprétation pouvant accentuer à leur tour les risques d'erreur
 - En italique et entre parenthèses apparaissent les connecteurs argumentatifs introducteurs d'argument et de conclusion marqués par des indices de grammaticalité et de leur acceptabilité sémantique où la cohésion est marquée par la présence des marques explicites de cohérence selon les termes de Noam Chomsky.

- Comme remédiation et avec l'aide des locuteurs scripteurs natifs de la langue cible (LSNLC), ces connecteurs argumentatifs mal utilisés au cours de l'échange serviront d'exemples d'analyses de textes. Le locuteur scripteur non natif de la langue cible (LSNNLC) consent à leur réparation par une procédure directe, simple et efficace suggérée par le locuteur scripteur natif de la langue cible (LSNLC).
- Les énoncés produits seront reconduits intégralement en les intégrant dans leur véritable contexte d'échange par le recours à un travail de remplacement et serviront comme modèles de références à imiter par les locuteurs non natifs, en tenant compte par exemple du fait que l'emploi des connecteurs argumentatifs n'apparaît que rarement en début de phrases.
- Nous considérons les énoncés nouvellement conçus comme étant des modèles de phrases venant combler les lacunes dument constatées tout au long du processus d'échange. (Les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion apparaissent dans les énoncés en fin de phrases et placés entre parenthèses)
- Nous reproduisons la totalité de l'échange dialogique que les deux fils de discussion nous ont livré tout au long du dispositif expérimental. Une bonne partie apparaît à travers des copies d'écran (**Annexe 6**)

posté le 03-03-2010 à 14:00:29

Malik a écrit :

Discrimination positive, ça doit (tout de même) arrêter un jour non (**quand même**) !!!!Voilà ? Je me demandais ce que vous en pensiez ?

Posté le 17/05/2010 à 17:38

Contre la discrimination un slogan qui use... **même** le fait de se retenir de dire à un abruti ce que l'on pense de lui, **car** il est noir, jaune/juif/musulman/handicapé/suédois/(parce qu'il) est aussi crétin que de lui dire **parce qu'il** est noir/juif/,etc.

J'aurais pu écrire la même chose

Par : Sofiane

Mon ami (beur) à bac+2, des formations à la clé c'est **finalement** ce qu'ils cherchent (finalement), ils trouvent que ce n'est pas assez, il a fait les beaux-arts, il est infographiste et dessine à merveille.

Il est OP1⁶⁴ dans une menuiserie.

Son patron l'a fait bosser sur une machine à raboter perfectionnée en lui faisant miroiter une super évolution dans la société... 3 ans et 50 euros d'augmentation pour un travail de cadre. (Puis) un jour quand mon pote gentiment demander une légère augmentation... le patron a essuyé sa requête d'un revers de main « **mais** dans ce pays tu gagnes toujours mieux ta vie que dans le pays de tes parents ?! »... résultat, il lui a supprimé le travail sur machine avec (comme) tous les avantages liés au poste **comme** la prime de risque, qui lui permettait d'arrondir les fins de mois. (Même) Il n'ouvre **même** pas droit aux heures supplémentaires cela fait 2 ans qu'il n'a pas touchés à un ordi, donc pas question d'être embauché quelque part, **comme** dessinateur, pour toucher la même paye, un SMIC, **autant** rester là où il est, il a au moins de quoi se consoler.... (**Alors**) je ne sais si imposer des quotas serait (alors) juste, **mais** la tolérance et la justice seraient mieux, interdire le racisme, c'est possible ? On peut toujours rêver.

Posté le 14/05/010 à 14:20

Par : Élisabeth

Je me permets de faire ici une remarque qui si elle s'applique au message précédent, a une portée un peu plus générale. Nous sommes ici dans un forum de discussion, et les messages en forme d'essai, dépassant le format d'une page à l'écran, n'ont pas vraiment le format adapté, surtout pour ouvrir une discussion de type argumentatif. Tout d'abord ils ont très peu de chance d'être lus. Ensuite, si quelqu'un prend la peine de lire et de répondre, la discussion partira sur ces réponses et non sur le texte initial que personne ou presque n'aura (vraisemblablement) pas lu, **vraisemblablement**.

Posté le 20/05/05 à 13:25.

Mohamed.

Arguments contre :

Heureusement que le ridicule ne tue pas. Je trouve ça stupide d'embaucher quelqu'un par obligation morale plutôt que pour ses compétences intrinsèques. Pour moi la discrimination positive est **donc** du pur racisme qui renforce le délit de faciès, **car** si le racisme n'existait pas en France, **alors** pas besoin d'imposer des quotas puisque les personnes, Noires, Blanches métisses, beurs, ou autres seraient embauchées en fonction de leurs compétences (indépendamment) de leur couleur de peau (**indépendamment**).

⁶⁴ Ouvrier professionnel premier degré.

Ça prouve que l'on vit dans un pays raciste qui veut se la jouer « tolérant » sur la forme. Mais que faire ?? Ça me dépasse. **Car** moi je m'oppose à tout ce qui contrarie les étrangers, **et** mieux encore je m'oppose à toute personne qui prône la différence.

Posté le 16/05/2010 à 20:53

Houda.

Discrimination positive = préférence nationale

Même principe, privilégier une catégorie de personne en fonction de leur origine et non pas en fonction de leurs compétences intellectuelles.

(Parce que) TT le monde s'accorde pour dire que ça a un nom, et ça s'appelle du racisme !

Posté le 17/05/010 à 20:24

Malik. (Interviens pour la première fois)

(Mais) Vous n'êtes tous contre **(mais)** personne n'ose le dénoncer.

La région où j'habite il n'y a jamais eu de magistrats noirs, arabes ou asiatiques, pas plus que de directeurs de cliniques, ou chefs d'entreprise. On nous fait croire à travers les médias interposés des minorités à la télévision, c'est **encore que** des mots (encore). **Autant** garder le silence et ne plus discuter.

Ma cousine **pourtant** avec un Bac mention « Bien » est allées renseigner **d'abord** pour (d'abord) une inscription à l'école polytechnique de Paris, le refus ne lui a (même pas) été motivé **même pas** pour qu'ensuite l'école de magistrature à Bordeaux qui lui a dit qu'elle ne serait jamais juge, **car** il n'existe pas de juges noirs dans notre région... les élus locaux que de la poudre aux yeux !!! **En plus** que faut-il qu'ils nous fassent de pire (en plus) **pour que** tout le monde puisse comprendre qu'ils s'en foutent éperdument de nous ? En cela nous avons 36 mètres de retard sur les États-Unis **alors** que c'est en France que blancs et noir se sont retrouvés à « égalité » en premier. Le progrès c'est arrêté ce niveau-là. À l'étranger certains sont encore surpris d'apprendre qu'il y a des noirs en France.

Posté le 18/05/010

Sofiane.

Personnellement je pense que la discrimination positive dans un premier temps habituerait l'œil Français à voir d'autres couleurs dans son entourage et pour les choses importantes.... on pourrait remettre les choses comme elles sont.

Posté le 18/05/010

Par Houda

Alors il y a un truc que vous ne savez pas comment ça fonctionne (alors) il fallait mieux se taire que de dire des bêtises et que TT le monde refuse de voir, **car** ça vous arrange bien, c'est tout de même si l'on prend l'exemple des beurs (car) c'est le sujet qui me concerne au plus près. Admettant que nous soyons des Français de souche ne nous donne pas le droit de juger les autres sur le seul critère ethnique (mais) la mère patrie ne nous accorde pas les mêmes droits. Sinon comment expliquer (alors) au nom de la laïcité **alors** on oblige les élèves à manger le même menu que les autres..., sur le papier oui, mais en pratique on continue à manger la même soupe (combien même) elle n'est pas tolérée par la religion musulmane.

Posté le 18/05/010 à 14 : 00

Mohamed

Avoir un crédit pour se payer une belle maison sauf que les modalités de remboursement ne sont pas les mêmes... sinon niais, un poste de responsabilité ? Niet. On étudie des années pour finir RMIste.

(**Alors**) oui vous allez me sortir les quelques cas de minorités ethniques alors que le problème est ailleurs (car) d'autres arrive (tout de même) à percer dans ce pays... **mais** si vous êtes honnête vous remarquerez que l'on peut les compter sur les doigts d'une seule main.

Alors que se passe-t-il ? Je sais **pourtant** que ce pays (pourtant) n'est pas aussi raciste que les États-Unis **alors** pourquoi de plus en plus d'hommes et de femmes de couleur réussissent mieux le bas qu'ici ?

Posté le 16/05/010 à 14:20

Bin voyons si t'es pour

par : Élisabeth

La discrimination positive (donc un certain racisme d'état) test (forcement) pour la préférence nationale **forcément** ?

C'est **d'ailleurs** la même chose (d'ailleurs) à part que ça ne bénéficie même pas aux Français de souche ?

Faut être cohérent !

Posté le 17/05/010 à 10 : 40

Ça doit aller dans les 2 sens

Par : Malik

La discrimination positive n'a rien à voir avec du racisme, au contraire elle est là pour pallier au racisme du patronat. Renseigne-toi, les chiffres sont assez éloquentes, moi je suis pour la discrimination positive (parce qu'elle) apporte du renouveau (mais) disons à durée déterminée (jusqu'à ce) que les cons racistes disparaissent et que les jeunes prennent le dessus et ouvrent les yeux, voilà !!!

Posté le 18/05/010 à 10:46

Si c'est du racisme

Par : Houda.

(Puisque) le fait d'embaucher ou non quelqu'un est en fonction du slogan à compétence égale de ses origines ou de sa couleur de peau.

C'est quoi embaucher quelqu'un en fonction de ses origines et/ou de sa couleur de peau si ce n'est pas du racisme ? Tu as (surement) une explication à donner.

Posté le 18/05/010 à 17 : 54

Non pas du tout

Par : Malik

C'est (comme) si on admet le fait que des personnes peuvent être qualifiées, compétentes, tout en n'étant pas blanches, c'est leur donner une chance voilà ce n'est pas une loterie, c'est la devise de la France nous avons la même, je pense : « Liberté, Égalité, Fraternité » je te rappelle que le travail est un droit pour tous (donc) à partir du moment où ce droit est bafoué il faut le rétablir d'une manière ou d'une autre, je suis d'accord sur le fait que ce n'est (surement) pas la meilleure des solutions (mais) à qui la faute ? Il n'y a pas de fumée sans feu.

Posté le 18/05/010 à 20:41

T'n'as toujours pas répondu ?

Par : Malik

C'est quoi embaucher quelqu'un en fonction de ses origines et/ou de sa couleur de peau si ce n'est du racisme ?

(Assurément) Tu serais (assurément) pour la même loi si tu remplaces minorité par personne de souche ?

Posté le 20/05/010 à 10:51

Par Houda.

Je crois que l'égalité ce sera **quand** (lorsque) un homme de la deuxième génération aura un poste important (**à ce moment-là**) on reparlera (**à ce moment-là**) tel que celui de

ministre, et que nul ne sera choqué outre mesure de son incompétence, qui sera l'incompétence moyenne pour de telles fonctions.

Gardez espoir.

Posté le 20/05/010 à 11 : 00

Par Mohamed.

Et elle s'applique aussi aux femmes :

Le jour où les mentalités auront intégré l'égalité sociale, ce jour-là on pourrait voir une femme incompétente à un poste de direction (sans que) cela ne choque personne.

Posté le 20/05/010 à 11 : 05

Par Élisabeth

Si c'est l'incompétence moyenne sur de telles fonctions...

PS C'est la confrontation entre le ministre de l'Économie et un économiste, DSK, qui m'amène à cette réflexion.

(Mais) c'est aussi les silences du ministre de la Justice sur la procédure (**quand celui-ci**) (lorsqu'il) est confronté à un avocat compétent et réputé qui nourrit cette réflexion. Garde la pêche...

Je crois que le problème est (**un problème**) très profond.

Posté le 20/05/010 à 11 : 10

Par Malik

Où toutes les strates de la société ont intégré (**même** si elle s'en défend) la reconnaissance et le « respect » de l'autre sur des critères plus star académiciens qu'académiques !!!

Posté le 20/05/010 à 11 : 20

Par Malik

Quelles mesures prendre (alors pour que)) **pour qu'alors** le système républicain fonctionne correctement ?

(**Quand bien même**) des personnes noires ou d'origine (quand bien même) étrangère aient étudié elles sont tjrs discriminées dans le monde du travail, du logement. Sans compter que le cinéma, la télévision et même la politique (bien qu'il) y ont des progrès en ce sens ces derniers temps, ne reflète pas la diversité de la France.

Posté le 20/05/010 à 11 : 20

Par Ismahen (qui intervient à son tour pour la première fois dans la discussion)

Oui

(**Bien que**), je sois (issue) d'une famille d'immigrés et fonctionnaire cela m'a fait très mal d'entendre ça (**parce que**) (car) lors de mes oraux d'admission, les jurys avaient (**quand même**) opté pour moi à cause de mes compétences (**indépendamment**) de mes origines ethniques, et si j'ai eu le dessus c'est que je le valais bien tout de même. (**D'ailleurs**) de mon point de vue pour instaurer cette discrimination positive (**même si**) pour certains ça renforce encore plus l'idée du racisme si on prend (surtout) en compte le niveau des recrutés et non la couleur de leur peau par ex, et si surtout cette discrimination s'effectue dans tous les corps de métiers (**et ça reste à vérifier**). (**Or**), ce qu'il faut surtout c'est bousculer les mentalités, et continuer à combattre le racisme (être différent ce n'est pas être con, ignare, idiot, dangereux et que sais-je encore, je sais que certains trouveront des arguments bcp + agressifs que les miens) et je crains que sur ce point-là la France ne soit pas encore prête à tant de chamboulements. Je suis contre le slogan « avoir l'air con il paraît que c'est à la mode » si aujourd'hui on arrive à vivre plus ou moins convenablement c'est (**parce que** ») on garde un profil bas.

Posté le 20/05/010 à 11 : 40

Par Mohamed.

Excellent

Pas grand-chose à redire (bien qu'au) fond je ne souscris pas totalement à l'idée (car) c'est TT le contraire de ce que je pense globalement sur la discrimination positive.

Questions

Posté le 20/05/010 à 11:51

Par Houda.

Il y a plusieurs questions qui me turlupinent à propos du recrutement. Sur quelles bases la discrimination positive fonctionnerait-elle en France ? La couleur ? Laquelle ? À partir de quelle pigmentation n'est-on plus considéré comme personne de couleur ?

L'origine ethnique ? (Celle du père ou de la mère ou des deux ?)

Le sexe ?

L'origine sociale ?

À mon sens je trouve que ce sont des questions pertinentes, je n'aimerais (**quand même**) pas avoir à passer des concours différents des autres (**parce que**) la couleur de ma peau est différente de celle des Européens de souche. Pourquoi ne pas appliquer la double peine (**pendant que**) nous y sommes ? C'est (**d'ailleurs**) une idée qui se répand de plus en plus

dans les salles d'audience des tribunaux. Au (**moment même**) ou ce sont (ceux-là mêmes) qui nous poussent à adopter une attitude de rejet. C'est déjà le cas à Science Po (pas pour la couleur, mais l'origine ethnique et sociale).

(**Décidément**) on va droit vers les quotas en entreprise (décidément). On va avoir droit à ce genre d'annonce ANPE :

« Entreprise recherche comptable répondant aux critères de la discrimination positive, autres s'abstenir. »

(**Mais**) (alors) qu'en pensent les gens qui sont concernés ? Vous vous rappelez de Pierre Bérégovoy ? Et bien lui, il n'avait que son CAP en poche et il a accédé au poste de premier ministre. **D'ailleurs** on disait (d'ailleurs) de lui dans les couloirs de l'Assemblée la « petite chose ». Abject.

Entreprise recherche comptable répondant aux critères de la discrimination positive, autres s'abstenir (...)

Posté le 21/05/010 à 9 : 00

Par Mohamed.

Impossible (**allant à contre sens**) (c'est) contraire au fondement des lois de la République **et** aux directives européennes qui sont supranationales.

Poster le 21/05/010 à 09 : 01

Par Houda.

(Alors, comment) vont-ils s'y prendre (**comment**) pour le recrutement, **rien que** pour éviter que des gens ne rentrant pas dans ce cadre se présentent ? Ça va être un b... ail. Scuzez pour la vulgarité

De toute façon (**effectivement**), notre constitution ne permet pas tout cela (alors que) je ne vois pas comment cela peut être mis en place (**en ce moment**). À vouloir bien faire, on va créer de nouvelles inégalités.

Remarque, pour les personnes handicapées, c'est bien le cas dans les annonces. Et ces dernières se sont bien fait avoir (**car**) l'entreprise préfère payer une amende (**et**) n'embauche le quota prévu.

Remarque :

Les énoncés qui vont suivre ont été totalement reconduits dans leurs intégralité (tels qu'ils sont apparus sur le forum de discussion). Nous les avons répertoriés puis reformuler en corrigeant l'emploi des connecteurs argumentatifs (introduceurs d'arguments et de

conclusion) selon les règles en usage qui apparaissent dans la partie **analyse et interprétation des données** à la fin de cette partie.

Posté le 20/05/010 à 09 : 05

Par Malik

Ce n'est (**d'ailleurs**) pas par le biais de soutien scolaire, **mais encore, faut-il** ne pas discriminer à l'embauche, **car** c'est un réel problème et le logement ! **Alors** laisse tomber pas la peine d'en parler.

Il ne faut pas croire que tous les enfants d'immigrés et les noirs échouent dans leur scolarité c'est loin d'être le cas, le problème c'est que diplômé ou pas la discrimination est là.

Cherche un appart ou envoie un CV

Poster le 21/05/010 à 09 : 06

Par Houda.

En disant que tu t'appelles : Fatima Hamadi ou encore Mamadou Gari.

Alors après on en reparlera de la diabolisation des recruteurs.

Et bien ça ne sera pas mis en place

Posté le 20/05/010 à 09 : 09

Par Malik

Et **heureusement**, et **même** si c'était mis en place par n'importe quel subterfuge en France, il restera la Cour européenne de justice et les institutions européennes pour faire casser ce genre de loi discriminatoire et raciste.

C'est sûr que... **mais**

posté le 21/05/010 à 10 : 00

Par Mohamed.

Ce n'est pas le meilleur moyen d'aider quelqu'un que de l'assister !

Mais de le laisser y arriver par lui-même **tout de même** !

Mais dur de trouver le juste milieu entre ne pas assez aider et trop aider non ?

Il faut bien aider les personnes dans le besoin, **mais** pas trop, **car** sinon il ne cherche plus à s'en sortir **par** lui-même !

Ben elle a dit oui !

Posté le 21/05/010 à 10 : 06

Par Houda

Et en France on fait de même total on les jette après **parce que** ça ne vaut pas Gd chose !

Comme quoi vaut mieux prendre que » un pour ses qualités que pour sa couleur !

La discrim + ça reste de la dicrim !

Bref la discrim+ n'existe pas !

Messages postés sur le deuxième fil de discussion :

Houda(09-11-2010 à 09:04:26)

Je pense qu'ils ont tort de parler de ça, après plusieurs décennies. Faut dire que ce n'est pas avec des mots, qu'on peut changer les mentalités.

Ali (09-11-2010 à 09:013 : 20), on ne peut pas espérer mieux, et en plus ce n'est pas chez eux la France.

5— Sonia (09-11-2010 à 9 h 23 min 42 s) Répond 4

Tu dois savoir c'est **parce qu'**ils sont nés ici, ils sont avant toute chose français... avec comme seule différence la couleur de leur peau **et** encore... !

— Houdan (09-11-2010 à 9 h 29 min 40 s) Répond 6

Justement c'est le fait d'avoir une peau basanée... Qu'ils sont déclassés ! Ils ne le disent pas, **mais** c'est sûr qu'ils le pensent.

7— Houda, qui prend à nouveau la parole (09-11-2009 à 9 h 44 min 10 s) répond

Je suis allé un peu trop loin, **alors** je demande des excuses.

8 — Sonia (09-11-2010 à 09:04:26)

Vraiment je ne sais pas si tu te rends compte de ce que tu dis là !

9— Ali (09-11-2010 à 9 h 29 min 53 s) Répond 6

Au lieu de parler pour ne rien dire, ils auraient pu très bien réussir leurs études pour espérer mieux.

10— Sonia (09-11-2010 à 9 h 32 min 56 s) Répond 10

Décidément toi tu n'y va pas par le dos de la cuillère, tu es allé trop loin, **puis** fallait-il **vraiment** réveiller les vieux démons

11— Mohamed (09-11-2010 à 9 h 36 min 21 s)

Je sais qu'il existe des étrangers qui occupent des postes importants. Vaut mieux être en France chômeur que travailler là-bas.

120— Houda(09-11-2010 à 11:01:19) Répond 17

Personnellement non je ne pense pas.... **car**, je dis bien que peut-être, qu'au niveau des études, ils ne sont pas pris en charge comme les Français de souche. et **d'ailleurs** en plus, ils souffrent de la discrimination du point de vue de l'emploi, **car** on leur accorde **quand même** que des emplois précaires. Je ne sais pas, **finalement** le refus de travailler tout en étant surexploités, c'est peut-être une question de fierté... après tout.

124— Sonia (09-11-2010 à 11:08:58) Répond 120

Absolument ! C'est même moins que de la fierté. C'est le propre de chaque homme de vouloir se valoriser et être indépendant et se suffire à soi-même. **D'ailleurs** on remarque ça depuis les sociétés les plus primitives.

3— Marie (09-11-2010 à 8 h 56 min 29 s)

La seule chance pour que ces jeunes soient acceptés en France, c'est de changer de mentalités et accepter les valeurs républicaines, **car** au lieu de cela, ils dénie**nt** **même** ces valeurs et embrassent celles de leur pays d'origine. Ils clament **cependant** dans la place publique leur appartenance au pays d'origine et se sentent nullement concernés par les valeurs prônées par la république. **Décidément** on leur file du pognon et on ne leur demande rien au retour, c'est hallucinant !!!!! **Quand même**. Rien qu'à l'idée d'y penser, ne m'énerve !!!!!!!!! **Finalement** au lieu de penser au bien-être du peuple français, ils nous emmerdent avec des conneries. L'égalitarisme, que dalle.... !

5.Houda (09-11-2011 à 09:08:02) Répond 3

C' quoi qui t'emmerdes le plus, on dirait que ce problème te concerne directement... **cependant** tu souscris à leurs idées, tu les cautionnes, ou quoi !!!!! Que l'on t'est importunée toi ou qu'on ne les importune pas eux, **pourtant** je trouve tes jugements trop idiots.

11— Marie (09-11-2011 à 9 h 15 min 44 s) Répond 5

Ce qui me taraude l'esprit à chaque fois c'est **d'ailleurs** le fait que tout le monde se comporte en samaritain et seulement en apparence et on vient me casser les cacahouètes pour des broutilles. **D'ailleurs**, il vaut mieux qu'ils comprennent qu'une fois pour toutes que pour être des nôtres ils doivent le prouver... on veut du concret, **combien même** on sera déçu... **d'ailleurs**, je suis pour le tout le monde pareil !! À condition de montrer de la bonne volonté, ce n'est pas aussi difficile que ça ! non !!!!! **Finalement** ce n'est pas normal que des gens prennent leur défense !!!!!

21— Houda(09-11-2011 à 9 h 35 min 21 s) Répond 11

Pardon, Marie, **mais** je trouve ce type de raisonnement ridicule !!! **D'ailleurs** qu'ils soient Français de souche où **même** jeunes beurres basanés comme tu dis, **pourtant** nous logeons tous à la même enseigne... **décidément** vous êtes dans le même bateau ! Nombre de jeunes beurs veulent s'intégrer et faire partie de ceux qui veulent être utiles à la société, **mais** hélas ils se cassent les dents à chaque fois... J'aimerais savoir **quand même** pourquoi cet acharnement contre eux pour des griefs fabriqués, par ceux-là mêmes qui ont initié l'idée du rejet... **décidément** c'est inadmissible. Pense que c'est par la faute de ceux qui pensent comme toi que ces gens soient désocialisés d'être oubliés par l'administration et par le reste de la société...

116— Sonia (09-11-2007 à 11:02:14) Répond 11

Je partage un **tant soit peu** l'avis des autres, **cependant** je garde le mien **même** s'il ne me sert pas à grand-chose normal qu'ils se sentent en dehors du système. Les élus ne viennent jamais en banlieue **pour** les écouter, du coup ils en ont ras le bol... **finalement**, ils sombrent dans le désespoir, **et** en plus n'ayant jamais travaillé, tu crois vraiment que c'est des gens qui sont contents de ne pas être accompagnés dans leur parcours d'intégration ?

127— Marie (09-11-2011 à 11:11:35) Répond 116

Décidément, il y a des gens que ça arrange !!!! mais moi quand je les entends, ça me débecte !!!! C'est **quand même** hallucinant.

128— Sonia (09-11-2011 à 11:12:23) Répond 127

Ben, excuse-moi, **mais** s'il y a des gens que ça arrange ça ne doit pas être la majorité.

Exemple 3 – des prises de position controversées

48— Mohamed (09-11-2011 à 10:04:10)

Pourquoi ils ne choisissent pas de se conformer aux lois de la république, c'est de l'anachronisme, je trouve que c'est de l'entêtement tout au moins... **D'ailleurs**, ils ne suscitent que du mépris.

63— Houda (09-11-2011 à 10 h 17 min 33 s) Répond 48

On assiste là à un acte raciste des plus minables. Sache que si, ils rejettent tout en bloc, c'est que **forcément** ils ont vraiment raison de le penser !!!!! **Finalement** c'est de la bouche de personnes comme toi que la situation s'est empirée, marginalisés comme ils sont, **donc** c'est de leur droit qu'ils se soulèvent contre l'ordre établi, tu comprends au moins cela ?

215— Mohamed (10-11-2011 à 18 h 35 min 24 s) Répond 63

Non ! mais pas normal que tu prennes leur défense **alors que** tout le monde est d'accord pour dire qu'ils sont l'origine du marasme qui touche la société française, aux grands maux les grands remèdes...

216— Houda (10-11-2011 à 19:02:03)

C'est **d'ailleurs**, dommage qu'un Algérien puisse penser comme toi, **finalement** j'en ai ras le bol d'entendre ce genre de propos malsains et emprunts de racisme... Il faudrait **quand même** que quelqu'un vive là-bas pour qu'il puisse vraiment s'en rendre compte **pour** comprendre mieux leur situation dramatique, **pourtant** ce n'est pas légitime de montrer aux gens qu'ils existent, et qui ne sont pas aussi différents qu'eux. Vas-y voir dans les banlieues dans quel état ils sont, tu comprendras mieux peut-être.

— Mohamed (11-2011 à 19 h 24 min 11 s) Répond 216

On ne peut plus les contrôler, **car** ils sont là où ils ne devraient pas être. La France leur avait tout donné, la générosité, le savoir, la tolérance **et** au retour rien, **décidément** c'est de l'ingratitude... tu trouves que c'est normal ce comportement qui est **d'ailleurs** contraire aux lois de la république... ?

221— Sylvie (10-11-2011 à 19 h 34 min 18 s) Répond 218

Décidément tu te répètes à chaque fois... **combien même** dans toute société moderne, l'accès au savoir est un droit constitutionnel... Garanti par les pouvoirs publics **mêmes** sur papier ces lois de la république, existent **cependant** la réalité que dalle !!!!!Je suis française de souche et malgré cela je ne comprends pas pourquoi tu réagis comme ça !

— Mohamed (11-2011 à 19 h 24 min 11 s) Répond 216.

On ne peut plus les contrôler, **car** ils sont là où ils ne devraient pas être. La France leur avait tout donné, la générosité, le savoir, la tolérance **et** au retour rien, **décidément** c'est de l'ingratitude... tu trouves que c'est normal ce comportement qui est **d'ailleurs** contraire aux lois de la république... ?

221— Sylvie (10-11-2011 à 19 h 34 min 18 s) Répond 218

Décidément tu te répètes à chaque fois... **combien même** dans toute société moderne, l'accès au savoir est un droit constitutionnel... Garanti par les pouvoirs publics **mêmes** sur papier ces lois de la république, existent **cependant** la réalité que dalle !!!!!Je suis française de souche et malgré cela je ne comprends pas pourquoi tu réagis comme ça ! Si tu penses que je suis différente des autres, **finalement** je crois que la majorité des Français pensent exactement comme moi, que cela déplaît à ceux qui pensent comme

toi, de ma part je m'assume bien dans ce rôle !!!!! **Combien même** ça contrarie les samaritains comme toi ?

Exemple 4 – « **Les jeunes issus de l'émigration, y'en a qui réussissent, d'autres pas** » 24 — Sylvie (09-11-2011 à 9 h 47 min 44 s)

passé sa vie à vivre de l'argent des contribuables, quémander de l'argent **pour** survivre ce totalement contraire aux valeurs de la république et **même** aux valeurs universelles **alors que** vous prétendez subir le racisme **parce que** vous êtes différents de nous c'est **quand même** hallucinant. Un homme pour être digne et socialement indépendant se doit **pourtant** de se débrouiller seul. Je ne vois pas en quoi ça fera avancer le pays. **Cependant** je vous laisse en paix croire que vos vies sont pourries à **cause** de ces gens-là **alors qu'ils** ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que la France est un pays de tolérance et une terre d'asile, **car** elle empêche que des gens crèvent de faim, de froid et de maladies.... Moi je préfère les actes **plutôt que** les discours. À bon entendeur salut. (+ Absence de ponctuation)

25— Mohamed (09-11-2011 à 9 h 47 min 49 s) Répond 24

Faudrait **pourtant** que tu [Sylvie] ouvres les yeux !!!!! **D'ailleurs** ceux que je connais n'ont **décidément** pas envie de changer !!!! Ils se bouchent les oreilles, **car** ils veulent entendre autre chose que le cri d'alarme de ceux qui souffrent. Ils savent se plaindre **quand** il le fallait.... a la première occasion qui se présente, ils ne la loupent pas.... Il faut **quand même** que tu comprennes çà.

26— Marie (09-11-2011 à 9 h 47 min 59 s) Répond 24

Les « **Hittites** » **comme** ils aiment les appeler chez eux en tout cas ceux que je côtoie **d'ailleurs** toutes les fins d'après-midi à mon retour du boulot, ils sont contents d'être au stand-by. **Mais** bon quand t'es dans le social, à ne rien faire, tu préfères que les autres **comme** nous bossent pour eux jour et nuit. **Finalement** ils s'en foutent de leur avenir qu'il soit ensoleillé ou terni.

30— Sylvie (09-11-2011 à 9 h 52 min 48 s) Répond 25

Oui, **mais** tous ne sont pas **comme** ces marginalisés qui campent sur leur position, **car** ne trouvant pas autre chose à faire.

31— Marie (09-11-2011 à 9 h 52 min 48 s)

Réponds 30

Oui, **mais** j'en connais plein de mecs, je vous dis que **même** certains ne veulent pas bosser au SMIC, **car** ils gagneraient moins d'argent !!! C'est ce qu'on m'a sorti !!!!!!!!!!!!!

32— Mohamed (09-11-2011 à 9 h 54 min 3 s) Répond 31

Il paraît qu'il y'en a **même** qui font plein de gosses pour percevoir les Assedic et évier » **ailleurs** » aller bosser !

33— Marie (09-11-2011 à 9 h 49 min 36 s) Répond 24

Je ne pourrais pas **quand même** sortir des conneries pour **simplement** les accuser. Je te dis ce que j'entends c'est tout !! Après libre à toi de croire ce que tu veux. **D'ailleurs** TT le monde s'accorde pour dire qu'ils sont dépressifs, et agressifs on dirait qu'ils viennent d'une autre planète. **Finalement** c'est révélateur de leur état d'esprit. Malheureux de leur sort et surtout pas calculateurs bien sûr....

34— Sylvie (09-11-2011 à 9 h 55 min 9 s) Répond 31

S'ils sont dépressifs, c'est **parce qu'ils** sont malheureux de leur sort... change un peu d'avis... et essaie de comprendre au moins **pourquoi** ils vivent dans le marasme. **D'ailleurs** tu sais très bien qu'ils sont très mal entourés et en plus ils ne bénéficient d'aucune prise en charge réelle. **Cependant** tu oublies de dire qu'il y **quand même** parmi ces jeunes ceux qui réussissent mieux !!!! Tu n'en disconviendrais pas du moins sur ce point précis ?

Décidément, c'est un vrai fléau cette lutte contre la précarité... **Finalement**, j'adore les gens qui croient que tous les malheurs de la société française proviennent de ces jeunes-là ! C'est **quand même** inacceptable de penser aujourd'hui en France des personnes **pourtant** civilisées souscrivent totalement à tes idées Marie, ça me donne la nausée.

142— Mohamed (09-11-2011 à 11 h 20 min 4 s)

Les jeunes immigrés, il y en a qui en profitent, d'autres pas. **D'ailleurs** moi j'appartiens à la deuxième catégorie. Vous autres Français, **même** si vous en profitez moins de la richesse du pays... Vous continuez **cependant** à bosser pour les autres vs n'êtes que de pauvres contribuables, vous payez les impôts, vous travaillez dur, plutôt que de gratter les fonds des tiroirs toutes les fins du mois pour acheter des pâtes.

168— Marie (09-11-2011 à 11 h 32 min 26 s) Répond 142

04 ou 05 pages d'écran pour que **finalement** quelqu'un lâche du lest et nous dise que oui y en a qui en profitent !!! Je n'ai jamais dit tous ouas !!! **Pourtant** c'est pour la énième

fois que je répète : je ne critique pas les gens qui ne bossent pas, je critique **pourtant** ceux qui profitent du système !!!

Sylvie (9-11-2011) tous dans le même sac, **car** ils logent à la même enseigne...

Houda(9-11-2011) peut-tu m'expliquer loger à la même enseigne ?

Sylvie (9-11-2011) c.-à-d. français de souche où pas ils subissent le même sort.

Houda (9-11-2011) au moins sur ce point on est d'accord, **cependant** pour ce qui est de décrocher un job on tient compte du délit de faciès.

Sylvie (9-11-2011) je serai **d'ailleurs** curieuse de savoir qu'est-ce que vous auriez fait à notre place, si ce n'est pire !!!!!

Mohamed (9-11-2011) pas la peine Sylvie **d'ailleurs** elle est imbattable sur ce point ! tu te fatigues pour rien... **décidément, ils** savent trouver les arguments pour....

1.15.2 Analyse et interprétation des données :

Pour ne pas nous priver de cet aspect inhérent à la conversation en ligne et pour illustrer notre propos, nous avons extrait du corpus de données un nombre important d'occurrences de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments ou introducteurs de conclusion avec presque les mêmes fréquences d'occurrences. Il s'agit d'énoncés provenant d'une situation de communication concrète authentique obtenue via le forum de discussion asynchrone. Les énoncés sont construits sur la base de connaissances sur les connecteurs introducteurs de conclusion qui sont d'ailleurs nettement plus nombreux que les contributions construites sur la base de connaissances sur les connecteurs introducteurs d'arguments, dans une proportion de 14 pour 28 (les 14 proviennent de locuteurs non natifs...). Les résultats obtenus ont confirmé à une exception près que toutes les contributions étaient de nature argumentative. La faible quantité de données observées pour cette présentation nous empêche de statuer définitivement sur la pertinence de toutes les hypothèses de recherche posées, mais nous encourage fortement à poursuivre le dépouillement du corpus pour un étayage plus pertinent. En effet, l'analyse menée sur le corpus de données prouve l'existence de contributions argumentatives relevant des trois niveaux d'analyse : la structure prenant en charge la composante lexico sémantique, la

structure argumentative basée sur l'échange coaction sociale⁶⁵ et la structure qui met en exergue l'agir communicationnel de Jürgen Habermas pour aboutir au consensus dans une discussion située.

1.15.2.1 Exemples de situations de communications :

. Les deux situations de communication que nous allons exposer sont les suivantes : le locuteur/scripteur **A** veut montrer que les textes d'application portant sur le thème de la « discrimination positive » existent, son interlocuteur **B**, le locuteur scripteur du même groupe défendant la même thèse et ayant le même statut social, s'y oppose en utilisant **l'antithèse**. Supposons que le locuteur **A** lui réplique en choisissant l'une des quatre possibilités (1-4). Le locuteur scripteur **B** clôt l'échange en disant (5) :

A :

(1) les textes existent, **mais** l'application reste lettre morte, elle ne sera **jamais** effective. On peut **donc jamais** quitter des sentiers battus.

(2) les textes existent, **pourtant l'application** reste lettre morte. On peut donc quitter des sentiers battus.

(3) Les textes existent, **néanmoins** l'application reste lettre morte. On peut **donc** quitter les sentiers battus

(4) Les textes existent, **cependant** l'application reste lettre morte. On peut **donc** quitter les sentiers battus.

B :

(5) Bon, alors d'accord.

Les instructions que portent les connecteurs argumentatifs des opinions (1-4) sont les suivantes :

⁶⁵ Autrement dit, il s'agit de montrer que la conversation est une activité sociale ... Autrement dit, je m'intéresse à la conversation en tant qu'activité sociale dont le ... tout comme se chevauchent l'argumentatif, le narratif et le descriptif (Vincent 1994, Vincent et Perrin 1999 et Filiettaz 2001).

— Variables argumentatives de **mais** : (TI1 « cherche une relation d’opposition, entre P et Q ») + (TI2 « considère cette opposition comme résolue ») + (TS1 « considère la séquence P, **mais** Q comme faisant partie d’une controverse dans laquelle Q est un argument pour une conclusion contraire à une conclusion pour laquelle P est un argument »).

— Variables argumentatives de **pourtant** : (TI1 « cherche une relation d’opposition, entre P et Q ») + (TI2 « considère cette opposition comme résolue ») + (TS2 « établis une relation de cause entre P et non »).

— Variables argumentatives de **néanmoins** : (TI1 « cherche une relation d’opposition, entre P et Q ») + (TI2 « considère cette opposition comme résolue ») + (TS3 « remarque que j’insiste sur la validité de P »).

— Variables argumentatives de **cependant** : (TI1 « cherche une relation d’opposition, entre P et Q ») + (TI2 « considère cette opposition comme résolue ») + (TS4 « remarque la coexistence simultanée de deux points de vue »).

Remarquons que dans ces quatre exemples, les **P, Q** sont toujours les mêmes, de même que l’enchaînement vers lequel le locuteur scripteur envisage d’orienter son discours. Remarquons que cet enchaînement est induit par la consigne. Nous voyons aussi que les quatre énoncés (1-4) permettent d’entraîner le même effet argumentatif global : à la fin de l’échange, le locuteur scripteur **B** ne s’oppose plus à la thèse développée par **a** et lui concède de la maintenir (5).

À partir de cet exemple, nous voyons que le choix de chacun des connecteurs argumentatifs utilisés n’est jamais arbitraire. Du fait que toutes les variables argumentatives des connecteurs s’actualisent, il n’y a pas une ressemblance entre les énoncés **1, 2, 3** et **4**, chaque occurrence communique aux locuteurs et Co-locuteurs quelque chose de légèrement différent que ne le font les autres. Par exemple, en choisissant (**néanmoins**) le locuteur scripteur **A** veut paraître plus conciliant et on peut s’interroger sur les raisons qui l’amènent à utiliser un connecteur argumentatif stylistiquement très marqué (+ **soutenu**). En choisissant (**pourtant**), l’énoncé indique que le locuteur **a** insisté sur le lien causal qui existe entre **P** et non, mais indique une forte opposition inscrite dans une controverse argumentative. Mais dans tous les cas, aucune des instructions de spécification

(TS1-4) ne bloque l'enchaînement (5). On peut dire qu'elles sont en quelque sorte secondaire dans cette situation de communication précise, seules les instructions d'identification du paradigme des connecteurs concessifs (TI 1-2) suffisent pour entraîner l'effet pragmatique voulu.

La permutation ou l'interchangeabilité des connecteurs argumentatifs dans les différents contextes d'échange sont celles qui permettent d'atteindre l'effet pragmatique visé, elle est loin d'être « anodine ». Ainsi, si le locuteur scripteur veut réfuter la validité de l'opinion précédente de son interlocuteur, il ne peut pas employer **néanmoins**.

Exemple :

À : je les déplore. (Marie)

B : **Pourtant** tu dois les comprendre. (Marie)

À : Ah oui, tu as raison, ils ont raison de se rebeller. (Marie)

On ne peut pas mettre **pourtant** (énoncé 7) pour relier deux énoncés argumentatifs P, Q entre lesquels les participants au forum prenant part au débat ne sont pas en mesure dans une certaine mesure d'établir une relation causale :

« (7) ??? Marie est blanche, pourtant elle raisonne très mal. On ne peut donc pas la prendre au sérieux.

Remarquons que, **mais**, **cependant** ou **néanmoins** seraient tout acceptable dans (7).

1.15.2.2 Comparaison et résultats :

Les principes d'analyse que nous allons présenter s'inscrivent dans une perspective d'identification et d'analyse du corpus de données qui serviront pour valider ou invalider nos hypothèses de départ et qui feront l'objet du travail qui va suivre.

Les exercices d'écriture proposés étaient censés solliciter les apprenants sur l'emploi des principaux connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs (introduceurs d'arguments et de conclusion), or les énoncés produits et analysés comme étant des énoncés argumentatifs montrent en plus des incohérences du point de vue de l'emploi de ces connecteurs une occurrence d'énoncés agrammaticaux comportant des erreurs

d'emploi sur le plan syntaxique et lexico sémantique que nous avons analysé copieusement et qui confirment le constat de départ. Par ailleurs, la répartition des connecteurs à travers les énoncés produits est anormalement distribuée entre les modèles d'expression utilisés au regard des connecteurs de cause et d'opposition par exemple. Les erreurs sont deux à trois fois plus nombreuses chez les locuteurs non natifs que chez des natifs. On trouve par exemple des phrases qui sont partiellement décontextualisées, marquées par des erreurs liées à la non-maitrise du modèle de texte lui-même (argumentatif) qui posent énormément de problèmes aux non-natifs de la langue cible comme on a pu le voir à travers les exemples que nous avons répertoriés puis analysés. On a également relevé une régression dans l'usage de la ponctuation qui se limite à l'apparition de signes à des niveaux anarchiques que dans les trois productions précédentes. Enfin le taux de connecteurs argumentatifs par phrase est trois fois plus important chez les natifs que celui des autres modes de production provenant des non-natifs de la langue cible.

Exemples :

Les partisans du **pour** (ceux qui veulent instaurer la « discrimination positive ») en s'opposant aux détracteurs.

Car ils croient à l'utilité du slogan...

Cependant il faut qu'ils s'intègrent aux lois qui régissent la république...

Car ils sont bien considérés.

b) Se sentant délaissés par la société française et aveuglée par leur ignorance... jettent en pâture leurs revendications.... Et en même temps font appel à la sagesse !!!!

Mais en même temps ils n'obtiennent rien, car personne ne répond à leur appel de détresse ainsi ils rejoignent la queue des indignés et deviennent manipulables à souhait.

Mais ils ne désarment pas, car ils croient de plus en plus à un idéal de justice... Qu'ils appellent de toutes leurs forces. Ainsi ils s'exposent encore plus à leur sort déjà scellé.

c) Les partisans répondent à leurs détracteurs en ouvrant un front de résistance...

Car ils pensent qu'ils ont raison.

Car ils croient en leur idéal...

d) Circée pense pouvoir convaincre les opposants à leurs idées et transformer leurs opinions en acceptant l'adhésion à leurs idées.

Or ils ne s'attendaient pas à autant de résistance.

La mise en parallèle des différentes réponses des étudiants montre que la difficulté est moins conceptuelle que relative à la **mise en texte**. Les étudiants peuvent faire l'hypothèse sur le type d'argumentation en raison de la maîtrise des nombreuses marques énonciatives permettant de voir comment **rejetée** ou **adhérer** à une thèse. Cet enchaînement argumentatif peut s'interpréter comme dans les traditionnelles questions de compréhension globale posées à la suite d'une lecture d'un texte ordinaire (**pourquoi, comment, dites ce que...**). Peut-on définir des compétences scripturales « opérationnelles » à travers l'analyse de corpus de textes et le dépouillement d'une enquête sur les représentations sociales génériques, donc de l'écrit (M.Dabène, 1987) ? Nous avons relevé avec un certain reproche que les locuteurs non natifs de la langue cible utilisent visiblement plus de **connecteurs introducteurs de conclusion** que les scripteurs natifs de la langue cible pour éviter le risque de s'exposer plus longtemps à une discussion qui de toute façon tournerait à l'avantage du natif.

Nous avons relevé également des fautes de base assez fréquentes sur l'emploi des connecteurs argumentatifs en début de phrases aussi bien chez les natifs que les non-natifs de la langue cible : **aussi** l'auteur nous montre l'importance de l'amitié : Il faut le remplacer par trois possibilités : l'auteur nous montre **aussi, de plus, par ailleurs**.

Donc ne s'utilise pas en début de phrase. Donc on peut dire que l'image à une valeur argumentative. On peut **donc** dire que l'image a une valeur argumentative. Il est **donc** allé au cinéma avec sa sœur. Si vous voulez garder cette nuance de conclusion au début de la phrase, remplacez **donc, par conséquent. Par conséquent** l'image à une valeur argumentative. En plus, est très familier dans une production écrite. Remplacez le par **de plus. De plus** l'auteur établit un parallèle intéressant entre la saison et les sentiments du narrateur. (de plus : registre soutenu : écrit)

Parce que : il ne se met jamais en début de phrase.

Parce qu'il a sommeil, il s'endort vite. On le remplace par **comme** ou **puisque**.

Puisque (évidence)

Résumons :

En début de phrase :

(non) **Aussi**-----de plus par ailleurs

(non) **donc** -----par conséquent

(non) **en plus**-----de plus

(non) **parce que**-----puisque, comme

(non) **Puis**-----de plus, en outre, de surcroit.

Après le verbe ou les parties verbales s'il y a deux formes (passé composé, deux verbes qui se suivent) : aussi donc.

Malgré (concession)

Pourtant (concession-opposition)

Tandis que (concession-opposition)

Or (concession-opposition)

Exemple typique de l'« agir communicationnel » tel qu'il est développé par l'auteur Jürgen Habermas : En reprenant la même consigne de départ (emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion) les interactants au cours de l'échange ont reconduit les mêmes connecteurs argumentatifs dans le processus d'échange.

1 – Redéfinir le cadre du problème et revenir sur ses propres affirmations.

46— Anne (09-11-2011 à 10:01:02)

(**Malgré**) **puisque** ils sont considérés comme des émigrés de seconde génération aujourd'hui en France est synonyme d'appartenance à une catégorie de seconde catégorie,

livrée à elle-même... sont contraints de vivre dans une totale précarité..... !

50— Danielle (09-11-2011 à 10:05:53) Répond 46

Le connecteur « **Malgré** » ne peut être placé en début de phrase. C'est loin d'être le sujet du débat, je veux surtout savoir pourquoi cette frange de la population, qui **pourtant** fait partie de la population de ce pays se sent délaissée par les pouvoirs publics, à tel point qu'ils se sentent de moins en moins français, et font plus partie des préoccupations des politiques.... **D'ailleurs** ils ne sont même pas sûrs d'avoir le statut de français à part entière...??!!!! **Mais** le débat que je voulais engager c'est de savoir comment vont-ils se sentir **quand** ils voient chaque jour des jeunes Français sortir du trou et eux pas.... Et **pourtant** la France a toujours été favorable à l'égalité des chances...

60— Véronique (09-11-2011 à 10 h 13 min 34 s)

Pourtant (qui exprime la concession et l'opposition), t'entendre, j'ai l'impression que tu vis sur une autre planète Danielle, d'où tu sors ces allégations subjectives ?????**Pourtant** tu dois arrêter de faire de ces jeunes malheureux les boucs émissaires... **Décidément** tout en restant attachée à l'idée d'accepter les opinions des autres je désapprouve totalement ta manière plus que douteuse d'inciter les gens à « s'attaquer à ces malheureux « sans défense !

Tu n'as pas d'autres idées plus pertinentes pour réduire le fossé qui s'élargit de plus en plus entre les différentes catégories sociales ? **Parce qu'ils** sont désorientés que le monde entier leur tombe sur la tête.

61— Danielle (09-11-2011 à 10 h 14 min 54 s) répond à 60

Il ne faut **pourtant** surtout pas croire que je m'attaque à eux sans raison !!!!Je suis loin d'être débile je te signale ! **or**, et ça se voit que tu ne veux entendre que ce qui t'arrange vraiment, n'est-ce pas ??? Je m'attaque aux idées absurdes de notre gouvernement en matière d'intégration, qui se fout de la gueule de ceux qui sont persuadés comme moi que la seule solution à ce problème réside dans une politique intelligente et réfléchi en matière d'intégration... **tandis que** toi tu trouves que mes idées sont contraires à ces valeurs ???

66— Sylvie (09-11-2007 à 10 h 19 min 6 s) répond à 50

Dites Danielle. « C'est facile de mettre des étiquettes à des gens totalement innocents, **car** tu les considères **comme étant** à l'origine du marasme que vivent les Français aujourd'hui... **Parfois même**, si on ne le dit pas expressément, on le pense vraiment. **En plus (de plus)**, on ne le reconnaît pas, mais font tout pour le faire passer dans l'opinion public, c'est ahurissant.... **Donc (par conséquent)**, je veux bien savoir en quoi, ces jeunes sont – ils vraiment responsables ???? Je ne suis pas d'accord avec toi, encore moins avec les idées que tu véhicules !!!

69— Danielle (09-11-2007 à 10 h 21 min 39 s) répond à 66

Je ne comprends pas pourquoi ce mécontentement **parce qu'il (puisque, comme)** tend vers la radicalisation, je pense juste qu'ils doivent comprendre que le gouvernement voudrait bien les aider, **donc (néanmoins)** ceux qui gouvernent ne le montrent pas sur le terrain... Et en plus, figure-toi qu'ils mangent bien à leur faim, **cependant !!!** J'en ai ras le bol de voir que les pouvoirs publics avec l'argent du contribuable aident toujours les mêmes... c'est tout.

72— Sylvie (09-11-2007 à 10 h 24 min 41 s) répond à 69

Aussi (de plus, par ailleurs) tu sembles ignorer un point important. **Donc (néanmoins)** pour ma part, je pense que si vraiment à un moment où à un autre ces gens ont été réellement pris en charge, ils finiront par foutre la paix à tout le monde **et** vont contribuer au développement du pays... Je veux dire, trouver les meilleurs moyens pour sortir de la crise qui touche ter l'Europe...

Parce qu'en plus, moi je crois que même moi, **lorsque (dès que)** j'entends des gens comme toi je remercie chaque matin le ciel de ne pas appartenir à cette catégorie sociale.

Cependant y a que pour vous que c'est quelque chose de positif hein.

97— Marie (09-11-2007 à 10 h 41 min 18 s) répond à 66

Parce que tu penses que c'est ça le problème : à la fin du mois avec tous les avantages financiers que t'as quand tu ne fous rien, t'n'es pas plus pauvre !!!! Et tu ne bosses pas en plus...

2– Ranger sa dignité au placard : les expériences d'humiliation et de honte

186— Danielle (09-11-2007 à 14 h 24 min 37 s)

« Quelle honte y a-t-il quand on est dans une difficulté à manger au restau du cœur ? »

« Quelle humiliation y a-t-il à aller chercher des vêtements et des meubles chez Emmaüs ? »

« Quand on est dans le besoin, on range sa dignité au placard. »

188— Sylvie (09-11-2007 à 14 h 23 min 10 s) répond à 186

Mais quelle honte ? Tiens toi, tu vas facilement demander de l'aide, notamment financière, à ta famille ou à tes amis ?

190— Danielle (09-11-2007 à 14 h 29 min 28 s) répond à 188

Si je suis en difficulté oui. Tout comme j'aiderai un proche dans le besoin. Ya aucune honte à connaitre une galère. Ça peut arriver à tout le monde.

191— Sylvie (09-11-2007 à 14 h 33 min 2 s) répond à 190

Bah écoute-moi ça fait 12 ans que je taf sans rien demander à personne, **car (son intro d'argument)** moi je tiens à ma dignité. Et si un jour **même (connecteurs introducteurs d'arguments)** je suis dans le besoin, j'aurai énormément de mal à aller demander à mes proches et encore pire à des étrangers. Ça me renverrait mon échec, je me sentirai dévalué, comme blessé... Dis, **décidément (connecteurs introducteurs de conclusion)** on t'a jamais dit que cT très dur pour les gens d'aller à la soupe populaire et tout ? Tu crois que là-bas ils se retrouvent entre potes pour faire la fête ?

192— Danielle (09-11-2007 à 14 h 36 min 50 s) répond à 191

J'ai **d'ailleurs** connu bien pire que le fait de devoir aller demander la soupe populaire, **pourtant** je crois, que je n'ai pas de leçon à recevoir de toi. Je doute que tu hésites à demander l'aide, **car** tu as le droit si tu en venais à dépérir à cause de ta situation. Et je ne vois pas pourquoi il faudrait avoir honte. Personne ne va te blâmer **parce que** tu es dans la difficulté.

194— Édith (09-11-2007 à 14 h 38 min 30 s) répond à 186

Tu le dis toi-même « ranger sa dignité au placard ». Tu crois que c'est facile, de perdre sa dignité ?

194— Sylvie (09-11-2007 à 14 h 39 min 51 s) répond à 192

Je te fais la leçon. De plus je ne dis pas qu'il FAUT avoir honte, **bien que** la plupart le pensent, je dis que les gens ont honte ! Proposer ce type d'aide se fait d'une manière particulière, **mais** tout le monde n'y vient pas ça sonne comme une évidence... Et dis-moi, **donc** comme ça tu blâmes bien les RMIstes toi non ???

195— Édith (09-11-2007 à 14:35 : 160) répond à 190

Bah oui, **mais** tu sais tout le monde n'a pas cette mentalité, **cependant** pour beaucoup de gens demander de l'aide (même pas financière hein) c'est **pourtant** très difficile... **Surtout qu'on** vit dans un monde de plus en plus individualiste ou **d'ailleurs** le fait d'avoir besoin des autres est vu comme une tare.

197— Édith (09-11-2007 à 14 h 36 min 54 s) répond à 192

Tu ne sais **cependant** pas en 4 ans de dépression qui ont détruit ma vie et ma personne je n'ai jamais trouvé le courage de demander de l'aide.

200— Louise (09-11-2007 à 14 h 49 min 59 s) répond à 197

Tout à fait d'accord, **car** j'ai également fait une dépression passagère **lorsque** j'étais au chômage, car les gens qui bossent nous renvoient cette image que si t'es au chômage tu es forcément un profiteuse, un feignant, etc. Et c'est pour ça **d'ailleurs** que je genre de commentaires **même** stupides, car émanant d'un esprit débile n'a **décidément** aucune influence sur moi. Et **puis** j'avais perdu mes repères, aux finales je pensais que ça venait de moi, **lorsque** j'étais au chômage. Je savais bien que j'étais en droit d'être inscrite au resto du cœur, **mais** jamais je n'y suis allée, tout simplement **parce que** c'est dur en soi de se rabaisser comme ça, il y a des gens qui y arrivent et d'autres pas, moi je ne pouvais pas...

Mohamed (9-12-2008) intervient

Je ne souscris pas à cette idée étant donné (**parce que**) que chez la payse mes parents ils ont démoli les églises, saccager et profaner les cimetières chrétiens.... **Décidément**

c'est un sacrilège ?

Houda(9-12-2009) répond

À mon sens c'est un autre débat, **car** ce que tu avances ne justifie en rien les voix qui s'élèvent en France pour discréditer le port du voile dans les lieux publics... **Parce qu'**en plus crois-tu qu'il est nécessaire de garder les églises **mêmes** dans un pays, qui ne compte qu'une poignée de chrétiens ? **Décidément**, chez nous aussi on protège les autres confessions...

Sonia (9-12-2009) répond à Houda

C'est hallucinant, **puis après** le seul fait qu'il y ait de moins en moins d'églises diminue le foie, et du coup on aura de moins en moins de personnes qui se confessent **encore moins** de se convertir... Le seul endroit où on pourrait expier ses péchés c'est à l'intérieur d'un sacerdoce.

Houda (9-12-2009) répond à Sonia

Vous essayez **pourtant** d'orienter le débat dans la direction que vous souhaitez, **cependant** je n'adhère pas à cela... **d'ailleurs** je continue à maintenir mes positions contraires aux vôtres.

Sonia (9-12-2009) répond à Houda

Je crois que vous n'y êtes pas du tout... **Pourtant** il faut que tu saches que nous discutons sur un sujet qui préoccupe vos ressortissants... **combien même**, le débat est important, **néanmoins** il faudrait parfois savoir faire des concessions, et **finalement** accepter les opinions contraires, **même** si le débat sera orienté vers une seule direction !

Mohamed (9-12-2009) répond à Houda

Pourquoi tu maintiens tes positions, essaies **néanmoins** d'argumenter ton point de vue, au lieu d'éviter le débat et rester enfermer dans ta coquille ! On construit **pourtant** des lieux du culte d'un côté et on ignore la liberté de la pratiquer de l'autre, c'est **finalement** simple à comprendre non !

Houda (9-12-2009) répond à Mohamed

La liberté du culte est garantie par la constitution, **pourtant** on évoque le foulard **comme** un signe ostentatoire touchant aux principes de la laïcité. **Cependant** libre aux gens d'embrasser l'importe quelle religion à condition de respecter les lois de la république.

Mohamed (9-12-2009) répond à Houda

Ce que tu dis est **donc** vrai, **pourtant** dans les textes de la loi fondamentale du pays... il suffit **quand même** de sortir dehors pour voir que tous les endroits affectés pour cela sont tombés en ruine sinon transformés en mosquées... **Néanmoins** aucune voix ne s'élève pour dénoncer cet état de fait sa part les grandes villes, **car** c'est le reflet qu'on donne aux étrangers du respect qu'on accorde aux autres religions.

Houda (9-12-2009) répond à Mohamed

Que crois-tu qu'on fasse avec des Monastères où personne ne s'y rend, **alors** qu'il fallait gérer le risque terroriste qui guette encore le pays, et **d'ailleurs** ça coute cher à la collectivité ?

Sonia (9-12-2009) répond à Houda

Même les gens qui ont la foi chrétienne ne s'y aventurent plus **alors quel** » épisode de Amar en Kabylie est toujours vif est révélateur d'un état d'esprit se traduisant par un rejet de toute la société. Mettre en prison des gens, **car** ils ne font pas carême est **quand même** inacceptable au sein d'une société qui se respecte. Votre commentaire est **finalement** stupide.

Nous vivons **d'ailleurs** dans une planète sans frontières tout se sache vite et à la vitesse de l'éclair....

Il faut dire « ranger sa religion au placard » avez au moins le courage de dénoncer cela...

Houda(9-12-2009) répond à Sonia

Il y a eu **pourtant** des profanations de cimetières musulmans en France oui ou non ? **Décidément** vous semblez ignorer certaines vérités allant à contrecourant de vos valeurs

prétendument citoyennes, soit disant des textes autorisant la liberté du culte, c'est **d'ailleurs** sur papier seulement qu'on le lit ! la réalité c'en est une autre. La tolérance ce n'est qu'un vain mot, un slogan creux parmi d'autres...

Sonia (9-12-2009) répond à Houda

Bah !!!!! Oui, mais tu dois savoir **tout de même** que tout le monde n'ait pas cette mentalité, **car** pour beaucoup de gens le seul fait de profaner le carré musulman est un acte répréhensible et **donc** passible de prison... je reconnais qu'en France il y a **quand même** des groupuscules qui adhèrent à cette idée, **mais** globalement dans sa grande majorité la société française est hostile à ce genre de comportements irresponsables.

Houda (9-12-2009) répond à Sonia

Je ne dis pas tout le monde, **d'ailleurs** tu sais de quoi je parle, c'est juste pour te répondre. Cela existe **pourtant** dans toutes les sociétés du monde, **car** il y a des brebis galeuses partout. **Mais** beaucoup plus en France surtout ces dernières années avec la montée du FN, le racisme et la xénophobie à l'encontre de tout ce qui représente l'étranger !

Sonia (9-12-2009) répond à Houda

Je ne te fais pas la morale **encore moins** te donner des leçons. **D'ailleurs** je ne dis pas que chez vous aussi tout le monde pense la même chose, tu dois savoir **pourtant** que seulement la minorité qui appréhende le problème de cet angle-là. Ces gens-là doivent **quand même** avoir honte, des deux côtés. **D'ailleurs** le racisme, la xénophobie comme tu l'affirmes à juste titre ce n'est pas propre seulement à la France, **mais** ses tentacules atteignent même les pays des Balkans connus **d'ailleurs** pour leur tolérance zéro. C'est un phénomène planétaire, **pourtant** chez vous aussi vous commencez à connaître ce fléau...

Mohamed (9-12-2009) pose une question

Je vous invite **néanmoins** à vous mettre à la place de ceux qui subissent quotidiennement des actes de barbarie, **parce qu'**ils se sentent moins ménagés marquent leur territoire, **et** obligent des populations européennes à déménager en dehors des grandes agglomérations, **car** me sentant moins en sécurité. ... Il y a des quartiers ou les forces de

l'ordre **parce qu'**elles ne se sentent pas en sécurité refusent de s'aventurer. Quelle attitude adopter face à cette situation catastrophique ? C'est un retour à l'époque médiévale...

Sonia (9-12-2009) répond à Mohamed

Qu'est-ce que tu aurais fait **à ce là, lorsque** tu réalises que les collectivités territoriales t'abandonnent à ton triste sort, **car** à aucun moment tu n'es pris en charge. Finalement tu es livré à toi-même... tu arrives **tout de même** à t'en sortir de cet isolement. Par quel miracle **finale**ment compte – tu t'extirper de cette sourcilère ? Je veux juste que tu me répondes droit dans les yeux. Qui, soient plus explicite stp...

Houda [9-12-2009]

Décidément ça me reconforte. On parle de la même chose et tu soulèves le même problème, on arrive **finale**ment à adopter la même attitude même si parfois on parvient tant bien que mal à s'entendre mutuellement. Dis-nous **combien même** nos pensées divergentes ont **cependant** à s'entendre vraiment. Avec toi, on ne sait plus sur quel pied danser !!!!!

Sebti [9-12-2009] intervient pour la première fois.

D'ailleurs, il y a vraiment de quoi être dingue ! vous ne défendiez pas **pourtant** la même thèse il y a deux jours. **Néanmoins** vous parlez de la même voie de la liberté du culte, de l'égalité des chances et du racisme ? Moi, je pense **d'ailleurs** que les trois cohabitent au sein d'une même société, et qu'il est **cependant** grand temps de les combattre ensemble avec la plus grande rigueur.

Houda [9-12-2009] répond à Sebti

En fait, c'est **d'ailleurs** la seule voie à emprunter, **car** de mon point de vue c'est **quand même** la meilleure chose qui puisse nous arriver de moins pire. **Finalement** on parle d'un problème **combien même** sensible sans aucun préjugé ! **Décidément** l'une n'est réductible de l'autre, ils sont intimement liés... Tu veux dire combattre le mal par la racine. C'est finalement mon point de vue dès le départ.

Mohamed [9-12-2009] répond à Houda

Là **au moins** pour une fois je suis d'accord avec toi... Chercher l'origine du mal qui perverti la France entière... c'est **d'ailleurs** une sorte de gangrène, **néanmoins**, je crois que le mal est trop profond, il faut essayer de débarrasser la France décidées du FN qui **finalemt** atténue le mal et divise les Français et les Françaises. Fallait-il pour autant pénaliser toute la communauté émigrée, **car** ceux qui croyaient à vraies valeurs sont pris en sandwich pour **finalemt** payer pour les autres ?

Houda [10-12-2009] répond à Mohamed

Ce que tu dis me parait acceptable, **néanmoins par** tes jugements fallacieux tu vas **quand même** un peu trop loin, je pense néanmoins que le problème ne se situe pas à ce niveau-là. Il faut être pourtant prudent face aux thèses développées par les extrémistes de droite que **d'ailleurs** la majorité des Français rejettent.

Mohamed [10-12-2009]

Je réponds à Sebti qui défend la liberté du culte, et qu'en est-il **finalemt** de cette soi-disant liberté dont il parle que **pourtant** certains pays bafouent. Allons-nous continuer à soutenir les extrêmes **au risque** de nous entredéchirés ? Dénonçons-les, **car** ils méritent de subir l'opprobre des autres. Luttant ensemble **pour** que tout le monde vive dans la sérénité. Protégeons les églises **pour** ne plus les transformer en mosquées... c'est **d'ailleurs** ce que défend Houdan, sauvegarder la liberté du culte prôné par la constitution, c'est la force des mots, VS les slogans creux.

Houda [11-12-2009]

Il semblerait que tu t'alignes sur le même mode de pensées, c'est **tout de même** normal qu'on adopte une attitude positive, **pourtant** difficile à faire changer de comportement à des locuteurs à penser unique...

Mohamed [10-12-2009]

Je te laisse avec cette image **pourtant** négative montrant les fidèles [Annexe 5] faisant la prière dans une grande artère d'une grande ville [Paris]... un spectacle ahurissant.

Sonia [12-12-2009]

Mais qu'en dites-vous de la liberté du culte ? On doit reconnaître **pourtant** que le seul fait de s'entendre et de se comprendre mutuellement **bien qu'on** appartient à deux religions différentes renforce **néanmoins** le rapport à l'altérité et instaure une discussion allant dans le sens du consensus [J. Habermas , l'agir communicationnel]. ... **D'ailleurs** c'est de mon point de vue une image positive.

Deuxième fil de discussion :

Globalement le deuxième fil de discussion se présente comme la réplique parfaite au premier sauf que les personnages changent, étant donné que le même sujet a été reconduit avec les mêmes interactants.

Houda[12/12/2010]

Quelques débiles défendent **Suarez** au motif qu'**Evra** est bien noir et n'a donc pas proféré d'insultes racistes.

C'est de la malhonnêteté pure, vu que ce qu'on lui reproche c'est les propos « **parce que** tu es noir » [réponse à la question « pourquoi m'avoir frappé »] **puis** « je ne parle pas aux noirs ».

À ce moment-là, ça devient clairement de l'insulte raciste [je ne te parle pas **parce que** t'as une couleur de peau différente de la mienne]

alors ceux qui utilisent cet argument à la con doivent d'abord réfléchir un peu avant de l'ouvrir.

Sonia [13/12/2010]

Combien même cet article suscite de commentaires et d'appréciations je suis **pourtant** très surprise de voir des personnes qui prennent de simples remarques pour du racisme !! **Visiblement** les propos inacceptables de Suarez ne choquent personne, en **plus** c'est cela que je trouve très inquiétant que cet épisode puisse susciter une atmosphère hostile. S'indigner du fait **même** qu'on ne peut plus librement critiquer un juif, un Arabe, un noir est scandaleux ; c'est donner raison au mode de pensée qui a mené aux pires haines... et aux chambres à gaz !! **Décidément** que le racisme n'a pas sa place dans le football professionnel, s'est le **moins qu'on** puisse demander aux joueurs. Il ne l'a pas plus sur des

forums « internet ».

Mohamed 13/12/2010)

Insulter les gens par rapport à leur couleur relève vraiment de l'idiotie...

Comme si, lui ou moi avions eu le choix au départ sur notre couleur de peau...

Ce passage qui reprend les mêmes structures reflète le même état d'esprit chez l'interactants qui reprennent les mêmes connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion pour échanger leurs arguments.

1.15.2.3 Analyse énonciative :

. « Argumenter », dans le cadre d'un travail universitaire, c'est avant tout adopter une démarche opposée ou adhérer à celle de ton détracteur, c'est-à-dire confronter deux (ou plusieurs) points de vue possibles, sinon également valables, en trouvant des éléments crédibles pour soutenir l'une ou l'autre thèse.

Comme activité pédagogique nous avons choisi le dialogue scénarisé où chaque apprenant présente son point de vue sur un texte ou une thématique et l'étaye. Partant du fait que tout texte comporte un thème, c'est-à-dire un sujet dont il s'empare et qu'il traite. Or, le texte argumentatif comporte également une thèse, c'est-à-dire un avis, un jugement qu'un locuteur défend. Il faut donc, face à ce type de textes, identifier (et distinguer) le thème et la thèse. Par exemple, pour le cas qui nous concerne, le texte support traite le thème sur la « discrimination positive », et défend la thèse selon laquelle le concept de discrimination positive tel qu'il est proposé ne s'adapte pas au modèle français de démocratie basé sur l'égalité des chances et ne devrait en principe pas être jeté en pâture dans la place publique. L'admettre c'est aller à l'encontre du principe d'égalité qui est le socle même de la République.

Comme le montre **cet exemple**, le thème peut prendre la forme d'un mot ou un groupe de mots (**discrimination positive**), tandis que la thèse peut être reformulée par une phrase **verbale** (l'égalité des chances telle qu'elle existe dans sa forme actuelle n'est plus adaptée au modèle sociétal français).

À la thèse soutenue par l'auteur s'oppose la thèse adverse, ou thèse réfutée.

Le forum de discussion asynchrone est conçu de manière à ce que chaque apprenant puisse participer au déroulement de la discussion dans tous les groupes constitués s'il le désire. Pour que cela puisse avoir lieu, il faut créer les conditions nécessaires pour le mener à son terme. Motiver l'apprenant à aller dans ce sens et soutenir une culture d'apprenant natif qui s'intéresse aux productions des autres est évidemment l'objectif qu'on s'était fixé. Tout au long de l'interaction via le forum, écrire signifie donc produire, et la production est le fruit de l'interaction qui a lieu tout au long de l'élaboration de l'objet de connaissance qui est l'écriture argumentative. Le locuteur/scripteur natif et non de la langue cible tente conjointement de défendre leurs idées, mais aussi de montrer la faiblesse de celles qu'ils récusent. Pour ce faire, ils prennent en charge leurs énoncés respectifs afin de montrer la perspective qu'ils veulent suivre dans leur raisonnement et le point de vue qu'ils cherchent à légitimer. Ils revendiquent leurs propos et leur vision des choses.

D'autres parties du texte que nous avons identifiées dans le corpus de données, attribuées aux arguments des autres, dans une volonté de montrer deux visions différentes sur le même sujet ou de démontrer son incompatibilité idéale et sa démarcation avec les énoncés et les idées que « d'autres » Co locuteurs défendent. Ce plan de cours tiré du programme du module de MLE et utilisé par le scripteur natif de la langue cible selon le modèle en usage afin d'orienter le produit écrit final vers une optique précise puisque c'est à lui que revient la charge d'attribution des rôles (qui prendra en charge une certaine thèse et qui se verra attribuer la défense de la thèse adverse) et donc de la responsabilité d'être l'auteur ou le rapporteur de tel ou tel énoncé.

La tâche choisie comme activité à réaliser à travers le forum est destinée à l'argumentation. Il s'agit d'élaborer ce type de texte argumentatif par les étudiants, qui témoigne d'une réflexion personnelle, le « je » du scripteur qui, peut-être plus ou moins présent au sein de l'énoncé pour justifier sa position par rapport à l'argument suggéré. La parole est, ainsi, prise en charge par le scripteur qui présente ses idées et ses propres convictions, récusé certaines opinions adverses en tenant à faire adhérer le non-natif qui est un lecteur potentiel à sa vision des choses. Le scripteur/locuteur/natifs » implique, alors, dans son texte en essayant, en même temps, d'impliquer son lecteur et de le faire réagir.

Aux yeux du locuteur scripteur non natif de la langue cible, le discours argumentatif se construit en relation avec l'autre (natif). Cette prise en compte du scripteur de l'existence

éventuelle d'un autre, qui est amené à lire son produit à le juger et le cas échéant le corriger, représente certainement un défi qu'il essaye de remporter grâce à la présentation d'une argumentation étudiée.

C'est une sorte d'échange implicite qui s'installe entre le scripteur (tuteur natif) et son lecteur (locuteur non natif)

À travers cet angle d'approche personnel du texte, le scripteur/locuteur natif aspire à convaincre son auditeur (ou la personne à qui il s'adresse ou est supposé s'adresser) de l'opinion qu'il a du problème traité.

À première vue, on constate que les deux discours argumentatifs sur l'impact de la « **discrimination positive** » prônée par les politiques d'intégration sont antinomiques dans leur attitude à l'égard du rôle prétendument positif joué par le concept lui-même. Par exemple, la position optimiste maintient que le concept est un indice d'égalité des chances et de progrès social et contribue à améliorer la qualité de vie d'une partie importante de la société française tandis que la position pessimiste souligne son caractère discriminatoire parce que le seul fait de l'évoquer sur la place publique renforce encore plus son caractère négationniste et le situe désormais au premier plan. Cependant, en ce qui concerne les arguments apportés de part et d'autre, on note que l'opposition ne porte pas toujours sur les mêmes valeurs, ce qui donne inévitablement lieu à un dialogue de sourds. Est-ce que l'idée même de « **discrimination positive** » qui véhicule une valeur de progrès social mérite un débat au sein de la société ? Ou encore, est-ce que l'affirmation selon laquelle le terme de discrimination positive permet de renforcer les chances ou au contraire contribue à élargir le fossé entre les classes sociales ?

L'examen des deux discours révèle d'abord et avant tout un débat idéologique. En effet, les optimistes pour la plupart des natifs de la langue cible sont d'avis que le terme est un moyen d'intégration parce qu'il change les mentalités des plus pessimistes. S'ensuit une énumération des usages émergents et potentiels qui sont transformés en « preuves ».



Les pessimistes, au contraire, insistent sur les conséquences néfastes d'un tel projet comme l'étiquetage d'une population reconnaissable à partir seulement du seul critère d'appartenance ethnique et le risque de voir cette population exacerbée d'où le risque de l'élargissement du phénomène à toutes les couches de la société française.









Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l'enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle. Concrètement, que signifie pour l'enseignant et pour l'apprenant de se situer dans une perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues ? Quels en sont les impacts pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage des langues étrangères ?




Sur ce qui va suivre nous allons à titre d'exemple suggérer une démarche action conçue à partir des enseignements que nous avons tirés de nos analyses. Un scénario servant de piste possible pour concevoir une séquence pédagogique en classe de langue.

À gauche, le point de vue de l'enseignant et à droite celui de l'apprenant. Nous nous sommes en partie inspirés du référentiel de formation proposé par les concepteurs des programmes du CECRL pour la construction d'une séquence pédagogique de régulation (remédiation) pour la mise en place du modèle à imiter.

Tableau pour la construction d'une activité de langue dans le cadre du scénario pédagogique (séquence didactique)

<u>Du côté de l'enseignant</u>	<u>Du côté de l'apprenant</u>
1re étape : Le texte support et sa thématique	
Choisir une des difficultés liées à l'argumentation du groupe/classe concerné par le dispositif et déterminer la problématique correspondante.	Le thème récurrent est en rapport avec les centres d'intérêts du groupe expérimental.
	
2e étape : Les objectifs	
Définir une tâche à réaliser en cohérence avec la problématique de la séquence et veiller à ce qu'elle soit conforme au niveau réel des étudiants.	Exposer à l'apprenant le but, les objectifs de la tâche communicative la place de la tâche communicative dans la séquence pédagogique et les compétences à mettre en œuvre pour la réaliser.

	
<u>3e étape : Définir une tâche finale (ou complexe)</u>	
Définir une tâche communicative en cohérence avec la problématique de la séquence et qui soit conforme au niveau réel du groupe de besoin. L'évaluation intervient à toutes les étapes de la réalisation de la tâche et qui peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi ? Pour qui ? Avec qui ? Comment ? Quand ? (Texte argumentatif cohérent pour les non natifs de la langue cible avec les locuteurs scripteurs natifs au moyen du forum asynchrone au cours de l'année universitaire 2010/2011.
	
<u>4e étape : Prévoir l'autoévaluation</u>	
L'autoévaluation porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite (n'intégrer que des descripteurs propres à la communication écrite)	faire face à une situation/problème en utilisant de nouvelles ressources et en mobilisant de nouvelles compétences langagières que celles étudiées en classe et en mode présentiel.
	
<u>5e étape : Choix du support</u>	
Utiliser un support autre que celui proposé par l'unité fondamentale (UF1) qui soit authentique ou proche de l'authenticité. Choisir des supports motivants pour la tâche, recenser les outils nécessaires.	Apporter ou mettre à la disposition des apprenants les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.
	
<u>6e étape : Organiser la séquence pédagogique</u>	
Définir les objectifs de l'activité, planifier les activités d'entraînements en y intégrant la notion d'apprentissage par l'échange via le	Chercher des solutions au problème posé. Utiliser des stratégies cognitives pour la résolution du problème, chercher à

forum de discussion asynchrone.	communiquer avec les pairs (compétences) pour réaliser une tâche communicative. Les tâches intermédiaires permettent aux apprenants de développer des compétences écrites et de s'approprier de nouvelles stratégies qui leur permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe). (exemple : la conceptualisation de l'acte d'écriture)
	
7e étape : Évaluer la séquence pédagogique	
Les apprenants ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ? 	Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés acquises pour faire face à une situation problématique nouvelle. Il s'agit de faire un travail de réinvestissement dans le grand projet d'écriture en évaluer son degré de réussite en tenant compte du niveau atteint par chaque apprenant (niveaux du CECRL).

La lecture du tableau nous interpelle en tant qu'enseignant de langue à nous interroger sur la fiabilité d'un tel scénario pédagogique sur le processus acquisitionnel de nos étudiants de graduation.

1.15.2.4 S'agit-il d'une nouvelle dynamique ou d'une nouvelle approche dans la formation en mode présentiel tutoyé ?

On est venus à se demander quelles stratégies de remédiation devons nous mettre en œuvre et quel scénario pédagogique devrions nous envisager qui est adapté aux différents profils du groupe expérimental au début du semestre de l'année universitaire 2010/2011 à l'issue du diagnostic initial ?

Nous sommes partis du fait que des colocuteurs natifs de la langue cible qui ont déjà acquis la compétence communicative dans leur langue maternelle seront confrontés au cours des échanges via le forum de discussion à des scripteurs non natifs qui possèdent une maîtrise limitée de la langue cible du fait qu'ils sont soumis à un autre modèle d'apprentissage ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui à travers l'approche communicative et dont la présence est fortement ressentie dans la trame

narrative des apprenants dont le français n'est que leur langue de première socialisation.

Le dispositif de remédiation que nous avons mis en place pour valider ou invalider nos hypothèses de départ fonctionne selon une démarche « action » basée sur la réalisation détachées en coaction sociale.

Les premières observations relevées sur les énoncés du corpus de données nous ont fourni de précieuses informations sur les difficultés rencontrées par les apprenants.

Ces difficultés se traduisent par des carences en production écrite et en expression orale. Les premiers résultats, obtenus sur deux années d'observation 2009/2010, 2010/2011, et que j'ai repris en 2015 confirment l'efficacité du « dispositif » expérimental qui a commencé à avoir de l'impact et à agir positivement sur la motivation intrinsèque et extrinsèque du groupe/classe. Nous tenons à le préciser que les 15 (quinze) étudiants du groupe expérimental inscrits au module de MLE, repartis en 4 (quatre) sous-groupes de besoin constituent le groupe d'échantillonnage. Nous avons relevé une amélioration subséquente de leur participation dans les activités proposées en mode présentiel selon la progression du plan de cours et des progrès encourageants ont été également enregistrés par rapport aux résultats obtenus après l'examen de la phase du prétest chez la totalité du groupe.

Sur un total de 30 étudiants, si on prend en compte le groupe témoin de l'université de Batna, les textes du corpus d'étudiants dont les énoncés comportaient des lacunes en expression écrite, notamment, sur l'emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion et contre-argumentatifs et des difficultés enregistrées en expression orale lors d'exposés liés à l'argumentation avant la phase du post-test (notes vacillent entre 50 % et 58 %), ont amélioré leurs scores à l'examen final pour cette même compétence :

Quatorze (14) étudiants ont réussi de meilleures performances avec des notes situées dans l'intervalle de 60 % à 62 % un seul étudiant tout en se maintenant à sa position initiale, c'est-à-dire en condition d'échec a tout de même fait des progrès même insignifiants par rapport à la première phase du pré-test (entre 50 % et 55 %) avec des notes comprises cette fois-ci entre 56 % et 58 %. Bien qualitativement insignifiant, elle a le mérite d'être signalée.

Bien que cette évaluation sommative soit obtenue en amont de la phase expérimentale, ces résultats confirment nos hypothèses de départ et nous encouragent à persévérer dans cette voie qui nous conduira vers la réalisation de l'ensemble de nos objectifs fixés. Le caractère provisoire des résultats obtenus nous amène dès à présent à anticiper prudemment la réussite d'un tel dispositif avec la nécessité de mettre en œuvre un cadre de négociation et d'échange asynchrone pour faciliter l'apprentissage de l'argumentation. Pour donner plus d'efficacité à notre travail de terrain nous avons repris dans la partie annexe les écrans montrant les deux fils de discussion avec l'ensemble des messages postés entre l'inter actants suivi des réponses de locuteurs/tuteurs natifs de la langue cible. L'apprenant qui est en même temps émetteur n'a pas besoin de s'identifier, son pseudonyme apparaît affiché dans l'intitulé du message par défaut. L'utilisation de l'option « Répondre » enchaîne les contributions aussi par défaut, ce qui permet de connaître le (s) destinataire (s) premier (s) du message sans que mention en soit faite. Pour qu'un tel modèle puisse répondre aux besoins réels de nos apprenants, il va falloir le situer dans quel un cadre de négociation précis et cohérent.

1.16 Le cadre de négociation :

Le cadre de négociation que nous avons imaginé se résume à des échanges dialogiques de type argumentatif. La méthodologie choisie pour l'analyse des énoncés argumentatifs en mode présentiel se fonde sur l'application du modèle d'échange suggéré par Christian Plantin (2005), qui considère l'argumentation comme l'affrontement basique d'un discours et d'un contre discours se manifestant au niveau dialogua. Ce cadre de négociation, nous l'intégrons selon le modèle distant qui sera conçu sur le concept de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas par la prise en compte de la dimension relationnelle de l'échange et l'analyse des négociations identitaires pouvant accompagner les situations d'apprentissage par l'échange et la confrontation entre deux communautés virtuelles avec des traditions, des us, des représentations différentes.

Il s'agit aussi à un niveau plus élaboré d'atteindre la co-construction des connaissances ou les coparticipants peuvent intervenir également sur certains points des énoncés plus ou moins litigieux (non-accord ou désaccord) en vue de s'entendre sur la forme finale de l'énoncé argumentatif et parvenir du coup à un consensus. Dès lors, différents types de négociations et d'ajustements doivent être mis en œuvre en vue de la poursuite de la

discussion. Pour Kerbrat-Orecchioni (2005 : 106), « la négociation conversationnelle suppose, de manière très générale, l'existence d'une proposition (Proposition.), d'une contestation de cette proposition et d'une contreproposition (Contre-Proposition.), ces deux dernières pouvant être dissociées ou amalgamées. C'est ce qui rejoint la discussion argumentative suggérée par Habermas dans son agir communicationnel. La négociation se transforme, dans ce cas, dans un jeu polémique sans aucun aboutissement, où « chacun campe obstinément sur ses positions de départ » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 102).

Les activités ou tâches auxquelles les éléments du groupe expérimental prennent part, se résument selon la consigne à participer aux débats dialogiques qu'ils sont censés ensuite soumettre le contenu des énoncés à l'appréciation des locuteurs/tuteurs pour un échange conversationnel sur le thème du débat. Cet échange implique des locuteurs non natifs et un natif ayant le statut de tuteur qui apparaît sous le pseudonyme « Élisabeth ». L'étudiante Houda demande au groupe de l'aider à trouver la signification du mot « consensus » (message # 163). Alors que les autres participants au forum tentent de proposer des solutions au problème de Houda, la tutrice ne donne pas la solution, mais reprend la question de Houda (message # 167) et la propose à l'ensemble du groupe. Visiblement, Élisabeth qui est tutrice met en place une double stratégie, « de visibilité constante et d'interventionnisme minimal. D'une part, inconsciemment elle aide à la construction de l'objet textuel "conversation" [...] d'autre part, elle gère la sociabilité du groupe » Habermas (1989, p.136). En revanche, nous remarquons que certains messages # 177, 178,179 postés n'ont pas de rapport avec la progression des autres messages précédents bien qu'ils apparaissent sur le même fil de discussion. Par ailleurs Mohamed qui est censé répondre aux messages d'un apprenant le sollicitant pour l'aider à comprendre l'emploi de certains connecteurs argumentatifs (introductifs d'argumentes introductifs de conclusion est allé sur un autre sujet qui touche une opinion postée par un autre interlocuteur sur un autre thème et donc en totale rupture avec le sujet de départ. En voulant exposer la situation problème aux autres membres du forum [Élisabeth] la tutrice s'est voulue rassurante et montré son attitude en invitant les autres membres du groupe à accorder une place importante à l'apport du socioaffectif dans le processus d'échange [message 169]. Son rôle est de sécuriser [les apprenants non natifs de la langue cible] tout en leur laissant le choix de travailler à leur rythme sur le contenu aussi bien cognitif que linguistique de l'interaction. Chaque fois que les inter actants, se conforment à la consigne de l'activité ou

de la tâche suggérée dans le forum, mieux ils réussissent bien l'analyse des énoncés et plus vite ils avancent dans la progression de leur travail critique à l'égard des opinions formulées. Ils souscrivent à l'idée et on est alors proches du consensus [thèse] soit ils la rejettent, et là on est tout proche de la rupture du débat suscité par la présence d'une contestation [antithèse] de ces propositions et, implicitement ou explicitement, d'une contreproposition.

L'analyse linguistique de l'ensemble des énoncés produits par les inter actants [14] nous a permis de relever la présence de 90 questions. Or, parmi les questions, seulement 27, soit 36,5 %, peuvent être considérées comme des questions intéressantes, c'est-à-dire qui répondent à la consigne de départ et aux attentes exprimées par une forte demande donc correspondant à une « situation problème » urgente qui exige une prise en charge immédiate, même si souvent accompagnées de gloses explicatives ou commentaires évaluatifs le débat reste assez intéressant. Nous remarquons lors de la phase d'analyse du corpus que globalement les autres questions formulées se subdivisent en questions de culture générale 15 (10 %) questions polémiques à valeur critique ou de reproche (17, soit 23 %), questions à valeur de requête (9, soit 12 %), demandes de commentaires (8, soit 11 %). Comme on l'aura remarqué, les questions sur les situations problèmes sont les plus nombreuses : ces énoncés, réalisés formellement au moyen de structures interrogatives, constituent du point de vue argumentatif un acte intermédiaire le pour et le contre et thèse et antithèse, car ils présentent en même temps une opinion et son contraire et un apport d'information indéniable dans le processus d'apprentissage (Médine et A.chabchoub 2007). Les questions à valeur d'opposition et de concession ou de reproche sont aussi récurrentes :

Les énoncés argumentatifs permettent au locuteur natif de la langue cible d'atténuer la valeur menaçante de ses opinions à travers sa position de tuteur par ses interventions dans la résolution de problème.

Notre corpus est formé de plusieurs interactions dans lesquelles les consignes de la tâche sont appliquées de manière différente par les inter actants que l'on peut placer sur une échelle graduelle quant à la focalisation sur les tâches. Il s'agit de situations dialoguées qui se définissent par une interaction réciproque de la parole, selon, Kerbrat-Orecchioni, cité par Francine Cicurel (2009:2).

Les échanges dialogués ou les situations étudiées font toutes apparaître une alternance des voix contribuant à ce que s'établisse un processus d'apprentissage, elles n'en sont pas moins très diverses par les rôles et les tâches assignées aux participants (F.Cicurel (2009:2). Dans le cadre plus particulier de la classe, nous avons pu constater que de nombreuses variables culturelles intervenaient pour expliquer les oppositions qui existent entre les attentes des enseignants et les habitudes culturelles des apprenants algériens non natifs de la langue cible. Parmi ces dernières, le mode d'apprentissage nous incite à croire que dans une classe de français langue étrangère, le comportement peu actif des apprenants algériens, leur goût pour les tâches « non créatives » (exercices à trous par exemple) et la place accordée à l'écrit au détriment de l'oral proviennent généralement de leur vécu scolaire.

On peut émettre l'hypothèse que, familiarisés avec leur propre système scolaire, surtout celui hérité de l'école fondamentale qui privilégie la gestuelle, les habitudes culturelles d'apprentissage et leurs représentations sont transposées automatiquement dans l'apprentissage de la langue-culture cible. De manière générale, dans le processus d'échange dialogique, on en déduit le rôle des inter actants natifs de la langue cible qui est censé selon des consignes précises de l'exercice d'analyser la grammaticalité et de juger de la pertinence des énoncés produits, pour faire des commentaires sur le produit de leurs pairs. Comme tout apprentissage médié par ordinateur les commentaires des uns et des autres sur les points de vue échangés peuvent avoir des formes diverses parfois autoritaires pour imposer un leadership dans l'interaction respective : oppositions suggestives atténuées, critiques indirectes accompagnées d'un cumul d'atténuateurs ou même des critiques directes peu ou pas du tout atténuées qui créent des moments de tension voire de rejet. Il revient donc aux inter actants de choisir la forme de leurs arguments (contestations [antithèse] et Contreproposition quand un participant suggère une autre forme de médiation.). Par ailleurs, nous avons déduit à la lumière des opinions échangées que très peu de discours argumentatifs sont consacrés à l'« Agir communicationnel » par ignorance du concept d'où l'intérêt des natifs de la langue cible de focaliser l'échange sur l'aspect purement linguistique. Mais il n'en est pas moins vrai que du côté des locuteurs algériens une plus grande partie de l'échange s'est articulée sur ce concept clé pour faire bonne figure ou pour rester dans l'esprit de la problématique de départ.

Disant que les échanges dialogiques ceux produits par l'échantillonnage portent sur

les critères purement objectifs que Jürgen Habermas (1987:155) détaille dans son agir communicationnel et qu'il associe à des critères également objectifs et qui se résument comme suit :

- la configuration générale de l'échange, et les conditions matérielles de son organisation (conceptualisation de l'acte d'écriture),
- le tour de parole dicté par la dynamique conversationnelle par rapport à la question traitée, là où le thème récurrent prédomine,
- le modèle d'expression utilisé, l'aspect lexico sémantique et pragmatique,
- l'orientation des débats et l'anticipation de son issue (les opinions exprimées, pour et contre, la thèse et l'antithèse, l'opposition et le consensus...).
- Kerbrat-Orecchioni (2005 : 99) reprend à peu près le même schéma qui explique que :
« le script général de l'échange, s'articule autour des éléments suivants : l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, ainsi que la relation interpersonnelle, etc. ».

La suite de ce travail sera consacrée aux situations problèmes liées au point de langue qui se définissent comme étant les objets à négocier dans les interactions verbales via le forum de discussion. Il ne s'agit pas d'analyser la stratégie mise en œuvre dans le processus de négociation, mais l'intérêt se focaliserait sur la réaction des natifs de la langue cible face à des situations problèmes rencontrées par nos apprenants et auxquels ils sont confrontés dans la manipulation de certains connecteurs logiques exprimant l'argumentation. Le fait de partir des thématiques négociées constitue, en quelque sorte, une entrée transversale dans le corpus ce qui détermine la nature des contenus échangés.

1.16.1. la nature des contenus échangés :

Par définition, toute interaction verbale peut être provoquée, en mode présentiel ou distancie et se caractérise par la récurrence de thèmes ou de contenus qui demandent un échange de point de vue argumentatif. Une attention particulière est accordée à la définition du problème. Pour ce qui de notre objet à l'étude et comme nous l'avions évoqué à maintes reprises, le contenu de l'échange sera axé sur les difficultés inhérentes à la conceptualisation de l'acte d'écriture stricto sensu à l'intérieur du contexte de l'échange

destiné à l'endroit du module de MLE (méthodologie de la langue étrangère). Notre travail se focalise sur le choix et l'analyse des énoncés produits à l'aide du forum de discussion asynchrone tout en ne perdant pas de vue la forme et le fond des productions écrites en mode distancie et orales en mode présentiel selon les objectifs fixés par l'approche actionnelle du CECRL. Un des aspects les plus importants à prendre en charge concerne la forme des énoncés au cours des interactions. Ne dit-on pas que l'a notion de « centration sur la forme » a été introduite par Long (1991) pour décrire un type d'enseignement qui attire l'attention de l'apprenant sur les formes linguistiques au cours d'activités de communication écrite ou orale. Elle suppose que les apprenants acquièrent mieux une langue étrangère quand leur attention est dirigée vers la forme pendant qu'ils sont concentrés sur le traitement du sens. De plus, puisque l'information sur la forme est transmise aux apprenants au moment où ils en ont besoin pour résoudre une difficulté d'expression ou de communication, ils sont plus susceptibles de remarquer l'intervention et d'en tirer profit (Williams, 2005).

1.16.2. La forme des interactions entre pairs :

Notre dispositif expérimental comporte deux objectifs d'apprentissage, celui de l'échange d'arguments sur des sujets actuels d'intérêt commun en mode présentiel. Ce sont des activités orales autour d'un thème se limitent beaucoup trop souvent à la présentation d'exposés (sur un auteur, un genre, une période, etc.). L'écoute d'un texte (« audiolivres », C.D., etc.), sa lecture, silencieuse ou à voix haute, constitue autant de moments privilégiés d'appropriation de l'oral, tout comme l'organisation d'un débat (J. Dolz, B. Schneuwly, 1999) ou celle d'un café littéraire (C. Bisenius-Penin, 2001).

Il y aurait lieu également de susciter les prises de paroles des apprenants sur et autour des textes travaillés en classe (A. Rouxel, 2001), qui permettent de construire des postures métacognitives, d'acquérir des connaissances, des métalangages, etc., et le deuxième volet qui est purement pédagogique se traduit par l'implication des natifs de la langue cible dans la résolution des problèmes d'apprentissage de l'argumentation en mode présentiel de nos étudiants. La question est de convaincre les plus réticents sur le bienfondé de la position dominante sur le thème de la discrimination positive prônée par les officiels Français à l'égard de la communauté étrangère « différents », arguments — alibi souvent convoqués dans le corpus.

Même si au début de l'échange comme tout texte argumentatif, les protagonistes ayant le statut de natifs de la langue cible admettent dès le départ que la position des non-natifs sur les questions soulevées n'est pas assez « précise » voire ambiguë, et qu'un accord immédiat sur la question est totalement écarté, dans le même temps ils n'essaient même pas de valoriser leur position contraire et d'expliquer leurs options par des points de vue controversés. (c'est souvent le cas observé chez les non-natifs du fait de la non-maitrise des modalités basiques d'argumentation)

Les commentaires produits par les natifs vont bon train et sont de prime abord rejetés par les non-natifs qui sont visiblement agacés, ce qui se traduit par une attitude de repli sur soi. À l'exception de Houda qui semble positiver. Soucieuse vis-à-vis de l'opinion positive de son interlocutrice, atténue l'autocritique implicite de celle-ci :

Houda — *votre idée de mon point de vue est beaucoup moins précise que la nôtre. en tout cas elle est moins géniale...*

Élisabeth — *tu expliques ce que veut dire la « nôtre », il semblerait, que tu ne veilles pas aller trop loin – quant à moi c'est du moins ce que je pense, c'est ma manière de voir les choses, ce n'est pas à vous, autres de juger c'est nous qui sont mieux placé pour juger les autres, un problème aussi sensible demande du bon sens.*

L'étudiante Houda essaie de maintenir sa position malgré la méconnaissance du problème, sauver sa face et trouve des arguments pour justifier son point de vue contraire. :

Houda — *pour nous il ne s'agit pas d'un cours de morale civique, c'est une discussion sur le thème de l'argumentation, si vous voulez bien restons dans le sujet.... et évitons autant que faire se peut l'extrapolation.*

Élisabeth — *échanger des idées c'est parler de soi-même, des autres et pourquoi pas parler des sujets qui fâchent.... Je trouve qu'on est plein dedans. On dit éducation civique... dis-moi en fait c'est quoi ton problème avec l'argumentation ? Allez balancer ton sujet pour qu'on commence à travailler un peu, avant que je change d'avis.... je n'ai pas que ça à faire.*

À travers cet exemple et ceux qui vont suivre cette interaction verbale guidée que l'intérêt suscité pour cette recherche prend toute sa signification. L'implication des natifs

de la langue cible avec leur statut de tuteurs aurait été incontestablement le meilleur choix pour mieux cibler non seulement les incorrections grammaticales et sémantiques, mais permet de se projeter vers d'autres points souvent divergents qui ont trait à la culture ou à d'autres litiges tout aussi importants qui relèvent de notre problématique de recherche. Les échanges dialogiques se déroulent selon certaines conditions : les apprenants non natifs sont censés mener « une réflexion collective sur les structures sémantiques et lexicales » qui sont mal assimilées. Cependant, nous remarquons que même si les discussions s'étalent durant un mois ou deux il n'y a que deux apprenants Houdan et Mohammed qui participent activement aux débats. Quant à la tutrice native, de la langue cible, elle, ne fait que trois apparitions, ce qui est très en deçà de ce qui a été prévu.

Procéder à la description des compétences acquises en termes de savoir-faire et de savoir apprendre par les non-natifs de la langue cible dans cette partie, serait prématurément précoce de s'aventurer dans un domaine qu'il serait difficilement quantifiable. Nous allons seulement nous limiter à évoquer celles des natifs de la langue cible selon les souscripteurs du CECRL. Les étudiantes paraissent, dans tous les cas observés, plutôt s'accrocher à leur positionnement de départ et à mettre en avant plus les différences que les points sur lesquels il pourrait y avoir un terrain d'entente. Le corpus que nous avons analysé est constitué de plusieurs interactions permet malgré son caractère restreint de préjuger du changement réel que pourrait induire, dans la rédaction du projet didactique, la confrontation à l'Autre et à son discours critique. Les tâches qu'ils sont appelés à réaliser au cours de ce projet s'organisent, selon différentes phases qui seront décrites de ce qui va suivre : LA QUESTION DU JOUR.

Discrimination à l'embauche : faut-il rendre obligatoire le CV anonyme ?

- 1 Oui.....30 %
- 2 Non.....67 %
- 3 Sans opinion..... 4 %

Nous nous sommes en partie inspirés du modèle suggéré par « trait d'union » pour un modèle d'analyse d'une séquence d'apprentissage qui comporte quatre étapes :

Une phase de présentation : Trait d'union

1. **Descriptif** : Au cours de cette phase, les étudiants de chaque groupe sont appelés à se présenter et présenter leurs université, département, etc., ils sont invités à aborder les spécificités de leur formation, à évoquer leurs expériences dans le domaine, à parler de leurs projets d'avenir et de leur centre d'intérêt.

2. **Consigne** : Un billet a été publié où nous avons invité les étudiants à publier chacun un billet de présentation et à réagir aux billets publiés par des commentaires.

Quoique les interactions entre Français et Algériens soient souhaitées, les sujets étaient libres de réagir à tous les billets, quels que soient leurs auteurs.

3. **Objectif** : Cette première phase a pour finalité de mettre en contact les différents membres du blog et ainsi déceler les premières attitudes vis-à-vis de l'expérience à vivre, les stratégies d'intégration, etc. Les premières traces de l'appartenance à une communauté pourraient, à notre sens, être repérées dans les billets et commentaires de présentation de par le fait que c'est à travers ces billets que les sujets manifestent leur intérêt et motivation pour le projet, l'ouverture à l'Autre et les relations qu'ils pourraient entretenir entre eux.

4 **Durée** : De par le mode asynchrone pour lequel nous avons opté, nous considérons que les sujets seront libérés des contraintes spatiales et temporelles pour choisir le moment de la publication. Par conséquent, la durée allouée à cette phase est de dix jours (10) où les sujets auront le temps de publier et réagir aux différents billets de cette phase.

2. Tâches relatives à l'analyse des obstacles liés à l'enseignement des langues étrangères : « Exploration des haies »

Cette mesure soulève beaucoup de controverse à travers les mêmes communautés de destin. Le débat qui alimente les réseaux sociaux est centré sur le thème de la discrimination positive : est-ce qu'il devrait être toléré ou non ? Selon notre approche ça renforce encore plus une injustice d'appliquer une mesure discriminatoire et j'espère bien que jamais la France ne songera à la réintégrer dans son système juridique. Le sujet divise plus qu'il ne réunit.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique sur lequel notre recherche doctorale s'est basée. En effet, nous avons d'un côté évoqué les motivations qui nous ont

animés pour ce choix du thème portant sur la « discrimination positive » en évoquant la complexité du problème posé traitant de l'argumentation médiée par les TIC, plus précisément la technique du débat d'une part et, d'autre part, les méthodes d'analyse argumentative, en particulier celles qui sont en relation avec la compétence scripturale en pédagogie universitaire. D'un autre côté, nous avons expliqué comment nous avons constitué notre corpus d'analyse tout en présentant l'expérience que nous avons menée avec des étudiants de première année de licence de français de l'université de Skikda comme groupe de besoin et le groupe de Batna comme groupe de contrôle. Dans cette partie, il était nécessaire d'identifier les sujets intervenant dans les différentes productions, de présenter les étapes de l'expérience et les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée. Dans le corpus analysé en production écrite fournit par les deux fils de discussion, la majeure partie des échanges finissent par un consensus selon le concept e l'agir communicationnel de Jürgen Habermas, trois des éléments du groupe expérimental (échantillon) choisissant de « camper sur leur position de départ » au début de l'échange présentant comme de farouches opposants à toute idée d'instaurer une « discrimination positive » ont fini par admettre que non seulement les opinions relevant de l'antithèse sont intéressantes du point de vue des structures morphosyntaxiques, mais, pour des raisons d'appartenance à une culture différente, le ralliement (partiel ou total) est explicitement avoué. Chaque participant essaie d'apporter une pierre à l'édifice, défend son opinion même si certaines affirmations comportent des contradictions et des points faibles évidents. Les arguments et les contre arguments développés sont caractéristiques des publics visés, et qui sont révélateurs d'une spécificité culturelle. Il s'agit là, comme on l'a vu, d'arguments émis par les deux communautés qui facilitent d'une part le dialogue et la négociation, et que d'autre part ne pouvant pas être contestés indéfiniment par les autres. Cette nouvelle configuration de l'apprentissage basée sur une nouvelle redistribution des rôles dépend de la volonté des non natifs à se soumettre à l'autorité du tuteur natif de la langue cible crée une sorte de dérapage figuratif et l'interaction a du mal à continuer (A.Chabchoub, 2008). Malgré la difficulté de la tâche qui s'annonce ardue du fait des particularités de tout travail distant, l'idée de compléter et d'enrichir le travail réalisé en présentiel exige une volonté commune de cohésion et une parfaite connaissance de la structure de la tâche comme l'exige la consigne de départ en fonction de l'objectif assigné à l'activité pédagogique. Ce qui m'a permis de constater que les participants sont non seulement contents d'établir des liens d'échange et de convivialité en interaction avec leurs

paires issues d'une aire culturelle différente, mais aussi par la motivation suscitée à l'idée de travailler en immersion⁶⁶ au moyen d'un travail tutoriel distance menée par d'autres colocuteurs que seul le forum peut offrir. Les participants ont chacun des stratégies bien différentes d'aborder les étapes de la tâche : certains se focalisent plutôt sur la consigne stricte exigée par la tâche à accomplir, d'autres en profitent pour mieux connaître l'« Autre » et se faire connaître par l'« Autre ». Parmi les participants aux formules apprenants non natifs en particulier, préoccupés par les problèmes d'apprentissage de l'argumentation ont tendance à accepter les remarques et les suggestions délocuteurs scripteurs/tuteurs autour des problèmes d'apprentissage. La preuve en est que la plupart des échanges parviennent, on l'a déjà dit, à des situations consensuelles (J Habermas, 1981). Selon le même auteur, l'espace public comme le forum de discussion offrent un terrain favorable aux échanges et aux confrontations d'idées qui en contexte universitaire de graduation permet la co-construction des connaissances en améliorant leurs compétences scripturales. Le consensus n'intervient qu'à la fin des échanges. L'apprentissage de l'argumentation en contexte universitaire au moyen du forum de discussion asynchrone nécessite de la part des apprenants des compétences dans le domaine informationnel qui se traduisent par un savoir-faire sur la base duquel ils peuvent construire et améliorer des savoirs déclaratifs. J'ai voulu qu'il soit un espace interactif commun de référence pour lequel les étudiants inscrits au module de MLE se sont rattachés de manière plus ou moins consciente. Par le dialogue, et l'accompagnement pédagogique tutoyé, on parvient ensemble à l'enrichissement réciproque mutuellement avantageux. Le fait que la communication asynchrone se fait par l'intermédiaire du forum et que l'objet d'étude soumis aux discussions et commentaires (le dispositif expérimental vise l'enseignement-apprentissage de l'argumentation en français langue étrangère) favorise le rapport à l'altérité et réduit de manière subséquente le « choc des cultures ». On voit bien que ce ne sont pas les différences dans les approches méthodologiques avec leurs différences culturelles qui se sont succédé que nous viennent des perceptions et des options

⁶⁶Mais qu'est-ce que ça signifie l'immersion dans le cadre de note travail ? Il s'agit d'un enseignement qui se donne, pour partie, dans la langue maternelle du natif de la langue cible (à l'heure actuelle, plus de 80% du temps accordé à ce type d'enseignement selon les programmes ministériels) et pour partie dans la langue seconde (5% du temps) qui est l'anglais pour le système LMD et l'arabe pour le système classique. La langue est enseignée en tant que telle, sert comme support à l'apprentissage d'autres modules de langue. Peuvent être donnés en langue française l'ensemble des enseignements et cours sauf les cours portant sur les TICE et le module qui touche la traduction.

individuelles dans le choix de la stratégie d'apprentissage. Un des avantages du dispositif est qu'il permet la sauvegarde de l'ensemble du corpus des interactions écrites, corpus sur lequel peuvent ensuite s'appuyer les étudiants non natifs lors de la rédaction de leur texte au cours de l'interaction. On peut se demander, pour terminer ce chapitre, que si en contexte universitaire certaines pratiques pédagogiques visant à une meilleure maîtrise de l'écrit et de l'oral ne trouveraient pas dans les systèmes de type forum de discussion une situation de communication finalement plus naturelle qu'en mode présentiel : il est plus aisé et plus efficace, par ce moyen techno pédagogique innovant qui peut être comparé à un tableau noir interactif renfermant toutes sortes de fonctionnalités répondant à toute sorte de besoins, d'une part de débattre de certaines idées préalablement à la production d'un écrit, d'autre part de prendre connaissance des productions d'autrui et de les commenter ; des activités coopératives – voire collaboratives – peuvent assez facilement être proposées avec de tels systèmes. C'est ce que nous nous proposons d'élucider dans le chapitre qui va suivre.

CHAPITRE VI

*Organisation générale de la méthode de construction
du corpus , analyse et interprétation des données.*



Chapitre VI

Organisation générale de la méthode de construction du corpus, analyse et interprétation des données.

Introduction

Les travaux présentés dans cette recherche sont le résultat de dix années de travail. Le volet pratique le plus important a été réalisé à partir d'un plan expérimental de type pré-test/post-test, analyse et interprétation des données. Le pré-test servira pour évaluer les compétences métalinguistiques et procédurales du groupe expérimental et témoin en phase du diagnostic initial comportant trois activités pour chacune des deux phases d'évaluation (T1 et T2). Le post-test reprenant les questions et exercices du pré-test a pu permettre de réaliser un diagnostic complet, mais quelque peu nuancé. Nous expliquons pourquoi.

Au post-test, comme toute recherche exploratoire de terrain il s'agissait de reprendre le même modèle d'exercice qui présente un certain nombre de similitudes avec celui du pré-test, mais de difficultés linguistiques complexes par rapport aux activités du pré-test. Ce travail étant en partie réalisé, il s'agit ensuite d'administrer à notre population de recherche des questionnaires réalisés avant et après la mise en place du processus de régulation pour les deux phases d'évaluations. L'objectif étant de déterminer l'impact des TIC dans le processus d'apprentissage de l'argumentation en mode hybride (distanciel et présentiel). Bien que la tradition interactionniste ait rejeté les analyses statistiques et le recours aux enquêtes par questionnaires, nous les avons intégrés pour identifier l'impact des technologies dans le processus d'enseignement/apprentissage du modèle argumentatif en contexte universitaire pour le module de MLE. Notre protocole expérimental se subdivise en deux parties : du début janvier à la mi-mars, les étudiants ont suivi des cours de langue portant sur la production de textes argumentatifs, auxquels s'ajoutent d'autres travaux portant sur l'emploi de certains connecteurs argumentatifs (introduceurs d'arguments et de conclusion). Ce qui nous a permis de repérer les erreurs les plus récurrentes ainsi que les différentes maladresses relevées dans les textes produits par les étudiants.

Axé sur la résolution de problèmes, avec comme toile de fond, le travail collaboratif et coopératif entre pairs avec ses nouvelles formes d'organisations à distance, pratique en voie d'expansion dans le monde grâce à un réseau de plateformes de réalité virtuelle.

Selon Levy (2012), la collaboration est difficile à mettre en œuvre, car elle nécessite une interactivité et sollicite davantage le facteur humain, mais elle permet d'atteindre une performance supérieure (meilleure réactivité, utilisation plus optimale des moyens, adaptation de l'imprévu...) pour contribuer à un résultat collectif qui est autre chose que la somme des résultats individuels.

Avec le groupe expérimental la plupart des premières études faites au cours de la première année de notre expérimentation porte sur les connecteurs interactifs du français qui marquent une relation interactive de type argumentatif, qu'il s'agisse des argumentatifs (au sens restreint d'introducteurs d'arguments et de conclusion), des contre-argumentatifs ou des consécutifs (cf. Ducrot et coll. 1980, CLF 5, TLQ 4, Roulet & al. 1985, RQL 15/1). La deuxième partie du travail a été consacré à l'analyse du corpus obtenu tout au long de l'interaction via le forum du point de vue de l'agir communicationnel selon Jürgen Habermas.

Avant d'entamer l'analyse du corpus de données et d'aller plus loin, il nous a paru opportun de s'intéresser aux différentes acceptions traitant de la linguistique du corpus.

1. Différentes acceptions de la linguistique du corpus (LC) :

Vu l'intérêt que revêt la linguistique du corpus LC aujourd'hui dans les cursus de formation en langues étrangères, on s'interroge sur la place que cette LC devrait avoir dans la réflexion didactique sur les langues et cultures (DLC), notamment à l'ère des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce problème ne peut être séparé de la vision renouvelée du rapport qu'entretient la didactique avec la linguistique. Dans cette perspective, pour l'enseignant comme pour l'étudiant, le recours aux TIC pour mieux exploiter la LC dans l'enseignement/apprentissage (E/a) du français au Supérieur s'avère incontournable. Car la LC utilise les corpus numériques que l'on peut explorer en ligne, mais à l'aide d'outils d'analyse, et de logiciels.

En sciences du langage, il existe différents types de corpus et différentes façons de les aborder et les analyser. Parmi les auteurs les plus cités on retrouve, Mayaffre (2005) qui essaie de proposer une classification en trois catégories : d'une part, l'accent est mis sur les très vastes ensembles de données lexicographiques qui sont de mots collectés dans un but de traitement automatique de la langue (TAL). Ce modèle particulier de corpus est loin d'être dépourvu d'intérêt provient de celui de l'école de Lancaster décrite par Williams (2006).

Nous tenons à rappeler que ces corpus de données collectées sur les deux fils de discussion via le forum en phase du post-test relèvent de la linguistique de corpus puisqu'ils ne contiennent que de textes authentiques (énoncés produits en interaction verbale et en co-action sociale). Notre corpus textuel regroupe de façon totalement représentative des données attestées et reprend des énoncés dans leur ensemble et non pas des extraits échantillonnés. Ce dernier type de corpus peut correspondre à ceux réalisés par Sinclair et l'école de Birmingham au sein d'un paradigme contextualisé. Le corpus de données comporte un ensemble de données sous forme d'énoncés verbaux. Les transcriptions comportant non seulement les productions écrites, mais également un ensemble d'Items à travers deux questionnaires de motivation destinés au groupe expérimental. Considérés pour les besoins de cette expérience comme un ensemble de jugements et d'attitudes à l'égard de l'intégration des TIC en didactique du FLE sur lesquels il était possible de se baser pour obtenir des informations crédibles concernant l'apport d'un forum de classe utilisé à des fins d'apprentissage de l'argumentation écrite en français langue étrangère. À la fin de notre expérimentation nous avons utilisé les tests et les fiches d'auto-évaluation pour évaluer la compétence de production écrite des étudiants concernés et des étudiants témoins. L'objectif de ces évaluations est de vérifier si le modèle qui intègre l'utilisation des TICE, en adoptant les supports authentiques, l'approche par les tâches et la résolution des problèmes que nous avons proposés, peut aider les étudiants à mieux développer leur compétence argumentative en FLE. L'analyse et la comparaison des résultats des évaluations entre le groupe expérimental et le groupe témoin nous ont permis d'obtenir des éléments de réponse et valider nos hypothèses de départ.

L'échantillon étudié était formé de 30 étudiants issus de deux universités algériennes adoptant deux systèmes d'enseignement universitaires différents (le système classique et le LMD) dont 15 formant le groupe expérimental et les 15 autres constituant le groupe témoin (contrôle). Ces deux groupes ont été invités à passer plusieurs tests dans le cadre de l'évaluation diagnostique en phase du pré-test et subir le même modèle de test en évaluation finale.

1.1 Méthodologie de la recherche :

Pour ce qui est de la méthodologie de la recherche, elle est de type expérimental. Nous développons successivement les points suivants : dans un premier temps, comme nous l'avons signalé tout au long du chapitre précédent, que toute recherche exploratoire de

terrain est à la fois descriptive et analytique. Pour ce qui est de la stratégie adoptée, et au risque de nous faire répéter, nous avons combiné plusieurs techniques de recueil de données pour valider nos hypothèses de départ. Dès lors que nous avons opté pour la triangulation, notre souci était la recherche de la fiabilité et l'objectivité des résultats issus de l'analyse. Les techniques utilisées pour l'analyse du corpus de données est généralement celles adoptées pour des recherches de type exploratoire de terrain, qui sont : les questionnaires, l'entretien dirigé et semi-dirigé, les observations de classe, et les productions écrites de nos informateurs.

Notre méthodologie situe d'abord le cadre participatif dans lequel se déroule l'expérimentation au cours de laquelle ; nous identifions l'ensemble du corpus avec les séquences didactiques correspondantes (activités) en phase du pré-test et du post-test ainsi que les deux questionnaires et les entretiens administrés au groupe expérimental et de besoin (contrôle) ainsi qu'aux enseignants exerçant dans les deux départements de langues. Notre méthodologie va répondre aux questions suivantes :

- Combien de discussions sur le forum asynchrone avons nous analysé ? De quelle période s'agissait-il (date du début et de la fin de la période analysée)
- Combien de messages sont écrit par les natifs ?
- Combien de messages sont écrit par les non natifs ?
- Surtout quelles manipulations avons nous faite pour analyser les messages postés sur les deux fils de discussion ?

Nous donnons des exemples de verbatim des messages, en identifiant qui parle ?natif ou pas, date du message en expliquant pour quels exercices, quelles consignes les messages sont émis ?

Notre intérêt se focaliserait ensuite sur le type de recherche que nous comptons développer tout au long de ce chapitre qui complète le précédent (Chapitre V). C'est en partant de là, que nous commençons graduellement à concevoir notre scénario pédagogique (séquence didactique) et surtout savoir comment nous allons le prendre en compte dans le cursus de formation gradué des étudiants de première année de licence en complément des plans de cours traitant de l'argumentation.

Nous délimitons ensuite la population de recherche, avec les outils utilisés pour la collecte de données, le déroulement de l'intervention ainsi que le modèle du corpus choisi et son mode d'analyse et interprétation des données qui viendront clôturer le chapitre.

Pour éviter toute interprétation erronée des énoncés produits, notre analyse de l'écrit

argumentatif se situe dans le cadre de la perspective actionnelle telle qu'elle est prônée par le CECRL (2001). Après analyse et évaluation des données recueillies issues du corpus écrit en phase du pré-test en évaluation diagnostique, nous mènerons pour conforter nos hypothèses de départ dans le cadre de notre travail de terrain une série d'enquêtes et de questionnaires pour une meilleure évaluation des différentes étapes qui ont marqué l'expérimentation.

L'analyse des différentes étapes de la démarche expérimentale prendrait appui sur les éléments problématisant et sur les hypothèses de recherche formulées au chapitre I de notre travail.

Sur le forum, nous avons analysé 175 messages, au cours de l'année universitaire 2009/2010 puis de 2014/2015. Nous avons cependant relevé très peu de messages écrits par les natifs soixante (60) au total, le reste provient des non natifs de la langue cible. Nous avons extrait que les messages qui respectent les consignes suggérées c'est-à-dire ceux qui comportent l'emploi de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion.

Pour analyser les messages sélectionnés nous avons tenu compte de ceux dont l'emploi comporte certaines confusions attribuées spécifiquement à la place et au sens de certains connecteurs par les non natifs de la langue cible au cours du débat dialogique. Nous avons pris en compte les corrections apportées par les natifs pour justifier le choix de certains emplois jugés fautifs. Nous allons évidemment donner des exemples de verbatim des messages en expliquant l'origine de leur provenance avec la date de chaque message, le remédiateur, homme ou femme natif ou pas de la langue cible. Les résultats obtenus après analyse de l'ensemble du corpus en phase du pré-test et du post-test seront présentés à la fin de ce chapitre. Notre réflexion qui tournerait autour de la création d'un corpus de traces d'interaction qui proviennent des faits de langue sera observée et analysée au cours des travaux menés avec le groupe expérimental sur le terrain.

Il s'agit dès lors de vérifier en bout de course comment cette nouvelle réorganisation des enseignements issue de l'approche actionnelle du CECRL se conjuguant au concept de l'« Agir communicationnel » développé par Jürgen Habermas dans un processus de résolution de problème de langue peut aider les apprenants non natifs de la langue cible (LC) à améliorer leurs compétences argumentatives en situation d'apprentissage hybride alternant le mode présentiel tuteuré et le distancie.

Notre scénario pédagogique (séquence didactique) modèle ne peut être validé que

lorsqu'il s'appuie sur un projet pédagogique bien défini qui s'inscrit dans la nouvelle tendance de l'apprentissage suggérée par le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues [2001 : 28]).

À partir de la revue de littérature sur l'innovation technologique en contexte universitaire, certains concepts clés développés par certains auteurs réalisés sur le même sujet ou le sujet orienté dans le même sens seront développés.¹ Ce travail ne peut se concrétiser sur le terrain sans fixer le cadre participatif autour duquel s'articule l'interaction verbale en formation hybride.

1.1.1 Le cadre participatif :

Comme nous l'avons signalé en introduction de ce chapitre nous analysons successivement le cadre participatif tel qu'il apparaît dans les analyses des classes de FLE. Kerbrat — Orrecchioni [1984 : 82] voulant définir « le cadre participatif qui « *recouvre* disait-elle *à la fois le nombre de participants et leur statut interlocutif* » c'est-à-dire l'ensemble des inter actants qui se trouvent à un moment donné dans le même espace perceptif ? Cet espace tel que nous l'avons imaginé se réduit à une salle de cours dans le cas d'une activité en expression écrite en mode présentiel et à distance au moyen du forum de discussion asynchrone. À partir d'un thème portant sur le concept de « discrimination positive » traité à partir de deux visions différentes, un débat sera engagé entre les protagonistes, d'un côté les détracteurs, de l'autre, les partisans. Selon le nombre de participants, le cadre participatif englobe des étudiants et un enseignant en mode présentiel ou un locuteur scripteur ayant le statut de tuteur utilisant le forum comme espace de discussion et de formation. Nos observations de classe révèlent que tous les apprenants du groupe [4] n'adoptent pas la même stratégie, n'interagissent pas de la même façon puisque certains prennent la parole plus souvent qu'ils ne sont sollicités alors que d'autres du fait de leur tempérament « introverti » à cause de leur timidité interviennent que rarement en public. Pour le cas qui nous concerne le statut interlocutif attribue le rôle de tuteur considéré aussi comme locuteur privilégié au natif de la langue cible et celui de lecteur scripteur non natif aux étudiants des deux groupes, témoin et de besoin. Nous émettons l'hypothèse que le locuteur scripteur natif de la langue cible à qui nous avons attribué le qualificatif numérique de la langue cible est censé maîtriser l'emploi des connecteurs et marqueurs de structuration du discours argumentatif mieux que le non natif de la LC.

¹Les dernières publications de C.Puren (par exemple C.Puren, 2002a, 2002b) en sont la meilleure illustration car elles permettent de mieux comprendre le phénomène de l'alternance des modèles.

. Comme l'affirme Rajagopalan pour qui « *le locuteur natif, support d'une idéologie indéfendable de locuteur omniscient garant de la pure langue [Rajagopalan 1997] du vrai et unique groupe dont sa nativité le constitue représentant légitime de la langue cible* ». Pour que le cadre participatif puisse fonctionner pleinement et atteindre son objectif final, les participants ont besoin de connaître le type de support sur lequel ils vont travailler et quel niveau de langage ils vont utiliser et surtout quelles tâches vont-ils accomplir dans la perspective de mettre en avant la séquence d'activité sur laquelle repose le travail de remédiation ?

1.1.1.1 L'identification fine du corpus de données et de la séquence d'activité :

Une séquence pédagogique, une unité d'enseignement ou un dossier de langue selon le paradigme de l'enseignement/apprentissage repose sur le recours à des supports variés : [Manuels, textes authentiques ou fabriqués, sonore ou version papier, images...] soutenues par des activités et exercices en vue de la réalisation d'une tâche communicative globale à partir d'objectifs précis.

La séquence argumentative comme nous l'imaginons et sur laquelle notre travail se base dans la présente recherche est liée à la réalisation d'une tâche communicative en classe de langue et en mode hybride. Bien que la notion de tâche ait été déjà évoquée au chapitre V, toutefois Vigner [1982 : 63] donne à la tâche la définition suivante :

« Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport, dans des conditions spécifiques par la procédure. Une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes : a) ce que fait le sujet : l'activité qui lui est demandée, b) dans quelles conditions : la procédure fut adoptée, c) ce qui lui est fourni : un apport, une de ces consignes. Tâche dont la finalité avouée est d'améliorer les capacités langagières de l'apprenant ».

Notre expérience personnelle sur le terrain et nos différentes observations de classe mettent en évidence un effet de continuum entre des formes attestées à l'oral et à l'écrit chez les apprenants non natifs de la langue cible. Elles se présentent au contraire chez le natif comme étant deux activités totalement différentes qui sont loin d'être réductibles l'une de l'autre.

En revanche pour l'apprenant qui considère le français comme langue étrangère [LE] admet que les deux types de productions sont loin d'être antinomiques en ce sens que tout en évitant de les opposer, ils les structurent comme polarités complémentaires de l'activité d'enseignement-apprentissage [Dominique de Salins 2001]. On aura à se demander

comme l'affirme Jean butin (1999) — *si, dans une langue de culture au plus haut point tissée de littérature, il est possible de parler d'oral sans faire référence à l'écrit ?* ». Or l'oral tel qu'il est pratiqué par l'apprenant non natif en contexte universitaire se présente comme une variété distincte d'un écrit oralisé c'est-à-dire reprenant le même ordre et fréquence d'apparition des mots dans la phrase tout en respectant l'aspect morphosyntaxique de l'énoncé produit. Sans aller plus loin dans nos analyses, l'expérience menée auprès du groupe d'échantillon montre que les énoncés produits lors des échanges argumentatifs en classe pendant l'activité d'expression orale ont été totalement reproduits à l'écrit sur le même modèle que celui de l'oral. Nous avons fait référence à cet aspect du fait de la présence importante d'énoncés produits selon ce modèle lors des échanges en interaction verbale via le forum. Les « passages » d'un ordre à l'autre sont difficilement perceptibles par les locuteurs scripteurs non natifs de la langue cible. A l'inverse chez le locuteur/scripteur natif, et selon Koch Peter & Wulf (Esterreicher²); les deux registres relèvent de deux types, et interviennent dans les deux sens : passages médiaux, phoniques vers graphique, et graphique vers phonique ; passages conceptionnels, immédiat vers distance, et distance vers immédiat. Les passages médiaux sont discontinus, les passages conceptionnels sont progressifs. Il s'agit à présent de déterminer le choix du corpus.

1.1.1.2 Choix du corpus :

Bien que nous l'avions déjà évoqué précédemment, notamment au chapitre précédent et au risque de nous répéter une nouvelle fois, notre corpus de données dans son contexte de production en mode présentiel et distant réside dans les productions écrites. Ces productions proviennent de deux groupes d'étudiants de première année de licence de français soumis à deux systèmes d'enseignement universitaire différents, le système LMD pour le groupe de Skikda et le système classique pour l'université de Batna. Pour les besoins de notre expérimentation, nous avons partagé cette classe en deux groupes d'une manière aléatoire. Nous analysons les activités de deux systèmes d'enseignement universitaires différents le LMD et le système classique destinés à améliorer les compétences argumentatives écrites des étudiants de première année inscrits au module MLE pour le groupe de Skikda et les TEEO pour le groupe témoin de l'université de

²KOCH Peter & Wulf (ESTERREICHER, 2001, « Langage parlé et langage écrit », in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, tome 1, 584-627, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Batna. L'activité réalisée au moyen des TIC se focalise sur le même thème qui a trait à la « discrimination positive ». Communiquer par écrit selon les souscripteurs du cadre européen commun de référence pour les langues signifie agir et co-agir dans un espace d'échange à distance qui nécessite la présence d'au moins deux Co locuteurs et d'un support authentique (texte ou autre...) à partir duquel s'engage une argumentation qui a pour finalité l'amélioration des compétences scripturales.

1.1.1.3 Type de Recherche :

Pour compléter l'argumentaire évoqué dans la méthodologie de la recherche, notre recherche est de type exploratoire de terrain concerne plus particulièrement le recours aux principes qui découlent de la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Elle a comme objectif, l'identification des changements attendus par cette approche dans le cadre d'un enseignement tutoré pour le module de MLE (méthodologie de la langue étrangère).

Tout en voulant rester dans la logique de la progression telle qu'elle apparaît dans le programme actuel du module de MLE, notre souci c'est de pouvoir reconduire les mêmes activités faisant partie de l'unité fondamentale (UEF1). Nous avons veillé également à ce que le scénario pédagogique soit conçu selon les objectifs et les finalités attribués au module de MLE relevant de l'unité d'enseignement fondamentale.

Nous ne prétendons pas, par ce travail, résoudre tous les problèmes rencontrés par nos étudiants de première année de licence dans un domaine aussi sensible que celui afférent aux mécanismes complexes de l'écriture argumentative. Nous tenons à préciser que d'autres avant nous ont vainement tenté à travers leurs différents travaux de venir à bout de cette difficulté traitant de l'argumentation affectant fortement les productions écrites de tous les niveaux de graduation. Nous tenons seulement à travers cette modeste contribution apportée un éclairage nouveau pour un problème qui préoccupe fortement l'université.

Pour la conception du scénario pédagogique, nous émettons comme hypothèse que ce dispositif pédagogique parti d'un travail d'échange dialogique pourrait nous conduire en bout de course à élaborer quelques modèles de séquences d'apprentissage prenant la forme d'une régulation centrée sur l'apprenant et tenant compte d'un travail en autonomie guidée. Les séquences d'apprentissage une fois conçues prendront la forme d'une pédagogie correctrice et serviront de modèles typiques de cours alternant le présentiel et le distant en contexte universitaire. Le forum comme cela a déjà été observé (Mangenot et Miguet, 2001), est un modèle typique qui adopte des dispositifs permettant une communication

médiatisée à distance.

1.2 Le forum de discussion asynchrone dans la construction de la compétence argumentative en classe de FLE

Le forum de discussion hébergé sur la plateforme « **heberg.com** » est composé de deux fils de discussion (le terme « fil de discussion » comme le définit Dubuisson [2008] « *est parfois remplacé par sujet de discussion, post, thread, enfilade ou topique* ») correspondant chacun à un échange sur le même thème en abordant des aspects différents.

Les premiers messages se présentent sous forme de « textos » définissent le thème, et amorcent le dialogue scénarisé, les messages suivants (situés généralement en dessous) tentent d'y répondre à la thématique de départ. Les interactants dont le nombre varie d'un fil à un autre discutent, négocient, argumentent autour du thème retenu à partir de la consigne donnée au départ. Reprenant les idées centrales sélectionnées (dominantes), à partir desquelles, il va y avoir une négociation sur la structure argumentative à retenir pour la rédaction du modèle d'écriture loin des approches dirigistes et uniformes.³ L'approche actionnelle ou Co actionnelle selon C.Puren (2009), modifie le statut de l'étudiant qui devient acteur du triangle didactique et participe activement à la conception du savoir. Cette synergie qui modifie le rapport préétabli transforme l'acte d'apprendre en accordant plus de présence à l'apprenant et moins d'autorité à l'enseignant/tuteur. Christian Barrette (2007), analyste à l'association pour la recherche en didactique a compilé un grand nombre de recherches sur l'efficacité des technologies dans le domaine de l'apprentissage des LVE (Langues vivantes étrangères). Le même auteur qui affirme que les TIC se révèlent efficaces quand elles s'intègrent à une didactique diversifiée qui articule finement les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques les plus innovantes. En utilisant le vocable « innovantes », il fait référence aux toutes nouvelles approches interactives centrées sur l'autonomie et l'individualisation de la formation. Les programmes d'études les plus récents proposent un apprentissage basé sur des connaissances, des notions, des concepts en tenant compte des compétences en termes de (savoir-faire-savoir-être savoir apprendre, savoir agir et co agir, et savoir-devenir...) Les connaissances déclaratives sont désormais à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Pour mieux

³L'approche communicative qui comporte certains avantages indéniables, risque néanmoins d'engendrer chez l'apprenant, passivité et dépendance.

appréhender le concept de l'« agir communicationnel » qui considère que toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde (J. Habermas (1990), il est nécessaire que cette communication puisse s'établir entre les protagonistes sur un sujet d'intérêt général. Pour évoquer le problème afférent aux compétences à installer en termes de savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre, il est d'abord nécessaire de définir quels types d'activités choisies pour les restituer ensuite dans le contexte de notre recherche.

1.4 Activités choisies : Problèmes de définition

Pour susciter un débat d'opinion, comme nous l'avions évoqué au chapitre précédent, nous sommes partis d'abord d'une idée assez simple : choisir un thème qui serait d'actualité et qui pourrait intéresser fortement deux communautés virtuelles partageant la même culture, vivant dans le même espace géographique, l'une considérée comme étant d'origine étrangère, l'autre de souche française.

Le choix du thème sur la « discrimination positive » nous a semblé intéressant dans la mesure où il met en contact ces deux communautés autour d'un débat d'opinion qui nécessite un échange dialogique via le forum et met en valeur selon les consignes proposées l'emploi de modalisateurs (connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion). Nos informateurs participent au débat pour enrichir le dialogue scénarisé dans la perspective d'améliorer leurs compétences argumentatives au contact des natifs de la langue cible qui deviennent en même temps locuteurs /tuteurs. Nous nous sommes rendus compte au début de l'expérimentation que l'échange dialogique a eu beaucoup de mal à se dessiner du fait de l'absence presque totale de locuteurs natifs de la langue cible dans le processus d'échange. C'est au cours de la deuxième année que l'on a commencé à enregistrer un nombre assez important de message provenant des natifs.

Nous avons utilisé une recherche pour déterminer la fréquence d'utilisation des connecteurs argumentatifs dans l'échange dialogique en cherchant surtout des phrases spécifiques à l'emploi de ces connecteurs.

Tout en évitant de nous éloigner de la progression telle qu'elle apparaît sur le canevas de licence, nous avons repris le même modèle d'activités proposé avec les mêmes objectifs d'apprentissage pour les deux activités, expression écrite, compréhension écrite.

Expression écrite : Production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé.

Définir à qui l'on écrit, pourquoi on écrit et ce qu'on écrit⁴. (Voir les modèles de tests tout au long de ce chapitre et en Annexe 1.2.3 et 4)

Compréhension écrite : Saisir le sens littéral, le message « Percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur », etc. Il n'est pas non plus nécessaire de comprendre tous les mots du texte. Utiliser le paratexte induire le sens des mots par rapport au contexte, etc.

Les activités choisies dans le cadre de l'évaluation des prérequis du groupe expérimental et témoin (contrôle) par rapport aux compétences d'écriture argumentative en phase du pré-test et du post-test en évaluation diagnostique et finale (**T1** et **T2**) apparaissent dans la partie annexe de notre travail (**Annexes 1.2.3 et 4**).

Élaboré dans la lignée des travaux du Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), ces compétences doivent correspondre aux différents niveaux d'expertise liés aux objectifs et aux finalités assignés pour chaque unité d'enseignement (UE) que chaque étudiant (apprenant) doit acquérir au terme de chaque unité d'enseignement en termes de niveaux (B2,C1,C2) à installer à la fin de la première année de licence ou dans une perspective plus large à la fin de chaque cursus universitaire de graduation. Dans le cadre de l'argumentation, nous citons, Pierre Bange (1992, p : 53-83) qui rejoint J. Habermas à travers l'« Agir communicationnel » pour qui la construction interactive de la négociation de sens repose sur l'hypothèse faite au début de chaque phase d'écriture à laquelle l'apprenant doit se soumettre :

(a) que le locuteur respecte le principe de coopération (c'est-à-dire qu'il fait un énoncé sensé et pertinent dans la situation) ;

(b) que le récepteur suppose que le locuteur respecte le principe de coopération ; ainsi que sur le maintien de ces hypothèses réciproques par l'inter actants jusqu'à ce qu'un sens satisfaisant ait pu être reconstruit. C'est l'étude des réactions générées à travers les fils de

⁴Expression écrite en situation d'apprentissage en classe : "Contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Comme pour l'expression orale, le travail sur l'expression écrite impliquera donc au départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité : là s'enracinera la genèse des idées que l'élève développera, en rédigeant de manière graduellement plus autonome.

discussion par l'usage de l'interaction médiatisée lors du débat argumentatif entre pairs qui nous intéresse et nous conduit comme toute étude exploratoire à adopter une méthode d'analyse des données à la fois quantitative et qualitative. Nous soutenons qu'il n'y ait pas de distinction voire d'opposition, entre méthodes ou données quantitatives d'une part, et qualitatives d'autre part qui n'a aucun fondement théorique sérieux. Loin de s'opposer, qualité et quantité se complètent et, à la limite, on peut même penser, comme André Lalande, que la quantité n'est qu'une caractéristique de la qualité, c'est-à-dire sa mesure.

En effet, cette recherche qui se veut exploratoire combinera les deux méthodes quantitative et qualitative dans l'analyse des données du corpus. La première sera utilisée pour connaître et retrouver le résultat analytique afférent au changement d'attitude du groupe expérimental après avoir travaillé l'argumentation à distance et en coaction sociale (CECRL : 2001).

Les résultats obtenus à l'issue du travail distant via le forum en comparaison avec celui du groupe témoin en mode présentiel nous fournira des résultats d'évaluation chiffrés en phase du pré-test comme au post-test et déterminera la moyenne, l'écart type ainsi que l'intervalle de confiance entre les deux tests pour les trois activités (**Tableau 1**).

Pour vérifier la validation de nos hypothèses, nous avons soumis à l'appréciation de notre population de recherche un questionnaire préliminaire sur la motivation intrinsèque pour recueillir le maximum de données au début de l'année universitaire et avant même la mise en place du dispositif expérimental. Ce même questionnaire a été administré au groupe témoin qui fait ressortir le même pourcentage d'adhésion (90 %) souscrivent à l'idée de travailler la langue avec les TIC. Cette étape préliminaire s'est avérée utile pour connaître les opinions des deux groupes sur l'intégration des technologies dans le processus acquisitionnel.

La méthode qualitative quant à elle se limite à un questionnaire, administré en phase du post-test c'est-à-dire à la fin de l'expérimentation dans le but de connaître l'opinion du groupe d'échantillonnage après utilisation du forum comme site de classe et surtout déterminer l'effet d'efficacité suscité du point de vue de la motivation et de l'engouement qu'il crée dans le domaine de l'apprentissage de l'argumentation. L'objectif de ce travail préliminaire en amont est de connaître les avantages et les limites de l'intégration des TIC comme apports technos pédagogiques dans le déroulement des séquences d'apprentissage retenues. Par souci de lisibilité et afin de mieux vérifier les résultats obtenus, nous avons administré au groupe expérimental à la fin du second semestre, donc après usage du forum,

un entretien semi-dirigé où chaque étudiant du groupe expérimental est appelé à se prononcer sur l'efficacité ou pas de ce nouveau modèle d'accompagnement pédagogique axé sur le travail tutoriel.

Dans cet entretien, nous avons intégré trois thèmes qui nous ont semblé pertinents et sur lesquels porte une partie assez importante de l'échange dialogique :

- L'usage du forum dans une classe de langue ;
- Les TIC comme outil d'apprentissage pour l'écrit : Ses implications pédagogiques, ses avantages et ses limites ;
- L'utilisation d'un scénario pédagogique sous forme de séquences d'apprentissage qui servira de pédagogie de remédiation à distance et en présentiel lié au thème de l'argumentation tutoyée en classe de langue.

1.4.1 La Population et l'échantillon de Travail :

La Population de recherche :

Sur le même modèle proposé au chapitre précédent, la population cible pour les besoins de l'enquête a été répartie en deux groupes. Le premier formé par des étudiants de première année inscrits au département de français de l'université de Skikda pour le groupe expérimental. Le deuxième groupe de contrôle inscrit en licence classique pour l'université de Batna (Année universitaire 2008/2009). Pour le département de français, pour l'année universitaire en cours, il est question de 171 étudiants, onze (11) garçons et cent-soixante (160) filles pour l'ensemble de l'effectif inscrit en première année de licence.

Commentaire :

Les étudiantes qui ont répondu à notre questionnaire⁵ sont essentiellement des filles à raison de 81 %, par contre les garçons ne représentent que 9 %, ce qui montre la dominance de la gent féminine au sein du groupe/classe et sur le réseau Internet. Notons toutefois que 9 % sont un pourcentage important qui laisse dire que les garçons commencent à s'intéresser de plus en plus au numérique et aux services qu'il offre. Pour ce qui est de l'extinction graduelle du système classique le département des langues étrangères de l'université de Skikda n'est pas concerné par cette nouvelle configuration du

⁵ Les deux questionnaires traitant de l'impact des TICE dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE destinés au groupe d'apprenants des deux modèles d'enseignement (LMD et Classique) apparaissent avec l'analyse détaillée dans la partie Annexes(2). Quant à celui adressé aux enseignants du département de l'université de Skikda servira d'appoint à ceux que l'on connaît déjà pour mieux servir la phase expérimentale dans le présent chapitre.

fait que nous avons connu qu'un seul cursus universitaire, le LMD. Un système universitaire de graduation s'étalant sur une période de trois (3) années d'étude totalisant 180 crédits. Quant au modèle classique, il comporte huit semestres et fonctionne selon un système modulaire compensatoire⁶. Pour maintenir un certain équilibre dans la collecte de données du corpus, nous avons procédé à la répartition des tâches entre les deux enseignantes responsables du module MLE complétées par un corpus aussi représentatif que possible d'un emploi des structures argumentatives caractéristiques de l'ensemble des productions langagières de l'ensemble de l'échantillon choisi (simultanément en mode présentiel et distancie). Face à une surcharge cognitive relevée chez les étudiants de l'université de Batna en raison du nombre important de modules enseignés en première année et un emploi de temps assez peu surchargé, nous a contraints de tenir compte de cette variable indépendante dont nous avons tenu compte dans le choix et l'analyse du corpus de données.

La prise en charge et l'analyse des données collectées ne concernent qu'un échantillon aléatoire de (trente) 30 étudiants pour les deux systèmes en présence (15 étudiants pour chaque département) des deux groupes soumis au protocole expérimental. Ce qui d'une certaine manière, nous a facilité la tâche dans la prise en charge de l'ensemble des deux groupes du point de vue de l'analyse des données pour les deux phases, diagnostic en pré-test et finale en phase du post-test. Un autre élément facilitateur qui mérite d'être signalé, c'est que les deux modèles en présence recèlent dans leur référentiel de formation graduée de la première à la dernière année d'étude des enseignements de langue qui englobent le module de MLE traitant l'expression écrite et orale pour le système LMD et les TEEO pour le système classique de l'université de Batna...).

Ce sont en majorité des modèles de cours relevant de l'unité fondamentale (UE1) pour l'expression écrite et transversale (UT) pour l'oral, auxquels deux modules sont proposés en optionnel et au choix des étudiants de fin de cycle en fonction de leurs besoins (troisième année pour le LMD et quatrième année pour la licence classique) ponctués par des stages de courte durée au sein des établissements publics d'enseignement général et technique pour les deux systèmes d'enseignement.

Parfois dans le cadre du renforcement linguistique, en plus des activités de remédiation, qu'on propose habituellement dans le cadre de cours de soutien, ou les enseignants

⁶ La dernière année d'existence de ce système d'enseignement gradué de quatre années qui continue à résister malgré le vent de changement.

reviennent sur certains contenus mal assimilés à la demande souvent des étudiants qui ont trait à l'expression écrite et orale sont proposés dans la perspective d'une remise à niveau des savoirs procéduraux mal installés ou insuffisamment acquis.

1.4.2. L'Échantillon et ses particularités :

Pour le groupe expérimental, nous nous sommes limités comme nous l'avons annoncé précédemment à deux sous-groupes constitués de 30 étudiants de première année (3 garçons et 12 filles pour l'université de Skikda, 08 garçons et 07 filles pour le groupe témoin de l'université de Batna) qui constituent la totalité de notre population de recherche :

- Le module de « MLE » (Méthodologie de la langue étrangère) qui prend en charge les techniques d'expression écrite et orale fait partie de l'unité d'enseignement fondamentale (UE1) et assuré tout au long du cursus universitaire de la première à la troisième année de licence pour le système LMD, et durant les deux premiers semestres des quatre années couvrant les enseignements de la licence classique par le module des TEE0.

Ce module est en partie reconduit au cours du premier semestre du Master pour la singularité de son contenu et son importance pour la rédaction du mémoire de Master. L'échantillon de Batna a été choisi sur la base de deux critères distincts, le premier a trait au système classique (licence de quatre années) et le second critère qui mérite d'être signalé concerne le milieu socioculturel auquel appartiennent les étudiants. Ce groupe ethnique chaoui (berbère)⁷ nous intéresse de par le fait qu'il maîtrise deux langues nationales, l'arabe et le berbère en plus du français langue étrangère, variable sociolinguistique qui manifestement joue un rôle dans l'interaction verbale au cours des échanges. Étant une communauté berbérophone, région chaouie distante d'une centaine de kilomètres de Constantine, cette région est surtout connue pour son attachement à la culture source et aux valeurs ancestrales véhiculées par la langue chaouie, c'est une variété du berbère dominé dans son discours par l'argumentation.

⁷ Le **chaoui**, la **chaouia**, ou **chawi** (berbère : ⵜⴰⵎⴰⵏⵉⵜ ⵜⴰⵎⴰⵏⵉⵜ, *tachawit, thachawit, hachawith, th'chawith*) est une langue berbère, parlée par les Chaouis, habitants des Aurès et ses régions attenantes en Algérie.

Le chaoui appartient au groupe des langues berbères zénètes^{3,4}. Selon l'Encyclopédie berbère, le chaoui compte plus de deux millions de locuteurs(<http://fr.wikipedia.org/wiki/Chaoui>)

Du point de vue des objectifs, la nouvelle réorganisation des parcours de formation LMD considère la première année comme étant une année fondamentale : elle doit en principe garantir aux étudiants inscrits de parvenir à la fin de l'année, à une maîtrise des savoirs et des savoir-faire fondamentaux se traduisant par des capacités en termes de compétences indispensables pour la réussite de leur parcours universitaire. Comme nous l'avons déjà cité au début de ce chapitre, les savoirs fondamentaux, se définissent en termes de : savoirs, savoir-faire, savoir — être et savoir apprendre, en veillant à l'amélioration et au renforcement linguistique mal acquis. Intégrés au champ de la didactique les TIC, garantissent aux étudiants l'acquisition et la maîtrise de nouvelles compétences transversales et informationnelles pour mieux les préparer au monde du travail (culture générale, connaissances du monde socioéconomique, bases juridiques...) et les compétences informationnelles pour faciliter l'accès aux réseaux informatisés (multimédia, langues étrangères et interactivité, méthodes actives, autonomie...).

L'un des principaux motifs de notre choix pour l'argumentation, comme type de texte c'est que d'une part ce modèle véhicule continuellement des problèmes à discuter, de la matière qui réclame une prise de position, des questions de société qui exigent une délibération où l'on pèse le pour et le contre avant d'opter pour la solution que l'on estime — en fonction du débat et de l'échange des idées — comme la meilleure. Par sa complexité, ce modèle jalonne le programme de la première jusqu'à la dernière année de licence, et que d'autre part les trois premières séquences d'apprentissage en MLE (méthodologie de la langue étrangère) lui consacrent de 02 chapitres entiers qui s'étaleront du début du premier trimestre jusqu'à la fin du quatrième trimestre .

En deuxième et en troisième année, on reconduit le même modèle qui traite et renforce encore une fois l'étude des types textuels que d'autres didacticiens notamment ceux appartenant à la sphère anglo-saxonne et canadienne appellent « modèle d'expression », ou type discursif qui permet de discuter, disputer, argumenter, ce n'est pas un exercice d'école ; c'est le commerce humain, l'échange entre des consciences, la recherche commune du mieux, la tolérance de la différence non violente, l'exercice de la liberté de pensée et de l'indépendance du jugement (J Habermas ,1998 : 27). Tous les programmes tous paliers confondus accordent une place importante à l'argumentation (Manuel de première, deuxième et troisième année secondaire avec l'approche par compétences). Pour la première année de licence, l'étude de l'argumentation s'enchaîne et se complète avec les notions déjà abordées par les étudiants en terminal, avec comme seule différence du point

de vue méthodologique, puisque les approches préconisées pour les deux niveaux n'abordent pas de la même manière le processus de l'argumentation.

À titre comparatif, l'objectif pour ce dossier de langue ou « Unité d'enseignement » pour l'approche traditionnelle (communicative) et « séquence d'apprentissage » pour l'approche actionnelle tel que les concepteurs des programmes suggèrent dans la partie « objectifs d'apprentissage » qu'on retrouve dans le petit livret du maître.⁸

B2 : L'utilisateur comprend les idées principales de textes complexes sur des sujets aussi bien concrets qu'abstraites, que relatifs à leur spécialisation.

Il sait interagir avec désinvolture et spontanéité avec des interlocuteurs natifs sans effort de la part de l'interlocuteur.

Il sait produire un texte clair et détaillé sur des sujets vastes en expliquant les avantages et les inconvénients d'un point de vue.

C1 : L'utilisateur comprend de nombreux textes complexes et particulièrement longs, notamment il sait reconnaître la signification implicite. Il s'exprime de façon naturelle et désinvolte.

Il utilise la langue de façon flexible et efficace dans des buts sociaux, professionnels et académiques.

Il sait produire des textes clairs, bien agencés et détaillés sur des sujets complexes.

Il maîtrise parfaitement la structure textuelle, les mots outils et les éléments de cohésion.

C2 : L'utilisateur comprend presque tout ce qu'il entend et lit. Il sait résumer des informations provenant de différentes sources aussi bien orales qu'écrites en agencant les arguments en une présentation cohérente.

Il s'exprime de façon spontanée et précise, comprenant les nuances de signification de situations complexes.

Ces idées sont loin d'être en contradiction avec ce que propose le CECRL à travers les souscripteurs du cadre européen commun de référence pour les langues qui apparaissent également dans les textes du portfolio. Les deux approches communicative et actionnelle qui ont un objectif commun d'apprentissage sur l'argumentation ont pour but d'entraîner les apprenants à construire d'abord des phrases simples mettant à profit le « pour » et le

⁸ Les quatre premiers niveaux allant d'A1 à B2 correspondant aux différents Diplômes Élémentaires de Langue Française (DELFF) et les niveaux C1 et C2 correspondant aux Diplômes Approfondis de Langue Française (différents DALF). Information consultée le 16/02/11 sur <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>.

« contre », l'argument et son contraire, la « thèse et l'antithèse », la concession et l'opposition à travers des points de vue divergents en mode présentiel tutoyé. Contrairement aux approches par projet et par compétences que nous avons définies et montrer leurs avantages set leurs limites respectives du point de vue pédagogique (chapitre III), utilisé par l'institution scolaire algérienne pour les deux cycles moyen et secondaire.

La perspective actionnelle (PA) du cadre s'appuie sur des situations problèmes par la réalisation des tâches langagières en coaction sociale semble la plus adaptée au regard de notre problématique de départ. C'est ce qui est loin d'être le cas pour les approches dites éclectiques, puisque mis à part le contrôle continu qui comporte des questions de compréhension et de fonctionnement de la langue qui interpellent l'apprenant dans le cadre d'un travail de réinvestissement sur des points déjà exploités tout au long du dossier de langue avec en bout de course un travail écrit présenté sous forme d'essai ou de rédaction. C'est le seul moment où on utilise des énoncés écrits pour évaluer le travail des étudiants, le reste c'est le modèle phrastique et les exercices structuraux qui prédominent.

Pour chaque phase du cours, les modalités de réalisation des activités prennent leurs sources dans les prérequis, pour mener à son terme le déroulement de la tâche, mieux l'évaluer, afin que l'ensemble des étapes constitue un dispositif didactique cohérent, C.Bourguignon (2000). Notre travail comme le soutient Bideau se veut un travail de terrain qui ne peut se réaliser qu'en situation d'autonomie guidée soutenant l'apprentissage collaboratif avec des outils comme des environnements virtuels de formation, blogs, courriels, forums, plateformes de formation, qui soutiennent des communautés actives d'échanges et de coopération surtout en dehors de la salle de classe ou du laboratoire informatique (Bideau,(2004).

Pour F.Mangenot (2009), qui nous a du reste beaucoup influencé dans le choix de l'analyse du corpus considère que « *l'intégration (des TIC) intervient quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». C'est en effet à travers les TIC, et ces plateformes pédagogiques qu'elles offrent notamment des cours modèles accompagnés de canevas de type « cours de langue », qu'on retrouve sur certains sites Internet. Ces dispositifs ont vocation de proposer des activités linguistiques décloisonnées et interactives au service du renforcement linguistique qui nous intéressent le plus. Le problème qui nous préoccupe se situe dans le choix des activités proposées, l'interprétation et l'analyse des réponses fournies par le corpus dans la perspective d'une intégration technologique réfléchie de ces outils dans le champ de la didactique des

langues étrangères. Or, nous savons que l'ordinateur pris isolément est incapable d'analyser les réponses et apporter les solutions aux problèmes de langue posés. Des exemples sur les types de séquences d'activités sont proposés par M.Miled et A.Chabchoub (2007) destinées à des apprenants tunisiens non natifs de la langue cible seront partiellement reconduits comme modèles à suivre. L'originalité dans la présente recherche c'est d'essayer de reconduire le même raisonnement vers un apprentissage alternant le distant et le présentiel (formation hybride) dans un contexte situé. Nous avons tenu à vérifier si les arguments produits en interaction entre les deux communautés virtuelles sous forme d'arguments développés par des locuteurs en situation d'apprentissage répondent bien aux différentes consignes de travail. L'objectif que nous nous sommes fixé tout au long de l'expérimentation, c'est de parvenir en bout de course à faire l'économie de la craie et du tableau noir par le recours à l'utilisation optimale des TIC par le groupe expérimental dans l'acquisition de nouvelles compétences transversales et procédurales dans le but de développer la compétence rédactionnelle du texte argumentatif. L'objectif fixé c'est de parvenir à ce que nos étudiants en toute autonomie parviennent à concevoir des énoncés syntaxico-sémantiques corrects, et structurellement cohérents. Loin de tout discours triomphaliste, nous tenons quand même à préciser qu'en classe traditionnelle, le temps consacré à l'étude des types de textes se limite uniquement à appréhender le type de texte de manière machinale, selon un modèle phrastique fixé au tableau, loin des interactions verbales en face à face à partir d'un texte support authentique. L'approche actionnelle du CECRL destiné à priori pour un public évoluant dans un autre espace culturel avec ses particularités sociolinguistiques et comportementales différentes appréhende la langue cible différemment. À l'inverse, M.Miled (2007) considère à raison que le non-natif pour qui le français est une langue étrangère (L2) ignore la dimension culturelle véhiculée par la langue cible et ne produit donc que d'une manière inconsciente des énoncés marqués culturellement, que le locuteur natif aura du mal à décoder. Le CECRL intègre cette dimension à travers notamment les textes supports authentiques à l'exemple des notices d'emploi, ou d'autres textes pris dans le quotidien des gens dans les divers domaines de la vie, se rendre par exemple dans une église, faire des courses dans un supermarché, modalités d'utilisation de la carte de crédit, etc.... Ces textes qui traduisent des opinions et des traditions différentes, exige, en plus de la lisibilité, l'implication de l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique en vue de comprendre les bases méthodologiques d'une telle approche et pour penser autrement la stratégie

d'enseignement/apprentissage. Dans un apprentissage médié par ordinateur, chaque étudiant peut à partir d'un ordinateur connecté à Internet échanger ses points de vue, apporter sa contribution et en même temps apprendre de ses interlocuteurs natifs de la langue cible le fonctionnement de la langue du point de vue culturel « C'est ici que commence réellement l'autonomie, quand les membres de chaque sous-groupe ont une tâche à réaliser sans le contrôle direct et systématique du professeur » (Jean-Marc Defays, 2003).

Les principes interculturels sont axés sur l'ouverture aux autres, le respect actif des différences, la compréhension mutuelle, la tolérance active, la reconnaissance des cultures présentes, la promotion de l'égalité des chances, la lutte contre la discrimination. La communication entre des identités culturelles dissemblables peut sembler paradoxale, dans la mesure où elle exige la reconnaissance de l'autre en tant qu'égal et différent à la fois. Dans ce contexte, selon Ouellet (1991), l'éducation interculturelle peut être conçue dans le but de promouvoir et de développer :

- une meilleure compréhension des cultures dans les sociétés modernes ;
- une capacité de communication renforcée entre les membres de différentes cultures ;
- une plus grande flexibilité dans le contexte de diversité culturelle qui caractérise la société ;
- une plus grande capacité de participation à l'interaction sociale et la reconnaissance. Du patrimoine commun de l'humanité.

Arrivés en première année de licence, les étudiants sont confrontés à de grosses difficultés d'apprentissage, souvent ils n'arrivent même pas à aligner deux phrases grammaticalement correctes à l'écrit, et de surcroît, ils ont du mal à s'exprimer oralement en classe, ce qui entrave considérablement leur progression. Ce malaise est fortement ressenti à chaque fois qu'ils sont sollicités en langue étrangère pour les différentes tâches communicatives à réaliser en classe de langue, et plus particulièrement dans le domaine de l'argumentation, malgré qu'ils aient connu dans leurs cursus précédents ce genre textuel dans les langues maternelles qui sont l'arabe ou le tamazight (berbère).

. Face à la langue de socialisation première qui est la L1 pour le non-natif de la langue cible, et compte tenu de la complexité de la tâche liée au modèle d'expression, les apprenants non natifs sont quelque peu exacerbés voire démunis devant ce processus d'écriture un peu complexe à chaque fois qu'ils sont appelés à manipuler les connecteurs argumentatifs ou à formuler leurs propres opinions ou émettre des opinions contraires en

raison d'une compétence argumentative mal installée en phase d'élaboration et donc non automatisée.

L'argumentatif comme type textuel par sa richesse et son importance couvrant un domaine très vaste prédomine dans le domaine de l'acquisition des savoirs et reste incontournable dans toutes les étapes de l'apprentissage des modules de langue enseignés. Une bonne maîtrise de cette habileté rédactionnelle est nécessaire pour chaque étudiant, sachant qu'en cycle de licence la plupart des étudiants de fin de troisième année soutiennent un mémoire de fin d'études ou les étudiants devraient y recourir systématiquement.

Nous avons choisi la méthode empirique pour la procédure d'échantillonnage ainsi que pour la collecte de données utilisées dans l'analyse des énoncés c'est-à-dire que le choix des étudiants a été fait en fonction de critères qui sont dans notre cas : être en 1re année de licence et avoir suivi le cours d'expression écrite tout au long des deux semestres de l'année universitaire 2008/2009.

Les données du corpus ainsi constituées à la fois en mode présentiel au sein du groupe/classe que lors de l'échange via le forum seront analysées ainsi que les deux questionnaires, les entretiens semi-dirigés recueillis auprès du public testé.

L'intégration des technologies dans le processus d'enseignement/apprentissage via le forum est l'un des aspects les plus importants que nous avons retenus dans nos analyses comparatives lors de la phase expérimentale.

Cette analyse prend en charge le groupe utilisant le forum (groupe expérimental), et l'autre groupe de contrôle soumis à un apprentissage traditionnel en mode présentiel tutoyé.

Afin que ces deux sous échantillons soient autant que possible homogènes, mieux structurés et suffisamment représentatifs, nous avons formé deux groupes/classes de niveaux en fonction des évaluations obtenues en phase du test préliminaire en évaluation diagnostique (cf. Annexes 1, 2, 3 et 4) en pré-test.

Nous avons tenu compte des performances obtenues dans les deux groupes des 30 étudiants : chaque groupe comprenant des étudiants ayant obtenu des évaluations allant du niveau moyen ou acceptable et bas au test préliminaire au pré-test en phase d'évaluation diagnostique.

Dans la partie qui va suivre, nous allons donc analyser les données recueillies qui découlent de l'intervention réalisée dans le cadre du cours d'expression écrite lors du

premier et du second semestre de l'année universitaire 2007-2008, et 2008/2009 à l'université de Skikda pour le groupe expérimental et à l'université de Batna pour le groupe de contrôle (témoin). Nous analyserons respectivement les résultats obtenus en phase du pré-test en évaluation diagnostique et ceux obtenus au post-test en évaluation finale (**Tableaux 1,2**). Pour conclure, nous analyserons les données construites à l'aide de l'enquête par entretien et par questionnaire dits de motivation intrinsèque et extrinsèque conduite auprès du groupe expérimental et des enseignants du département des langues étrangères des deux départements.

Un pré-test a permis d'évaluer les capacités argumentatives des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin). L'évaluation de ces données collectées à l'issue de la phase du diagnostic initial nous a guidés dans le choix des supports qui portent sur l'inscription des paramètres de la situation de communication, l'étayage de la thèse, sa réfutation et le consensus selon l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. Ce travail a été suivi d'un post-test après la phase de régulation qui visait à valider l'effet du forum de discussion sur les compétences des étudiants et leur capacité à produire des textes d'opinion argumentative ment efficaces.

L'analyse porte sur la comparaison des résultats obtenus en phase du pré-test et du post-test par le groupe témoin et le groupe expérimental. L'interprétation de ces résultats vise à établir une relation entre l'intervention et les résultats obtenus par les apprenants sachant que notre objectif premier est de comprendre si l'intervention a permis une amélioration du niveau de performance qui sera plus forte chez les apprenants du groupe expérimental que celui du groupe témoin. Pour cela, après avoir présenté sous forme de tableaux les résultats du **T1** et **T2** des deux groupes expérimental et besoins, nous comparerons, pour chaque apprenant, le score obtenu au **T1** et au **T2** au pré-test et au post-test pour constater dans un premier lieu s'il y a eu effectivement une variation de scores d'un test à l'autre. La comparaison se situe au niveau des deux approches évaluant la façon avec laquelle les deux cours traditionnel et médié par ordinateur sont assumés par les deux groupes.

1.4.2.1 Les Outils de Collecte de Données (OCD) :

Pour le diagnostic initial en phase d'évaluation diagnostique, et à partir de consignes précises nous n'avons retenu que les énoncés écrits réalisés en tout début du semestre de l'année universitaire 2008/2009, avec l'ensemble des étudiants du groupe (4) inscrits en première année de licence de français en mode présentiel.

Évalués, en production écrite (cf., consignes en annexe 1.2.3. et 4) les énoncés ont servi à

mieux nous renseigner sur le degré de maîtrise ou pas du modèle argumentatif du point de vue des difficultés rencontrées par rapport à l'emploi des connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs pour les deux groupes, expérimental, et le groupe témoin (contrôle). Avec l'approche actionnelle qui a talonné l'approche communicative, l'accent sera mis sur la compréhension et la production écrite ainsi que sur des capacités en termes de savoirs (état initial) savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre, et savoir devenir sont des compétences communicatives à installer chez l'ensemble des étudiants du groupe expérimental.

La première évaluation du niveau des prérequis ne nous surprend pas, puisqu'elle intervient habituellement en tout début d'année universitaire et concerne l'ensemble des étudiants inscrits en graduation. Ce corpus de données issu de la phase du pré-test se présente sous forme d'exercices structuraux traitant de l'argumentation (essai, contraction, analyse et synthèse de documents...) basée sur des activités décloisonnées⁹ (loin de toute logique de progression) serviront de prétexte pour une évaluation du niveau de compétences des deux groupes. Nous avons tenu compte du fait qu'un dispositif pédagogique correspond le plus souvent à l'organisation d'une formation dans son ensemble, mais peut également renvoyer à l'organisation d'une séquence pédagogique spécifique. Dans les deux cas, il implique la définition d'objectifs par l'enseignant en vue de la mise en place d'un scénario pédagogique au service d'une action finalisée.¹⁰

Les étudiants dans le cadre de l'examen du pré-test sont invités à travailler individuellement pour déterminer leur niveau réel. Ce n'est qu'en phase du post-test que les éléments du groupe essaient dans la mesure du possible, de choisir un interlocuteur qui soit natif de la LC et ne partageant pas la même langue maternelle.¹¹ Notre population de recherche qui réunit des étudiants issus de deux régions différentes avec le Chaoui (berbère) pour la région de Batna et l'arabe dialectal pour la région de Skikda qui sont deux langues maternelles diverses. L'utilisation de la langue cible comme langue de

⁹ Ce sont des séquences pédagogiques fonctionnant en roue libre sans le moindre support thématique. L'objectif c'est qu'elles nous livrent des indicateurs de performance sur le niveau réel du groupe expérimental soumis à l'évaluation diagnostique.

¹⁰ Dans le cadre d'un cours en argumentation en FLE, et afin de nous faciliter la tâche dans la collecte de données, nous avons mis en place des séquences pédagogiques en mode présentiel, dans la salle informatique du département des langues étrangères

¹¹ Nous disposons de trois étudiants qui tout en n'ayant pas le statut de locuteurs natifs sont néanmoins nés en France et ont suivi une scolarité en France jusqu'à la terminale.

communication constitue donc une pratique habituelle pour ces étudiants, non seulement dans le cadre des cours, mais également hors de l'institution puisqu'ils vivent en contexte homoglotte.

Nous avons veillé à ce que les apprenants disposent d'une fiche de travail préparée leur indiquant les tâches à effectuer.

Les activités proposées en phase du pré-test sont issues des deux enseignantes du module de MLE pour le premier semestre. Notre corpus obtenu à partir de consignes précises (**Partie annexe 1, 2, 3 et 4**) avec un intérêt porté sur les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion pour la rédaction des énoncés argumentatifs en mode présentiel tutoyé.

Pour revenir un peu à notre modèle de collecte de données qui portera essentiellement sur une évaluation des énoncés argumentatifs obtenus après utilisation du forum portant sur la maîtrise ou pas du type de texte retenu. À ce propos, nous retenons la définition de McEnery et coll. (2006) selon laquelle « *un corpus est un grand ensemble de textes authentiques représentatif d'une variété donnée quelle qu'elle soit et exploitable sous forme électronique* ». De notre part nous vérifions surtout si effectivement il y a eu amélioration du niveau par rapport aux productions initiales à l'issue de la phase du post-test. Notre intérêt se focaliserait sur l'évolution (si évolution il y a) qui pourrait s'opérer d'un document à un autre en vue d'aboutir à un produit final cohérent dont sa structure s'est dessinée tout au long de l'échange via le forum. .

Notre jugement ou plutôt notre évaluation devra englober toutes les capacités mises en œuvre dans l'exécution de la tâche qu'elle soit linguistique, procédurale, métacognitive ou culturelle... car c'est la corrélation de toutes ces capacités qui témoigne de l'exhaustivité du travail présenté.

C'est comme si nous étions face à un grand édifice : nous apprécions la forme architecturale, la finition de certains détails de construction, mais nous restons quand même loin de connaître tout le travail que cela a nécessité (Zarate : 2011). Nous essayons de l'imaginer, mais nous ne pouvons prédire ni les étapes suivies ni les méthodes adoptées et en cela chaque chef architecte a sa touche personnelle.

Pour résumer et afin de pouvoir analyser l'effet d'un forum de discussion asynchrone en classe de langue pour un cours d'expression écrite pour l'amélioration de l'argumentation à des non-natifs, nous avons eu recours, comme toute analyse exploratoire de terrain à une phase de pré-test préliminaire, en évaluation diagnostique et à un post —

test en phase d'évaluation finale, auxquelles s'ajoutent un entretien semi-dirigé et deux questionnaires sur la motivation. Les mêmes tâches effectuées en phase du pré-test seront remobilisées à nouveau avec l'apport du forum de discussion en phase du post-test. Une grille d'évaluation finale englobe dans plusieurs tableaux chiffrés des notes obtenues à l'issue de la phase d'évaluation diagnostique et ceux réalisés en phase du post — test à l'issue de la phase de régulation pour une étude comparative entre l'ensemble des résultats obtenus.

Pour ce qui est des activités servant l'évaluation des prérequis pour la phase du pré-test, nous avons conservé les mêmes objectifs du cours fixés par le référentiel de formation de licence en expression écrite tels qu'ils apparaissent dans la progression du programme du module de MLE. Comme nous l'avions prévu, les 30 étudiants des deux systèmes universitaires de graduation (LMD, classique) qui constituent l'échantillonnage ont subi les mêmes épreuves sous forme d'exercices structuraux et de rédaction ne dépassant pas quelques lignes au début du premier semestre en séances ordinaires en classe et en dehors des heures de cours afin de nous permettre de disposer d'assez de temps pour corriger les épreuves et répartir le groupe en deux sous/groupes de besoin selon le niveau de chacun. Cette phase d'évaluation des prérequis qui est une opération très délicate a nécessité les trois premiers mois du semestre de l'année universitaire 2008/2009. Par ailleurs, et afin d'accorder plus de crédit à cette étape cruciale de la recherche, nous avons annoncé au groupe de l'université de Skikda que leur contribution serait prise en compte comme note de travaux dirigés lors de l'évaluation finale du module de MLE.

Pour ce qui est de l'évaluation du test final, les activités de ce test en français seront reconduites en reprenant également les étapes du cours avec les mêmes objectifs et les mêmes contenus du module de MLE en expression écrite et qui correspondent au test préliminaire en évaluation diagnostique.

Il s'agit du même test, puisque nous avons eu recours, pour mesurer l'efficacité de l'intervention (processus de régulation enseignement avec forum de classe et sans le forum) par la comparaison des résultats obtenus au pré-test et au post-test, par rapport au même instrument de mesure que nous avons reconduit pour cette phase. Notre postulat de départ est que le groupe expérimental utilisant le forum soumis à ce travail d'évaluation obtient des notes plus élevées que celles obtenues au test préliminaire et donc plus élevées à celles obtenues par le groupe témoin qui n'a pas été soumis au même mode de travail.

La grille d'évaluation a été élaborée selon le modèle de notes en usage dans le système

universitaire algérien de la correction des textes écrits et des exercices réalisés lors du test préliminaire et final. Il y prend place des critères tels que la morphologie, la syntaxe, l'orthographe, la diversité et la richesse du lexique, le respect de la ponctuation, les connecteurs argumentatifs contre-argumentatifs marquants le pour et le contre, la thèse et l'antithèse, ainsi que la longueur du texte produit.

Nous avons intégré un entretien semi-dirigé à usage complémentaire. Le choix du recours à ce type d'entretien auprès de notre population de recherche aura l'avantage de servir « la vérification et la corrélation des résultats du corpus obtenus préalablement en phase du pré-test et du post-test.

Le choix du questionnaire bien qu'il n'ait eu qu'un intérêt assez limité nous a néanmoins permis de confirmer ou d'infirmer les opinions exprimées et également servies d'étayer nos propos, par l'observation ou la recherche documentaire. » J.butin (2001)

Dans cette partie il s'agit principalement de vérifier les résultats livrés par le questionnaire de motivation à travers les opinions développées par les étudiants et en réponse aux Items du questionnaire sur l'impact des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation écrite. L'objectif est surtout de connaître en quoi l'apport technologique via le forum intégré en tant que valeur ajoutée pourrait modifier la stratégie d'enseignement pour le cours d'expression écrite.

Pour ce qui est du questionnaire qui a la modestie du praticien, destiné aux apprenants des deux groupes, expérimental et témoin qui a pour objectif de connaître les avis des uns et des autres sur l'usage du forum pour le cours d'expression écrite sur le site « **Heberg.forum** ».

. Les questions posées vont nous aider à mieux comprendre pourquoi un tel engouement suscité chez les sondés au sein du groupe expérimental par rapport à l'usage des TIC. Nous nous interrogeant sur ce que les TIC sont susceptibles d'apporter comme aide auprès des participants pour la réalisation d'activités métalinguistiques dans le cadre du grand projet d'écriture notamment ce qui a trait à la tâche rédactionnelle spécifique à l'argumentation écrite. Afin de nous aider à mieux comprendre la validité de l'analyse, nous procédons à une comparaison entre les deux modèles d'enseignement, traditionnel globalisant, et actionne tutorat induit par la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues.

Administrées au début de l'expérimentation, et en marge de l'opération de collecte de données du corpus, des interviews à titre informel ont été réalisées d'abord collectivement

et ensuite à titre individuel auprès de 15 enseignants du département des langues étrangères (les deux filières comprises). Disant que leur avis nous a intéressés, étant donné qu'ils seront les futurs utilisateurs potentiels de cet outil informatique intégré dans le cursus de graduation comme module obligatoire (nouvelle offre de formation suggérée par la conférence nationale des programmes).

— Quant à l'entretien semi-dirigé qui comporte un ensemble d'Items au nombre de 18, a été soumis à l'appréciation des étudiants dans une langue simple et accessible afin d'éviter toute mauvaise interprétation ou de confusion rendant les résultats erronés la transcription de cet entretien a également été réalisée avec l'aide et l'assistance des enseignants chargés d'assurer les enseignements du module de MLE.

1.5 Le Questionnaire de motivation :

Notre questionnaire de motivation, s'inspire de celui proposé par E.brodin (2004) dans sa thèse de doctorat portant sur l'analyse des données qualitatives et quantitatives. À travers tous les Items proposés (au nombre de 21), une part importante est accordée selon l'auteur du questionnaire, à l'impact des technologies éducatives sur l'efficacité des apprentissages en pédagogie universitaire à partir d'un enseignement dispensé en mode distant. Destiné à la base pour un cours de psychopédagogie à destination de futurs enseignants de langues étrangères, son utilité peut être transposée à notre propre champ d'études. Bien que cette étude s'éloigne un tant soit peu du point de vue thématique de notre champ de recherche, c'est la méthodologie d'analyse ancrée au sein du parcours de graduation qui nous intéresse le plus dans ce travail. L'auteur a comparé deux groupes d'étudiants (étudiants de première année de licence) soumis à des cours intensifs selon deux stratégies d'apprentissage a priori différentes, mais qui ne sont pas réductibles l'une de l'autre. Pour l'une comme pour l'autre approche, elle propose le même contenu d'enseignement, tout en gardant les mêmes objectifs d'enseignement avec la même progression des activités. C'est seulement la méthodologie préconisée qui est différente. L'un des deux groupes celui soumis à un modèle d'enseignement traditionnel c'est-à-dire selon une approche globale et dirigiste recouvrant le module intitulé « introduction à la psychopédagogie », quant à l'autre placé en mode interactionnel et en groupe tutoré a travaillé un contenu sélectionné en ligne sur la plateforme Moodle. En gardant le même schéma directeur pour la conduite de notre projet visant à mener conjointement deux systèmes d'enseignement différents le LMD et le classique vers le même objectif d'enseignement/apprentissage de l'argumentation, nous avons voulu tenter la même expérience auprès de notre population

de recherche. Avant de s'engager dans cette voie nous avons d'abord élaboré un questionnaire administré au groupe expérimental qui a utilisé le réseau numérique pour s'informer sur l'utilité ou pas de l'intégration d'un tel outil dans le processus acquisitionnel.

Le questionnaire administré au groupe expérimental (étudiant et enseignant) comporte trois grandes rubriques que nous reprenons plus en détail au cours de la phase d'analyse à travers les différents items :

- **Évaluation de leur propre efficacité ; satisfaction ressentie ; situation d'apprentissage.**

L'objectif fixé à ce stade de la recherche c'est que le questionnaire administré à l'échantillonnage nous permettra de connaître en détail les effets de l'intégration des TIC via le forum de discussion sur le processus acquisitionnel de notre population de recherche (groupe expérimental) et en même temps d'en mesurer l'écart et l'impact de sa motivation sur les apprenants soumis à un cours en expression écrite suscité par l'échange en mode asynchrone. Ce qui nous a permis à travers les différents Items du questionnaire d'en connaître les avantages d'un tel modèle d'enseignement/apprentissage en mode distant qui s'est établi avec le groupe issu de l'université de Skikda soumis à un apprentissage médié par ordinateur avec celui de l'apprentissage traditionnel auquel est soumis le groupe de besoin de l'université de Batna. Nous avons tenu compte que de ces trois dernières rubriques du questionnaire, car, ces rubriques sont de notre point de vue les seules à pouvoir nous renseigner sur l'état de la motivation réellement ressentie ou pas par les inter actants au cours des échanges d'arguments.

En effet, la rubrique « **Satisfaction ressentie** » se réfère à la motivation individuelle qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cité par A.Eutmane, 2008), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement ».

C.Bourguignon (2007) pour sa part rajoute dans le même ordre d'idées qu'avec l'intégration des TIC comme apport intellectuel innovant en contexte universitaire pour un parcours universitaire, non seulement il motive, mais on assiste à un changement de paradigme qui modifie la « situation d'apprentissage » puisque ajoute-t-il « Pour susciter le gout d'apprendre [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage

favorable et stimulant. » (Bourguignon cité par M.Sellami , (2008) et Clément (cité par M.Boudaoud (2010). Il n'y a que les TIC qui sont en mesure de le faire.

En prenant le soin de supprimer les rubriques qui n'ont aucun intérêt pour notre recherche, notre questionnaire de motivation réduit à 23 Items semble en mesure de nous fournir suffisamment de détails intéressants à même d'en déterminer leur véritable impact dans le processus acquisitionnel des étudiants. Il a été administré à notre population de recherche, étudiants comme enseignants dans une langue facile et accessible afin d'éviter toute confusion dans l'interprétation des données et parvenir au final à des résultats pertinents significatifs et moins erronés.

1.5.1 Déroulement de l'intervention :

Conscients des risques encourus en matière d'éloignement du contenu (ou des contenus) de la progression des activités de l'unité d'enseignement proposée (UE1) les deux enseignantes chargées du module de MLE, ont conservé les mêmes plans de cours avec la même mise en forme des activités pour rester dans l'esprit du programme et suivre le même enchaînement et la même progression. Nous avons donc reconduit la même configuration et la même progression telle qu'elle apparaît dans le canevas du référentiel de formation. La seule différence réside dans le choix du thème qui concerne la « **discrimination positive** » pour cette séquence d'apprentissage qui comporte au moins quatre unités d'enseignement successives. Conscients de la complexité de la tâche et du volume de travail qui nous attendent dans la perspective de reconduire le même nombre d'activités métalinguistiques en les intégrant à cette nouvelle vision de l'apprentissage induite par les TIC.

Nous nous sommes limités dans le cadre de l'expérimentation à ne conserver que la progression thématique des activités telles qu'elles apparaissent dans le programme du module de MLE. Les éléments qui contribuent à la cohésion textuelle ne peuvent être éliminés aussi bien pour le système LMD de l'université de Skikda qui est plus actuel et innovant que ceux plus anciens relevant de l'ancien régime de l'université de Batna. Un référentiel de formation pour chaque système qui propose l'analyse de plusieurs types de textes soutenus par une progression, avec des contenus qui s'enchaînent se complètent et convergent vers la conception d'un écrit final sous forme d'un travail de réinvestissement prenant en charge le modèle d'expression, le point de langue (syntaxe,) le point lexical (lexique thématique et relationnel) et la production écrite qui vient clôturer la séquence d'apprentissage qui doivent continuer à investir le champ de l'expérimentation. Le scénario

idéal est de pouvoir dans le cadre de l'analyse des données de respecter le même enchaînement séquentiel que ce module suggéré pour l'activité traitant de l'argumentation écrite. L'offre de formation de licence, avalisée par la conférence nationale, privilégie du moins au premier semestre les modules dits de « renforcement linguistique », notamment à travers un enseignement intensif de la langue dans le but d'une remise à niveau de l'expression écrite et orale. Le volume global hebdomadaire pour le module de MLE qui est 03 heures de cours se répartit tout au long du trimestre qui devrait théoriquement atteindre en fin d'année les 28 semaines, à raison de 14 semaines par semestre.

Nous considérons le type textuel argumentatif seulement dans sa dynamique communicationnelle et non pas comme texte littéraire qui n'est jamais uniquement une réalité textuelle, mais nous la situons dans un acte de parole, qui se borne à une interaction verbale socialement réglée entre un auteur et un public. Jean Marie Schaffer (2001), affirme que, quel que soit le contenu ou la forme de l'argument que le scripteur natif de la langue cible veut communiquer à ses pairs, il faut aussi et d'abord qu'il réussisse à faire reconnaître son opinion comme acte communicationnel spécifique. Il s'agit dans le cadre de ce cadre précis de considérer « l'argumentation comme « modèle discursif » c'est-à-dire un contenu à analyser d'un point de vue linguistique et communicationnel en tenant compte de ses caractéristiques et ses marques grammaticales et le cheminement de sa progression tout au long du scénario dialogique. Nous essayons d'explicitier notre mode opératoire d'analyse des données obtenues à l'issue du pré-test et du post-test.

1.5.1.1 Mode opératoire et méthodologie d'analyse :

Avec la mise en place d'un environnement collaboratif et coopératif de travail, notre objectif c'est d'espérer améliorer la qualité de l'apprentissage individuel de l'argumentation à partir d'interactions via le forum. On évalue la valeur ajoutée du dispositif en termes d'amélioration des compétences argumentatives. Nous allons par conséquent consacrer l'essentiel du travail de notre analyse à la progression des apprenants dans la maîtrise de la compétence ciblée. Pour apprécier les effets au niveau des performances individuelles, nous avons eu recours à un plan d'observations qui s'appuie sur un pré-test et un post-test équivalent. L'objectif que nous nous sommes fixé consiste à montrer comment interpréter une analyse de variance à mesures répétées comportant les caractéristiques suivantes :

- la variable indépendante est constituée de deux groupes (expérimental et besoin)
- la variable dépendante est une mesure répétée (pré-test, post-test)

— nous prévoyons donc une interaction entre ces deux valeurs.

Nous voulons simplement montrer la situation générale où ces deux groupes d'étudiants issus de deux systèmes universitaires différents ont été soumis à deux évaluations identiques. Le groupe expérimental (**L**) a subi une régulation **X** après la première évaluation diagnostique au pré-test. Le groupe (**C**), par contre, n'a pas été soumis **O** au processus de régulation.

Nous émettons l'hypothèse que les deux groupes sont équivalents au point de départ. Si des différences de niveau existent avant l'expérimentation, nos analyses statistiques en tiendront compte lors des calculs d'évaluation au post-test. La différence de niveau entre les deux groupes lors de l'évaluation diagnostique sera pour ainsi dire soustraite de l'effet au post-test pour déterminer l'écart type entre les deux évaluations.

Schème expérimental	Pré-test	Régulation	Post-test
Groupe expérimental (L)	X	X	X
Groupe témoin (C) (contrôle)	X	O	X

Il est important de souligner que ce protocole expérimental va permettre de répondre à trois questions essentielles :

— Existe-t-il une différence significative quant au niveau procédural et métalinguistique entre les deux groupes (**L**) et (**C**) ?

— Existe-t-il une différence significative entre les deux évaluations au pré-test et au post-test ?

— Existe-t-il une interaction entre la variable indépendante et dépendante entre les deux évaluations ?

Nous émettons comme deuxième hypothèse que le groupe témoin (contrôle) conserve au post-test son rendement initial tel que mesuré au pré-test, mais que dans le même temps, le groupe expérimental voit son rendement initial revu à la hausse et d'une manière significative après la phase de régulation (remédiation). Le locuteur scripteur natif de la langue cible peut tenter de satisfaire aux besoins du locuteur non natif au moyen de l'interaction verbale via le forum de différentes manières.

Tout d'abord, pour éviter que son intervention dans le forum soit perçue comme déplacée, le locuteur tuteur peut ouvrir celle-ci par des commentaires méta discursifs visant à en

spécifier la fonction illocutoire (par exemple : j'aimerais vous poser une question ; en quoi ce jugement peut-il vous porter préjudice, voir l'échange dialogique entre Élisabeth Er Sebti , ou a ménagé la face du non natif de la langue cible [je m'excuse de vous déranger, a votre avis y'aurait-il pas une autre explication que celle manifestement très hostile à l'égard de la société, entre Ali et Élisabeth...], ou par des commentaires situant le contexte de la communication [j'ai reçu votre message, mais je voulais savoir euh.].

Ensuite, pour éviter que son intervention soit perçue comme incohérente, le natif de la langue cible peut introduire un ou des argument [s] ou mentionner, pour les rejeter, un ou plusieurs contre arguments, souvent marqués par des connecteurs argumentatifs, introducteurs d'arguments ou introducteurs de conclusion, comme, car ou en effet, contre argumentatif [introducteurs d'arguments], comme bien que ou, mais, ou consécutifs, comme donc). Ou encore comme finalement, en conséquence... connecteurs introducteurs de conclusion.

Dans les deux cas, le scripteur natif construit une intervention dans laquelle l'acte principal s'appuie sur des actes ou des interventions, voire des échanges, subordonnés.

Pour notre étude nous avons procédé de la même manière ; chaque groupe de participants a été réparti en deux groupes de 15 étudiants. À la charnière entre la production écrite et l'expression orale, l'un a été soumis à une modalité de travail traditionnel, c'est-à-dire un cours dans lequel papier, stylo et tableau noir sont utilisés. L'autre groupe expérimental soumis à un apprentissage médié par ordinateur via le forum de discussion asynchrone a l'issue du premier semestre de la même année universitaire (2008/2009). Nous leur avons administré un test préliminaire d'évaluation (ED) : Ils ont effectué un ensemble d'activités au nombre de trois (3) en expression écrite en phase du pré-test et autant en phase du post-test en évaluation finale (voir partie annexe 1.2.3 et 4) selon des consignes précises pour déterminer le niveau de compétences requises pour les deux phases d'évaluation. Les tâches réalisées selon un modèle fixé au tableau qui comporte un ensemble d'énoncés obtenus en classe en mode présentiel ensuite consignés sur un registre sans subir la moindre modification. Ces textes pourraient-on dire produits à l'état brut serviront le corpus de données pour notre modèle d'analyse. C'est en grande partie ce qui nous a permis de faire une étude comparative avec les résultats du test final (post-test) qui interviendra à la fin du dispositif expérimental. Les étapes de cette démarche forment un cycle dont le moteur est l'amélioration continue du niveau de maîtrise des compétences scripturales de nos étudiants dans le domaine de l'acquisition du type de texte

argumentatif. Hormis le diagnostic initial qui a l'avantage de mieux identifier les types de maladroitures et les difficultés inhérentes à la phase d'écriture (la conceptualisation de l'acte d'écriture,), les autres étapes méthodologiques de régulation sont renouvelées et améliorées graduellement grâce à l'intégration réfléchie des TIC via le forum.

À la fin du second semestre de la deuxième année, et au début de l'année universitaire 2014/2015 c'est-à-dire après que le groupe expérimental ait été soumis à un travail à distance au moyen de l'interaction verbale et que le groupe témoin (contrôle) ait continué à suivre les enseignements selon une approche éclectique, nous avons soumis l'ensemble de la population de recherche à une évaluation au test final (post-test). Cette étape est déterminante, puisqu'elle a permis de mieux nous renseigner sur l'état de la progression enregistré tout au long des phases du processus expérimental. À partir des résultats obtenus à l'issue des deux phases d'évaluation nous serons capables d'analyser le contenu du corpus de données par le recours à une étude comparative entre :

- Les résultats obtenus au test final pour les deux groupes : l'hypothèse était que le groupe expérimental devrait présenter de meilleurs résultats,
- Les résultats du pré-test et du post-test du groupe témoin ainsi que ceux du groupe expérimental : notre hypothèse était que le groupe expérimental devrait présenter une progression notable du point de vue des scores obtenus par rapport au groupe témoin.

1.5.1.2. Modèle d'Analyse du corpus de données :

Pour l'analyse du corpus qui renferme toutes les données collectées de celles obtenues en évaluation diagnostique et finale (**T1 et T2**) les questionnaires de motivation pour l'ensemble de la population de recherche, l'analyse de la moyenne ainsi que de l'écart type entre les deux phases. Comme nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, nous avons combiné deux méthodes d'analyse complémentaires ; la méthode qualitative et quantitative que nous allons retrouver dans l'analyse détaillée des résultats présentée sous forme de tableaux (**1 et 2**). Bien qu'elle soit empirique, l'analyse des données s'est avérée suffisante pour mieux se renseigner sur l'état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement de l'argumentation en contexte universitaire algérien, et de l'état final du niveau auquel sont parvenus les éléments du groupe expérimental après la phase de régulation au moyen de l'utilisation du forum avec toutes les améliorations apportées. Par ailleurs ; concernant l'analyse des questionnaires et de l'entretien réalisés auprès de la population de recherche ; notre analyse a porté sur un ordre de grandeur obtenu que nous allons exposer lors de l'analyse finale des résultats obtenus en phase du post-test. La fréquence des réponses

données pour chaque Item dans chacune des trois rubriques sera également analysée du point de vue du contenu des opinions exprimées sur les différents items qui nous ont aidés sur le choix du processus de régulation comme scénario pédagogique que nous avons mis en place lors de la phase de l'élaboration du dispositif expérimental.

1.5.1.3. Présentation et interprétation des résultats :

Dans cette partie importante de la thèse, deux corpus de données seront analysés. L'un aborde le thème sur la « discrimination positive », à travers un ensemble important d'énoncés argumentatifs au nombre de 175 produits via le forum de discussion hébergé sur la plateforme (heberg.com). Ce même corpus pour les besoins de la recherche sera reconduit pour être à nouveau analysé du point de vue du concept de l'« agir communicationnel » tel qu'il est suggéré par Jürgen Habermas dans son agir social.

La partie la plus importante du corpus s'est construite à travers l'échange dialogique via le forum de discussion, l'autre partie celle recouvrant la linguistique du corpus servant pour l'évaluation en pré-test a été construite en mode présentiel au cours de séances en classe pendant le cours d'expression écrite lors du second semestre de l'année universitaire 2008-09,2010/11. Une autre partie réalisée en 2015 par le groupe expérimental en mode distant pour enrichir encore plus le corpus déjà existant. Nous avons tenu compte dans le cadre de la linguistique du corpus de la méthode de l'analyse textuelle, morphologique, syntaxique, puis sémantique, du corpus pour déterminer l'échelle de valeurs attribuée à chaque énoncé et à chaque élément des deux groupes. Nous avons utilisé celle proposée par (Blanchet & Gotman, (1992), qui suggère une stratégie pour le report des résultats à l'aide d'un algorithme d'analyse de la transcription pour déterminer l'écart type entre les deux tests qui nous donne une image fidèle des résultats et de la situation d'apprentissage, elle se présente comme suit :

1. Tous les énoncés argumentatifs ont été transcrits ;

2. Toutes les transcriptions ont été lues une à une ;

3. En fonction des résultats obtenus, et de la littérature consultée pour la constitution et l'analyse du corpus de données et tenant compte de l'objectif de la recherche, les Items des deux questionnaires ont été proposés dans le but de vérifier à des degrés divers, l'impact des TIC la validation des résultats qui seront reportés sur une grille d'analyse construite pour chacun des deux groupes sondés. Les enseignants comme les étudiants à travers les Items du questionnaire qui apparaissent dans le corps du texte ont été analysés. Il apparaît sur cette grille l'ensemble des réponses issues des Items identifiés ;

4. Dans la lignée de ce cadre thématique, les données apparaissant sur la grille ont été lues selon un ordre d'apparition chronologique.

. Une enquête par questionnaire sur la motivation conduite auprès du groupe d'échantillonnage qui concerne le corps enseignant dans un entretien semi-dirigé viendrait confirmer la validation de nos résultats obtenus à l'issue du post-test. Nous allons à présent énumérer les deux étapes essentielles de notre champ expérimental.

1.6 Analyse du pré-test (évaluation diagnostique **ED**) et du post-test

(Test final, après la phase de régulation TF)

C'est la phase la plus importante de notre champ expérimental. L'objectif pour cette étape est de pouvoir faire une analyse comparative des résultats obtenus en phase préliminaire (évaluation diagnostique) (**ED**) au pré-test et en phase d'évaluation finale (**EF**) en post-test réalisé conjointement par le groupe témoin de l'université de Batna et le groupe expérimental du département des langues étrangères de l'université de Skikda. L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus nous ont permis de vérifier en termes d'impact l'efficacité ou non du dispositif de régulation proposé comme modèle d'intervention et d'accompagnement pédagogique en vue de la résolution du problème posé dans le cadre de l'écriture argumentative. La question qui nous interpelle d'emblée c'est comment va-t-on proposer alors comme modèle d'analyse du corpus issu de l'interaction lors d'un débat argumentatif entre deux communautés virtuelles qui n'ont aucun point commun à partager si ce n'est celui de la langue utilisée au cours de l'échange dialogique ? Sur le plan qualitatif, les résultats obtenus par le groupe expérimental à l'issue du post-test montrent à quel point ce dispositif correctif de régulation influence le processus acquisitionnel au cours des échanges dialogiques en provoquant une amélioration notable du niveau de l'écriture argumentative. Nous avons converti les résultats d'évaluations notés d'abord sur **100** puis convertis pour les besoins de la recherche sur **20** points pour ne pas nous éloigner du système d'évaluation pratiqué en formation continue et en contexte universitaire algérien. Sous forme de grilles nous ferons apparaître les notes d'évaluations diagnostiques obtenues par les deux groupes expérimental et témoin (phase du pré-test (**ED**) et ceux obtenus à l'issue de la phase du post-test (**TF**) en évaluation finale auxquelles s'ajoutent d'autres tableaux présentés dans la partie annexe qui nous renseignent sur les notes obtenues pour l'ensemble des activités recouvrant les deux phases d'évaluation. Pour chacune des activités, nous faisons ressortir les écarts types ainsi que l'écart des moyennes entre chaque activité pour chaque

étudiant des deux groupes, expérimentales et témoin (**Annexe 1.2 3.5**).

Pour éviter toute confusion dans l'interprétation des données du corpus, nous avons à dessein attribué la lettre « C » pour désigner l'ancien régime (licence classique) affecté au groupe/témoin (contrôle) de Batna et la lettre « La » première initiale du système (LMD) au groupe expérimental de Skikda.

Notre choix pour les deux systèmes d'enseignement nous a valu le passage par une étude comparative de deux modèles d'évaluations différents pour déterminer les variables observées chez le groupe expérimental et témoin. Les notes obtenues par les deux groupes pour l'ensemble des trois activités en phase du pré-test et les trois autres activités en phase du post-test subiront le même modèle d'évaluation finale. S'agissant de l'évaluation finale nous analysons l'écart type, le niveau de confiance ainsi que l'intervalle de confiance correspondante à la progression des scores obtenus par les deux groupes qui nous ont permis de constater l'existence ou non d'une amélioration des compétences écrites pour chaque étudiant soumis à l'interaction au cours de l'échange dialogique. (Nous intéressons aux différentes variables dépendantes et indépendantes dans l'analyse des données recueillies.

1.6.1 Résultats de la phase du pré-test en évaluation diagnostique du test initial ED) :

En phase d'évaluation diagnostique puisque nous avons opté pour l'approche actionnelle du CECRL nous avons soumis à l'appréciation de l'ensemble du groupe d'échantillonnage un C1 fixé par les textes du CECRL (cadre européen commun de références pour les langues,(2000) :

Les activités proposées (Annexes 1, 2, 3, et 4...) portent sur l'argumentation comme modèle discursif axé sur la réalisation de « tâches communicatives » en mode présentiel tutoyé pour la phase du pré-test. La seconde tâche communicative qui prend en charge à travers trois autres activités de langue l'emploi de connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion dans des énoncés exprimant soit l'opposition, la cause, l'explication, la concession. Ces différentes activités seront évaluées selon l'échelle de compétences des souscripteurs du CECRL. La troisième activité prendrait en charge les modalités de mise en œuvre de la conceptualisation de l'acte d'écriture produisant des énoncés argumentatifs via le forum de discussion asynchrone seront quant à eux relus et corrigés pour refléter la norme standard de la langue cible.

Les résultats du test diagnostique (**pré-test**) montrent que la moyenne observée chez les

deux groupes était de l'ordre de 06 à 14/20. À l'issue de l'examen écrit de fin d'unité d'enseignement, nous avons enregistré une amélioration significative des performances attribuée aux étudiants du groupe expérimental par rapport aux étudiants du groupe témoin. Pour le diagnostic initial, nous avons retenu en plus des activités proposées (Annexe 1, 2,3 et 4) un certain nombre d'énoncés écrits réalisés (Annexe 6) avec les deux groupes, expérimentaux et témoin en réponse aux exercices proposés au chapitre précédent pour mieux valider ceux obtenus dans le cadre de l'expérimentation.

Notre corpus de données obtenu à partir de consignes précises dont l'intérêt est porté sur deux modalités d'analyse distinctes, mais non réductibles l'une de l'autre. L'analyse linguistique du corpus portant sur les modalités d'emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion en phase du pré-test et la rédaction de textes argumentatifs obtenus en interaction via le forum et en présentiel tutoyé pour le groupe expérimental en particulier. Le but dans cette phase charnière reposant sur le processus d'échange est de pouvoir arriver au final à un degré de maîtrise de ce type de texte du point de vue de sa structuration syntaxique et lexico sémantique par rapport à la norme de la langue cible. En accédant à la phase de planification, de la mise en texte, et de la révision, les deux groupes ont été chargés de développer les arguments présentés succinctement dans le plan (voir consignes chapitre précédent). Cela suppose que la réalisation d'une tâche d'écriture doit passer par le déploiement d'une multitude de mécanismes assurant l'enchaînement entre les phrases en plus de l'adjonction de termes dont le rôle est d'enrichir l'énoncé argumentatif.

C'est l'amélioration (si amélioration il y a) après usage du forum asynchrone qui pourrait influencer un énoncé argumentatif (fautif) truffé de fautes par rapport à un autre énoncé grammaticalement cohérent que se situe l'essentiel du travail de remédiation médié par ordinateur selon le scénario pédagogique que nous avons défini. Notre corpus de données orienté vers le choix de productions écrites d'étudiants en interaction verbale nous autorise à les évaluer selon deux approches méthodologiques différentes. La première qui s'incarne dans la méthodologie qualitative prend en charge les difficultés inhérentes à l'emploi des connecteurs argumentatifs selon la norme de la langue cible en usage chez les natifs. La deuxième approche qui reprend le même corpus de données s'intéresse à l'argumentation selon le concept de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. Notre évaluation devra englober toutes les capacités mises en œuvre dans l'exécution de la tâche

qu'elle soit linguistique, procédurale, discursive, cognitive, métacognitive, ou culturelle... car c'est la corrélation de toutes ces capacités qui dénotent de l'exhaustivité du travail d'analyse présenté.

Pour le report des notes et le calcul de l'écart type dans la perspective d'éviter tout amalgame dans l'interprétation des résultats obtenus en phase du pré-test et en post-test, nous avons reconduit le même modèle d'évaluation utilisé par les deux systèmes d'enseignement universitaire, le LMD pour le groupe expérimental de Skikda et le groupe de contrôle pour Batna.

La correction des énoncés du corpus provenant du groupe expérimental ne nous a posé aucun problème, car consultable sur place et loin de toute contrainte d'espace et de temps. C'est le groupe témoin de l'université de Batna qui nous a posé un énorme problème du fait de son éloignement géographique. Nous avons relevé, nous tenons à le préciser chez ce groupe une démotivation générale à toutes les étapes de la phase d'évaluation aussi bien diagnostique que finale. Deux enseignantes du module MLE se sont chargées de me remettre les productions écrites du groupe expérimental pour les trois activités en phase du pré-test.

C'est au niveau de la conceptualisation de l'acte d'écriture en phase du pré-test qu'on a eu vraiment des problèmes d'évaluation, attribuée spécifiquement à certaines formulations très laborieuses, et fortement ambiguës à tel point qu'on ait été contraint souvent à choisir les occurrences d'erreurs les plus évidentes issues des interactions avec les pairs (de même niveau linguistique ou pas). Pour les besoins de la recherche, certains passages s'ils n'ont pas été modifiés ont été revus et corrigés pour éviter les clivages trop importants entre les différentes productions des étudiants des deux groupes. C'est à l'issue de cette phase préliminaire d'évaluation qui tient compte de la disparité des niveaux au sein de notre population de recherche que nous avons réparti les deux groupes en deux sous-groupes de besoin et de contrôle plus ou moins homogènes. L'analyse du corpus de données ainsi que les notes obtenues par le groupe expérimental représenté par la lettre **L** (par rapport au système **LMD**) et celles obtenues par le groupe/témoin représenté par la lettre **C** (par rapport à la licence **classique**) ont été validées.

La fiche de notes établie, représentative du niveau de la population de recherche a la particularité d'être la plus exhaustive possible du fait qu'elle a tenu compte d'une évaluation fonctionnant sur une valeur d'échelle croissante. Nous avons fait correspondre le meilleur score obtenu au sein du groupe expérimental avec la meilleure notation obtenue

par le groupe/témoin et ainsi de suite.

Les notes obtenues au cours de cette phase préliminaire d'évaluation calquées sur le modèle en usage en contexte universitaire seront consignées en vue d'une exploitation future lorsque nous aurons sous la main les scores réalisés à l'issue du post-test. Ils apparaîtront sur une suite de tableaux qui nous renseignent sur les compétences acquises à l'issue de l'examen du post-test (groupe expérimental et le groupe témoin).

Le premier tableau nous renseigne sur les scores obtenus à l'issue de la phase du pré-test pour les trois activités en production écrite évaluées par deux enseignantes du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) quant à ceux du groupe/témoin de l'université de Batna, nous les avons pris en charge nous-mêmes pour les deux phases aussi bien pour le pré-test que pour le post-test. En production écrite le même modèle d'exercices a été reconduit avec les mêmes activités en phase du post-test tout en essayant de garder les mêmes critères d'évaluation avec comme seule différence l'adjonction d'autres connecteurs argumentatifs pour faciliter l'étude comparative des résultats obtenus avant et après l'usage du forum asynchrone.

Le second tableau par ailleurs plus détaillé nous renseigne sur le degré de maîtrise du type de texte argumentatif à travers les trois activités par les deux groupes (expérimental et témoin) selon l'objectif et la consigne de travail formulés. Se présentant sous forme d'une série d'exercices et d'activités au nombre de (3) proposés puis résolus à la fois selon la stratégie cognitive de chacun pour qu'ensuite cette même gestion de l'erreur soit réévaluée par rapport aux modèles d'énoncés produits par les natifs via le forum dont le français est leur langue maternelle. Nous tenons à préciser qu'une variable indépendante que nous avons manipulée à dessein est venue étayer encore plus nos hypothèses de départ et qui ont le mérite d'être signalées¹². Parmi les natifs de la langue cible, une participante au forum, normalienne de formation qui était sur le point de terminer sa formation à l'Institut supérieur de Rennes. Sa participation au forum nous a été particulièrement bénéfique puisque sa contribution dans la gestion du processus d'échange a contribué grandement au processus de médiation durant l'échange dialogique. Ce travail d'analyse du corpus nous renseigne sur des scores obtenus par l'ensemble des étudiants pour chacune des trois activités pour les deux phases d'évaluation et nous donne une meilleure indication sur le test préliminaire et le test final de l'évaluation en général. L'ordre croissant du classement

¹² Cette variable est indépendante parce qu'elle ne dépend pas de ce qui va arriver dans l'expérience.

obtenu à l'issue de l'évaluation en phase du pré-test constitue le meilleur indicateur de jugement qui nous a permis non seulement d'identifier l'origine des maladroites, mais également de vérifier une partie de nos hypothèses de départ en vue de la mise en place du dispositif de régulation.

— La lettre (C) correspond au groupe/témoin pour le cursus « **Classique** » (université de Batna). La lettre (L) correspond à celui du groupe expérimental (besoin) pour le système « **LMD** » (Université de Skikda). On a attribué à chaque étudiant la somme de trois scores (**notes**) pour **trois** activités différentes pour la phase du pré-test et trois autres notes pour trois autres activités en phase du post-test construit à l'issue de deux séquences pédagogiques d'enseignement qui ont trait à l'emploi de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion traitant de l'écriture argumentative en réponse à des consignes précises (**Activité 1,2, 3 et 4**) voir en Annexes) qui apparaissent dans un ordre de succession.

Moyenne obtenue sur **20** des six scores pour le groupe expérimental (L) et le groupe témoin (C) :

1.6.1.1 Résultats obtenus en phase de pré-test (**T1**) en évaluation diagnostique pour les deux groupes (groupe de besoin et le groupe témoin [contrôle] :

Le système de notation attribué aux trois activités présentées aux tableaux **1.et 2 [Annexe 1, 2,3et 4]** sur **20**, les notes d'évaluation qui apparaissent au premier tableau seront les mêmes pour les trois autres activités. Apparaît à la fin de chaque tableau la valeur de l'écart type pour la **composante argumentative** pour les trois activités en phase du pré-test et autant pour le post-test.

Sans entrer dans les détails calculatoires, nous aborderons d'un point de vue statistique ces deux tests, en soulignant leurs conditions de validité. L'étude de la relation entre une variable quantitative et qualitative revient le plus souvent à comparer des moyennes entre deux échantillons indépendants¹³. deux situations doivent être individualisées : la comparaison entre deux échantillons (c.-à-d. une variable qualitative à trois modalités pour les deux tests)

- **Présentation et interprétation des résultats :**

1.6.1.2 Analyse et interprétation des résultats :

¹³ On parle d'échantillons indépendants lorsque les individus de l'un sont choisis indépendamment des autres.

Le cadre théorique de référence étant le même, nous tenons à préciser que ce seront les mêmes activités avec le même modèle d'exercice qui seront proposées pour les deux phases d'évaluation avec comme seule différence le degré de complexité plus élevé en phase du post-test (**T2**) en évaluation finale que celle en phase du pré-test en évaluation diagnostique (**T1**). Les mêmes objectifs seront également reconduits avec les mêmes consignes de travail. Le changement s'effectue au niveau du choix des connecteurs argumentatifs qui révèlent la pluralité des positions énonciatives occupées par les scripteurs natifs et non natifs de la langue cible (**Annexe 1,2,3 et 4**).

Dans un cadre socioconstructiviste, nous exposerons dans un premier temps notre démarche d'implantation du dispositif expérimental qui découle d'une analyse des résultats obtenus en phase du **pré-test**. Nous avons demandé au groupe expérimental et au groupe témoin de réaliser individuellement et d'une manière conjointe en mode présentiel un travail traitant de l'argumentation qui prend en charge les difficultés liées à l'emploi de certains connecteurs argumentatifs pour trois activités successives en phase du pré-test. Nous essayons ensuite pour nous démarquer de la première phase (**pré-test**) de soumettre le groupe expérimental à la phase de régulation soutenue par le forum de discussion au moyen d'échanges dialogiques avec les natifs de la langue cible pour parvenir ensemble au moyen d'un travail collaboratif à la résolution du problème de langue posé. Le groupe témoin (université de Batna) n'est pas soumis au même modèle de régulation. C'est seulement la nature de la tâche à accomplir qui change passant d'un enseignement horizontal tutoyé à celui d'un modèle axé sur la verticalité interactive.

D'un modèle d'apprentissage en contexte de la classe traditionnelle et en présence d'un enseignant qui oblige les étudiants à adopter le même mode opératoire de résolution de problème par le recours à une série d'activités, on passe à un apprentissage à distance tutoyé à l'aide d'un forum de discussion comme apport techno pédagogique innovant.

Les stratégies et pratiques d'écriture élaborées avec les TIC nous permettent de penser les rapports entre l'écrit électronique et ses formes discursives spécifiques sous forme de courts énoncés ou de textos. On a eu du mal à gérer sinon à suivre le cheminement des idées du fait que les inter actants parfois s'amuse à jongler sur deux, trois, voire quatre idées différentes en même temps, comme on a eu du mal du mal à contenir le flot d'informations provenant des inter actants provenant des non-natifs de la langue cible que ceux des natifs.

La coexistence de deux thèmes à travers deux notions (pensée critique et dialogue

scénarisé entre pairs qui apparaissent sur le même paradigme énonciatif via le forum de discussion nous ont rendu la tâche un peu plus difficile. Celui de la pensée critique entre pairs développés par Jürgen Habermas sur l'« agir communicationnel » pour sa recherche sur le consensus tout comme l'échange dialogiques (C Brassac — 2001) prenant en charge l'analyse et l'évaluation du corpus de données du point de vue linguistique.

Nous reproduisons ci-dessous les tableaux (1 et 2) remplis avec des valeurs correspondantes à des scores obtenus à l'issue de l'évaluation diagnostique par les deux groupes expérimental et témoin en phase du pré-test pour les comparer avec ceux obtenus en évaluation finale en phase du post-test après la phase de régulation par le recours au forum de discussion. De ce point de vue ce qui nous intéresse, c'est le fait de savoir quels résultats a-t-on obtenus et sous quelle forme se présente la communication pédagogique en ligne pour le groupe expérimental utilisant un modèle d'échange à distance menant à l'installation de nouvelles compétences métalinguistiques et procédural traitant du texte argumentatif ? Face à cette activité complexe qui demande une maîtrise des trois processus d'écriture (planification — mise en texte — révision)¹⁴ déjà supposés acquis en langue maternelle, mais que l'apprenant non natif de la langue cible (LC) a du mal à les transférer de la langue 1 vers la langue 2.

L'apprenant de langue étrangère nous dit-on ressent des préoccupations linguistiques, liées à des difficultés au niveau socioculturel et, avec tout cela, il est en quête de connaissances référentielles pour constituer un contenu (Veda Aslim Yetis : 2011). Le modèle argumentatif des natifs est conçu selon la norme standard de la langue cible, quant à celui produit par les non natifs se présente selon les normes du français comme langue étrangère. Laissant à l'initiative des étudiants le soin de choisir par eux-mêmes les types d'énoncés argumentatifs qu'ils veulent produire et échanger à travers le forum loin de vouloir leur imposer un modèle calqué à celui des natifs de la langue cible constitue notre principal objectif. Il nous a semblé utile de préciser que les énoncés comportant des problèmes de cohérence seront reformulés pour être consignés et servir comme modèles à

¹⁴-**planification** (représentation de l'écrit à produire, rassembler des éléments)

- **formulation** (mise en texte)

- **révision et réécriture** (deux cadres scientifiques différents) => travaux de Claudine Fabre-Cols.

imiter par le groupe expérimental dans la conception de leur modèle d'écriture. L'objectif de cette recherche était de mesurer l'impact, en termes qualitatif (hausse de la motivation des apprenants) et quantitatif (obtention de meilleurs scores pour la phase du post-test), d'un site de classe réalisé pour un cours d'expression écrite de Français Langue Etrangère (FLE). Au vu des résultats obtenus après le processus de régulation par l'usage du forum les scores obtenus sont nettement supérieurs à ceux réalisés par le groupe/témoin de l'université de Batna. Les résultats du groupe expérimental montrent que 45 % des étudiants ont eu des notes inférieures à 10/20 et seulement 5 % ont réalisé des résultats assez satisfaisants (notes supérieures à 10/20), avec une moyenne observée de l'ordre de 09/20 pour le pré-test. La même tendance a été enregistrée chez le groupe témoin (soient respectivement pour les trois activités (2,1 % ; 4,5 % et 7,5 % de réussite).

Ce constat témoigne de l'existence de grandes lacunes chez les étudiants non natifs de la langue cible, chose qui pourrait être expliquée par :

Le niveau des prérequis des étudiants inscrits en première année de licence de français souvent par défaut,

La grande charge du programme de la première année de licence (quatre modules pour l'unité fondamentale (UF), trois pour l'unité transversale (UT) et deux modules pour l'unité « découverte » (UD), dont un module optionnel.

L'hétérogénéité des niveaux souvent au niveau du même groupe/classe, avec un effectif pléthorique pouvant atteindre les 40 étudiants par classe.

Les résultats ont aussi montré que les deux groupes ont réalisé une tendance générale assez similaire (phase du pré-test n'est pas significative).

Toutefois, des différences entre niveaux existent et pourraient être liées selon Perrenoud aux appartenances socioéconomiques et culturelles assez distinctes entre les deux systèmes universitaires étudiés, Perrenoud (1996). Pour le groupe de besoin (expérimental) : nous avons voulu que la régulation soit assurée en ligne et en bout de course d'une part pour profiter pleinement du travail tutoriel auprès des scripteurs natifs de la langue cible qui remplissent le rôle de tuteurs. Le pré-test nous permet d'évaluer les manifestations de l'efficacité argumentative dans les productions initiales d'un texte argumentatif et de repérer les lacunes quand il s'agit de manipuler les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion afin de déplanifier et d'optimiser la séquence.

Les résultats du pré-test servent d'indices pour évaluer l'impact des TIC, en comparant les résultats du pré-test à ceux du post-test à l'aide de la même grille d'évaluation. Nous

allons présenter des tests de comparaison de trois moyennes obtenues en phase du diagnostic initial par le groupe témoin (contrôle) et celles obtenues en phase du pré-test par le groupe expérimental. D'autres tests comportant trois autres moyennes obtenues en phase du post-test seront pris en charge et analyser pour déterminer les écarts types ainsi que l'intervalle de confiance. Les deux tableaux ci-dessous (1 et 2) sur lesquels apparaissent les valeurs sur 20 obtenues par les deux groupes expérimental et témoin pour les trois activités en phase du pré-test et celles des trois activités en phase du post-test ainsi que la moyenne et les valeurs de l'écart type pour chacun des deux tests.

	Activité 1		Activité 2		Activité 3
C1	6	C1	9	C1	9
C2	8	C2	9	C2	10,5
C3	7	C3	10	C3	10
C4	7,5	C4	8	C4	9
C5	8	C5	9	C5	9
C6	8,5	C6	7,5	C6	8
C7	10,5	C7	8	C7	7,5
C8	13,5	C8	13	C8	14
C9	9	C9	8,5	C9	8,5
C10	8	C10	9	C10	8,5
C11	9,5	C11	9	C11	10
C12	7,5	C12	8,5	C12	8
C13	7,5	C13	8	C13	6,5
C14	10,5	C14	10	C14	9,5
C15	6	C15	7	C15	8
MOYENNE	8,46666667	MOYENNE	8,9	MOYENNE	9,06666667
ECARTYPE	1,94079022	ECARTYPE	1,4040757	ECARTYPE	1,72032666
	Activité 1		Activité 2		Activité 3
L1	9	L1	9,5	L1	10
L2	10	L2	10	L2	10
L3	7	L3	11	L3	9
L4	5,5	L4	10	L4	11,5
L5	10	L5	11	L5	13
L6	8	L6	8	L6	9
L7	8	L7	8	L7	7
L8	6,5	L8	10	L8	10
L9	8	L9	9	L9	9
L10	10	L10	10,5	L10	13
L11	7,5	L11	8	L11	8
L12	10	L12	9,5	L12	7,5
L13	9	L13	8,5	L13	7

L 14	11	L14	10	L14	11
L15	8,5	L15	9	L15	8,5
MOYENNE	8,53333333	MOYENNE	9,46666667	MOYENNE	9,56666667
ECARTYPE	1,52908314	ECARTYPE	1,0258562	ECARTYPE	1,92601241

Tableau 1 :

Les résultats chiffrés obtenus sur 20 au (T1) par les étudiants du groupe témoin (contrôle) (C) et les étudiants du groupe expérimental (L) pour les trois activités en phase du pré-test en évaluation diagnostique. En bas du tableau apparaissent simultanément la moyenne et l'écart type numérique pour chacun des deux groupes (expérimental (L) et témoin (C))

	Activité 1		Activité 2		Activité 3
C1	10	C1	10,5	C1	10
C2	7	C2	9,5	C2	8,5
C3	5	C3	8	C3	7,75
C4	7,5	C4	10	C4	11
C5	12	C5	12	C5	11,5
C6	12,5	C6	11	C6	11
C7	8	C7	7,5	C7	9
C8	15	C8	15	C8	16,5
C9	7,75	C9	7	C9	8
C10	9,75	C10	7,5	C10	6,5
C11	9	C11	8	C11	7,5
C12	7,5	C12	8	C12	9
C13	7	C13	9	C13	8,25
C14	10,5	C14	10	C14	9,75
C15	7	C15	6,5	C15	7,25
MOYENNE	9,03333333	MOYENNE	9,3	MOYENNE	9,43333333
ECARTYPE	2,62009178	ECARTYPE	2,23447022	ECARTYPE	2,45216134
	Activité 1		Activité 2		Activité 3
L1	12,5	L1	13	L1	13,5
L2	14,5	L2	16	L2	15,5
L3	13	L3	13,5	L3	14
L4	17	L4	13,5	L4	14
L5	15	L5	13	L5	15
L6	12,5	L6	14	L6	14,5
L7	12	L7	12	L7	12,25
L8	16,5	L8	13,5	L8	15
L9	12	L9	15	L9	15,5
L10	16,5	L10	12	L10	13
L11	12,16	L11	11,5	L11	12,5
L12	12,33	L12	12	L12	11,75
L13	12,25	L13	11	L13	11,25

L14	10,5	L14	11	L14	12
L15	11,5	L15	12,5	L15	13,5
MOYENNE	13,3493333	MOYENNE	12,9	MOYENNE	13,55
ECARTYPE	2,02901266	ECARTYPE	1,41673669	ECARTYPE	1,39258239

Tableau 2 : Les résultats chiffrés obtenus au T2 par les étudiants du groupe témoin (contrôle) (C) et les étudiants du groupe expérimental (L) pour les trois activités en phase du post-test en évaluation finale, en bas du tableau apparaissent simultanément la moyenne et l'écart type numérique pour chacun des deux groupes (expérimental (L) et témoin (C)). La façon simple d'attribuer les seuils est de déterminer la moyenne et l'écart-type de la distribution, puis de fixer les seuils en fonction de ces statistiques. C'est à partir des tableaux 1 et 2 qui nous ont fourni l'ensemble des valeurs chiffrées représentées par des notes attribuées à chaque étudiant des deux groupes pour les trois activités en phase du pré et du post-test qu'on a pu calculer l'intervalle de confiance¹⁵ de la moyenne et de l'écart type obtenus à l'issue du pré et post-test par notre population de recherche (Groupe expérimental et témoin).

Nous sommes partis du fait que la moyenne et l'écart-type sont des résumés numériques pertinents. Puisque la taille de notre échantillon est < 30 , on peut considérer que l'échantillon est issu d'une population distribuée de manière peu différente d'une population gaussienne. Le taux d'échantillonnage, c'est-à-dire la taille de l'échantillon rapportée à celle de la population, est inférieur à 10 %. Au nombre de six 03 ces tableaux font apparaître l'intervalle de confiance de l'écart de note moyen.

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	0,07		
Ecart-type	2,68	Borne inférieure	-1,728
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	1,868

L'exemple du **premier tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du pré-test pour la première activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 0.07 pour le **pré-test** avec un écart-type égal à 2.68 avec un niveau de confiance de 0.95 pour l'ensemble des deux tests. L'intervalle de

¹⁵ **Syntaxe**

INTERVALLE.CONFIANCE.STUDENT (alpha,écart_type,taille)

La syntaxe de la fonction INTERVALLE.CONFIANCE.STUDENT contient les arguments suivants :

-alpha Obligatoire. Représente le niveau critique utilisé pour calculer le niveau de confiance. Celui-ci est égal à $100*(1 - \alpha) \%$. En d'autres termes, un alpha de 0,05 indique un niveau de confiance de 95 %.

-écart_type : Obligatoire. Représente l'écart-type de population pour la plage de données ; cet argument est supposé être connu.

-taille Obligatoire : Représente la taille de l'échantillon.

confiance de l'écart moyen des notes (effet du test) dans la population ciblée est [-1,728(Borne inférieure) et 1,668 pour la borne supérieure]

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	0,57		
Ecart-type	1,29	Borne inférieure	-0,295
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	1,435

L'exemple du **deuxième tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du pré-test pour la deuxième activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 0.57 pour le **pré-test** avec un écart-type égal à 1.29 avec un niveau de confiance de 0.95 pour l'ensemble des deux tests. L'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du test) dans la population ciblée est [-0.295(Borne inférieure) et 1,435 pour la borne supérieure]

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	0,5		
Ecart-type	2,16	Borne inférieure	-0,949
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	1,949

L'exemple du **troisième tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du pré-test pour la troisième activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 0.5 pour le **pré-test** avec un écart-type égal à 2.16 avec un niveau de confiance de 0.95 pour l'ensemble des deux tests. L'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du test) dans la population ciblée est [-0.949(Borne inférieure) et 1,949 pour la borne supérieure]

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	4,32		
Ecart-type	2,79	Borne inférieure	2,449
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	6,191

L'exemple du **quatrième tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du

post-test pour la première activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 4,32 pour le post-test avec un écart-type égal à 2,79 avec un niveau de confiance de 0,95 pour l'ensemble des deux tests. L'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du post — test) dans la population ciblée est [2,449(Borne inférieure) et 6,191 pour la borne supérieure]

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	3,6		
Ecart-type	4,12	Borne inférieure	0,837
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	6,363

L'exemple du **cinquième tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du **post-test** pour la deuxième activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 3,6 pour le **post-test** avec un écart-type égal à 4,12 avec un niveau de confiance de 0,95 pour l'ensemble des deux tests.

L'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du post — test) dans la population ciblée est [0,837 (Borne inférieure) et 6,363 pour la borne supérieure]

Entrées		Résultat : intervalle de confiance de la moyenne dans la population	
Taille de l'échantillon	15		
Moyenne	4,12		
Ecart-type	2,34	Borne inférieure	2,551
Niveau de confiance	0,95	Borne supérieure	5,689

L'exemple du **sixième tableau** avec les données calculées sur la base des notes obtenues en phase du **post-test** pour la troisième activité, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 4,12 pour le **post-test** avec un écart-type égal à 2,34 avec un niveau de confiance de 0,95 pour l'ensemble des deux tests. L'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du post — test) dans la population ciblée est [2,551 (Borne inférieure) et 5,689 pour la borne supérieure].

1.6.1.3 Étude comparative des résultats obtenus par activité en phase du pré-test (ED) et du post-test en évaluation finale (EF) :

- Résultat global en cohérence textuelle

Les tableaux **1 et 2** présentent la différence moyenne¹⁶ globale, l'écart-type¹⁷ et l'intervalle de confiance pour les scores obtenus au pré-test et au post-test par les deux groupes expérimental et témoin. Tenant compte de l'analyse du corpus de données effectuée précédemment notamment en phase du pré et post-test sur la base des hypothèses avancées en tout début de ce travail, l'objectif qu'on s'était fixé était largement atteint si l'on en tient qu'aux résultats d'analyse qualitative et quantitative qui apparaissent sur les différents tableaux. Pour éviter les dispersions éventuelles des premiers résultats obtenus, un premier niveau d'interprétation a été intégré dans le processus d'analyse des données recueillies. Il s'agit concrètement de réaliser un travail comparatif qui tient compte des résultats obtenus en phase d'évaluation diagnostique (**pré-test**) avec les résultats obtenus en phase du **post-test** pour le groupe expérimental et témoin qui sont soumis à une série de tests d'évaluation selon des consignes précises correspondant au modèle argumentatif suggéré (**Annexes 1,2,3 et 4**).

Nous avons proposé un modèle d'exercices constitués de **03** activités en phase du pré-test et trois autres en phase du post-test qui ont été d'abord évaluées en classe avec les deux groupes d'échantillonnage issus des deux universités, en mode présentiel. Notre première analyse du corpus de données recueilli nous renseigne sur les écarts et les variations de niveau dument constatées sur les différentes productions écrites après évaluation selon la consigne de départ. Parallèlement à ces informations quantitatives, nous avons réalisé une analyse de contenu en prenant en compte deux variables lexicométriques.

¹⁶ Moyenne : La moyenne arithmétique est la somme des valeurs de la variable divisée par le nombre d'individus.

¹⁷ L'écart-type : L'écart type σ est défini, lui, comme la racine carrée de la variance : .C'est un paramètre particulièrement utilisé dans le cas de données dites gaussiennes

(formule de calcul de l'écart type)

$$\sigma := \sqrt{\sum_{i=1}^n p_i (x_i - \bar{x})^2} = \sqrt{\left(\sum_{i=1}^n p_i x_i^2\right) - \bar{x}^2}$$

\sum signifie la "somme de", x est une valeur de la série statistique, \bar{x} est la moyenne arithmétique de la série et n est l'effectif total de la série.

Pour calculer l'écart-type, on procède selon les étapes suivantes :

- 1 - On calcule la moyenne arithmétique de la série.
- 2 - On calcule le carré de l'écart à la moyenne de chacune des valeurs de la série.
- 3 - On calcule la somme des valeurs obtenues.
- 4 - On divise par l'effectif de la série.
- 5 - On calcule la racine carrée du résultat.

(Formule de calcul de l'intervalle de confiance)

$$\left[\bar{x} - 2 \frac{\sigma(X)}{\sqrt{n}} ; \bar{x} + 2 \frac{\sigma(X)}{\sqrt{n}} \right]$$

La première détermine le nombre de connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion du cours utilisés dans les messages échangés qui permet d'objectiver la couverture du domaine de connaissances par les étudiants. Afin d'analyser l'argumentation qui prend place dans les interactions, nous avons utilisé la même procédure afin de comptabiliser le nombre d'occurrences de certains connecteurs argumentatifs. Ces modalisateurs correspondent à une relation de causalité (**par exemple : parce que**), de conséquence (**par exemple : donc**), d'opposition (**par exemple : mais**) et d'addition (**par exemple : de plus**) auxquels s'ajoutent les connecteurs suivants : *enfin/ finalement, par ailleurs/d'ailleurs, en effet/en fait, certainement/certes au moins/du moins...*. Le recueil des traces issues du forum de discussion a été envisagé à l'aide d'une requête sur la base de données SQL et l'importation de ces données dans une feuille de calcul sous Excel (Konstantidinis et Grafton, (2013). L'intégration des données brutes dans un tableur nous donne ainsi la possibilité à l'aide de différentes macros d'obtenir nos différentes variables relatives au processus d'apprentissage de manière automatique. Une fois les données quantifiées et consignées sur la grille (**Tableau 1**), nous avons évalué les scores obtenus à l'issue de la phase du **pré-test**, pour les soumettre ensuite à une étude comparative. La moyenne des trois résultats des trois premiers tests obtenus par l'ensemble de l'échantillon pour les trois activités sera automatiquement générée dans le tableau récapitulatif des données (**1**). Le même modèle d'exercices sera reconduit en phase du post-test avec comme seule différence l'adjonction de nouveaux connecteurs argumentatifs manipulés par les locuteurs natifs tout au long de la phase de régulation via le forum et qui sont censés être maîtrisés par le groupe expérimental. « Sans erreur » à l'issue de l'expérimentation. Nous appuyant sur une base de données fournie au moyen de l'échange dialogique via le forum, et tout en essayant de ne pas s'éloigner des contenus d'enseignement tels qu'ils apparaissent sur le référentiel de formation de licence LMD, nous avons ensuite évalué les énoncés produits au cours des différentes étapes de leur réalisation (**Planification, mise en texte, et l'étape de révision**).

Les résultats au post-test pour le groupe expérimental sont meilleurs par rapport à la première évaluation obtenue en phase du pré-test. Nous allons le démontrer à travers l'analyse statistique quantitative et qualitative des résultats obtenus pour les deux tests en montrant notre mode de calcul sur l'écart type qui détermine en pourcentage de réussite ou d'échec les performances de chacun des deux groupes (**Tableaux 1 et 2**) ainsi que l'intervalle de confiance et la moyenne de chacun. Au vu des résultats obtenus (**Tableau 2**)

le groupe témoin de l'université de Batna non concerné par le dispositif de remédiation (régulation) n'a enregistré aucune amélioration notable et conserve pratiquement les mêmes scores obtenus à l'issue de la phase du pré-test. Contre toute attente, et ce qui nous a paru totalement improbable au début de la phase expérimentale ont pu se réaliser à notre insu avec l'étudiant représenté par la lettre **C3** qui a vu ses performances nettement améliorées (**tableau 2**).

Pour en revenir au problème de l'écart-type tel quel ne veut rien dire si on ne le met pas en rapport avec la moyenne. C'est pourquoi lorsqu'on a besoin de la signification physique des résultats, en général on parle du **pourcentage d'erreur = (écart-type/moyenne) x 100**, ce qui permet de mieux comparer la dispersive des résultats obtenus, par exemple, avec une seule méthode d'analyse sur des séries différentes. Comparant à titre d'exemple les résultats au pré-test avec ceux obtenus à l'issue de la phase du post-test, l'écart-type¹⁸ pour les scores obtenus pour la première activité par l'étudiant **C3** dépend de la moyenne obtenue aux deux phases d'évaluation. L'écart obtenu entre sa première et la deuxième phase d'évaluation est estimé à 5.5 avec un taux d'une valeur égale à 0.64 avec un pourcentage de 64.71 %. Cet écart-type excellent nous montre que l'activité ne comportait aucune difficulté¹⁹. Les éléments restant du groupe témoin qui sont au nombre de **14** à travers les scores obtenus confirment non seulement la tendance à la baisse, mais valident totalement nos hypothèses de départ, c'est-à-dire que leurs résultats à l'issue du post-test n'ont subi aucune amélioration pour l'une comme pour l'autre évaluation et ceci pour les trois activités suggérées. C'est le cas dans toutes les démarches expérimentales quand les résultats permettent de vérifier en grande partie les hypothèses de départ. Nous avons relevé une digression entre les deux évaluations allant de **03** à **06** points d'écarts entre les deux évaluations pour le groupe expérimental. Les **15** étudiants soumis aux deux modes d'évaluation représentent un échantillon certes limité, mais suffisamment représentatif du niveau général de nos étudiants inscrits en première année de licence de français pour les

¹⁸ L'écart type sert à mesurer la dispersion d'un ensemble de données. Plus il est faible, plus les valeurs sont regroupées autour de la moyenne. Par exemple pour la répartition des notes d'une classe, plus l'écart type est faible, plus la classe est homogène. À l'inverse, s'il est plus important, les notes sont moins resserrées (le cas des scores obtenus pour les deux phases au pré et au post-test). Dans le cas d'une notation de 0 à 20, l'écart type minimal est 0 (notes toutes identiques), et peut valoir jusqu'à 10 si la moitié de la classe a 0/20 et l'autre moitié 20/20.

¹⁹ Le taux de calcul adopté pour déterminer l'amélioration des scores obtenus entre les deux phases d'évaluation se présente de la manière suivante (Exemple : l'étudiant C3 du groupe témoin (de contrôle) qui a obtenu 08.5 en expression écrite pour la première activité à l'examen du pré-test obtient 14/20 au post-test. Je soustrais 8.5 de 14 et j'obtiens 5.5 d'écart que je divise avec 8.5 ce qui me donne 0.6470 comme valeur. Une simple règle de trois nous permet en multipliant la valeur 0.6470 par 100 qui nous donne 64.71 % de réussite. C'est de cette façon là que j'ai calculé toutes les valeurs.

deux systèmes d'enseignement (l'ancien régime avec son système modulaire et le LMD avec ses unités d'enseignement fondamentales, transversales et découvertes). De la première analyse faite sur le corpus recueilli auprès de la population de recherche, il apparaît que contrairement au groupe/témoin le groupe expérimental a connu une progression perceptible par rapport à l'échelle de valeurs obtenues en phase du **pré-test** pour les trois séquences d'activité portant sur **l'écrit argumentatif**. Le groupe expérimental (**L**) après analyse sur simple observation des notes obtenues, révèle une nette hausse des scores. Cette tendance marque un grand décalage entre les scores obtenus par les deux groupes après la phase de régulation soutenue par l'usage du forum de discussion. C'est d'autant plus vrai que cette différence qui renforce encore plus notre conviction pour le choix du forum de discussion comme support techno pédagogique interactif n'est pas perceptible en phase d'évaluation diagnostique, ou les scores obtenus pour l'ensemble des trois activités soumises à l'évaluation nous renseignent de la présence de deux publics de niveau presque homogène pour les trois échelles de valeurs (faible, moyen, acceptable), car ils sont soumis au même modèle traditionnel d'apprentissage. C'est en phase du post-test que l'amélioration du niveau de compétences argumentatives devient plus perceptible.

Les scores obtenus n'évoluent pas selon le même rythme ni selon la même progression pour l'ensemble du groupe expérimental et le groupe de contrôle. L'amélioration des scores obtenus est encourageante au niveau de la cohérence textuelle et ne concerne pas la totalité du groupe expérimental. C'est seulement au niveau de certains éléments du groupe dont les membres se sont montrés **fortement motivés** au cours de l'échange dialogique qu'il y a eu amélioration réellement perceptible du niveau de l'écriture argumentative pour les trois activités. Cet examen a été administré au mois de mai pour le groupe expérimental et le mois de juin pour le système classique de l'université de Batna.

1.6.1.4 Analyse et interprétation des résultats obtenus à l'issue du pré-test et du post-test

Introduction :

Dans cette partie, notre travail consiste à répertorier puis analyser les résultats obtenus par le groupe d'échantillonnage (groupe expérimental et le groupe témoin). Nous avons tenu compte comme nous l'avions déjà annoncé précédemment de chacune des trois activités en phase du pré-test et du post-test. Nous tenons à préciser que les éléments essentiels que nous avons analysés sont communs aux deux modèles d'enseignement, le classique (TEEO) et le LMD, MLE). Les notes des étudiants du groupe expérimental et des étudiants du groupe témoin qui sont présentées dans les tableaux ci-dessus laissent

apparaître des résultats satisfaisants. Nous pouvons constater l'effet favorable de notre expérimentation à travers les résultats :

- Les notes moyennes des étudiants concernés par l'expérimentation sont évidemment plus élevées que ceux des étudiants du groupe témoin (groupe de contrôle) : La note moyenne du Groupe L varie entre 11 et 15/20, après l'expérimentation soit environ 4 à 8 points de plus que celle du Groupe C, qui est comprise entre 05 et 08/20 pour l'ensemble des trois activités.

- Le taux de réussite de tous les étudiants concernés (Groupe L) est de 80%. Mais, pour les étudiants témoins (Groupe C), le taux de réussite du Groupe n'est que de 20 %.

À titre d'exemple le deuxième tableau avec les données calculées pour la phase du **post-test** rien que pour la première activité en phase du post-test, on obtient une moyenne des écarts dans l'échantillon des 15 étudiants égal à 4.32 pour le post-test avec un écart-type égal à 2.79 avec un niveau de confiance de 0.95 pour l'ensemble des deux tests.

Après calcul, l'intervalle de confiance de l'écart moyen des notes (effet du post — test) dans la population ciblée est [2,449(Borne inférieure) et 6,191 pour la borne supérieure]. Ces données se confirment pour l'ensemble des deux activités restantes avec sensiblement les mêmes moyennes ainsi que les mêmes écarts types.

1.7 : comparaison des résultats des activités au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Nous relevons une amélioration subséquente des résultats obtenus à l'issue de la phase du post-test en évaluation finale. Cette amélioration concerne les étudiants représentés par les initiales suivantes : (**L1 ;L2, L5, L6, L9, L11, L12, L13, L15**) dans le tableau représentant les scores obtenus à l'issue de la phase du post-test. Cette amélioration mérite d'être signalée puisqu'elle confirme la première hypothèse de départ liée à l'apprentissage de l'expression écrite via le forum par le groupe expérimental. La progression réelle des scores, qui était restée sur une pente ascendante au cours de l'année 2009/2010 au regard des résultats obtenus confirme la tendance du début de l'année qui était favorable à une progression sans cesse soutenue. Peut-on d'ores et déjà à ce stade de l'expérimentation affirmer qu'un changement est en train de s'opérer sous nos yeux ou s'agit-il seulement d'un engouement pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (**NTIC**) en contexte universitaire ?

Pour répondre et s'agissant toujours des deux groupes (**L et C**) le **tableau 2**, montre la

progression touchant **12** étudiants après l'évaluation finale qui ont vu leurs scores progresser, **L1 ;L2,L3,L5,L7,L8,L9,L10,L11,L12,L13,L14** en particulier l'étudiant **L8** qui a connu un véritable saut qualitatif, passant de **07/20, 11/20 ;et 12,50/20 à 12/20, 16/20 et 17/20** correspondant successivement à **36/60, 48/60, 51/60** qui reste comparativement aux résultats des autres apprenants relativement le meilleur score à avoir été réalisé.

Pour l'étudiant (**L8**), qui s'est montré très dynamique intervient régulièrement dans le forum (on le retrouve dans les deux fils de discussion avec à l'appui une argumentation bien structurée cohérente et appuyée de « surcroît » par des illustrations...). À lui seul et au bout d'une semaine il a posté plus de **60 messages** et pris part à l'essentiel de l'échange dialogique, en passant d'un fil de discussion à un autre. Sa marge de progression est exponentielle. Il a progressé d'une manière significative et soutenue. Cette amélioration subséquente est loin d'être le fruit du hasard, elle est attribuée principalement aux efforts consentis et à la **motivation** suscitée par le travail distant dont il a fait preuve tout au long de l'échange dialogique. Cet étudiant qui n'est d'ailleurs pas le seul puisque d'autres se sont montrés particulièrement motivés à l'égard de la majorité des étudiants appartenant au groupe expérimental utilisant le forum comme support techno pédagogique innovant. D'une manière générale, nous avons constaté que dans la plupart des cas, les meilleurs scores ont été obtenus par le groupe expérimental avec parfois une différence entre les deux tests allant d'une hausse de **3,5, 6**, et parfois **07** points d'écart entre les deux **tests d'évaluation (diagnostic et final)**. D'autres étudiants du groupe expérimental qui ont montré une réticence tout au long de l'échange n'ont pas réagi favorablement aux sollicitations, ont vu leurs scores se stabiliser. Leurs scores comparativement à ceux réalisés par le groupe témoin ont connu une amélioration significative, mais pas suffisante à l'écrit entre les deux phases d'évaluation bien qu'ils aient été soumis au modèle d'apprentissage à distance tutoyé. Pour **L3** qui a vu sa progression passer pour les trois activités de (**10 à 11,5, de 11/20 à 13,5/20, et de 11 à 16**), **L6 : de 09 à 13 ;5, de 8,5 à 14,0, de 09 à 15,5**), **L15 de 08 à 11,5 de 09/20 à 12,5/20 de 08,5 à 13,5/20**) c'est valable aussi pour les autres éléments du groupe expérimental notamment (**L01, L06, L07, L08**) leurs notes ont connu une progression qui varie entre **04 et 07** points d'écart entre les deux évaluations au pré-test et au post-test. Le groupe témoin (contrôle) qui n'a pas été soumis au travail à distance n'a connu aucune amélioration à l'exception du seul cas soulevé précédemment.

On en est arrivé à une des hypothèses parmi les plus importantes qui consiste à postuler

que l'impact des TIC pour un apprentissage collaboratif à travers un forum de discussion en mode asynchrone était un élément important de changement dans le processus d'écriture argumentative en pédagogie universitaire.

Les résultats obtenus à l'issue de la phase du post-test permettent d'étayer cette hypothèse de départ. En effet, à la faveur du forum de discussion nous avons relevé une différence significative entre les scores obtenus par les deux groupes (expérimental, contrôle) à l'issue de l'examen du pré-test et du post-test au niveau des énoncés produits en particulier liés aux variables du processus d'écriture. Les activités au nombre de trois pour les deux phases d'évaluation proposées au groupe témoin (contrôle) n'ont connu aucune amélioration notable alors que les mêmes activités soutenues par l'utilisation des TIC, ont connu un taux de pourcentage de réussite remarquable (cf. notes obtenus aux tableaux 1, et 2).

Notre choix d'intégrer le forum de discussion pour l'apprentissage de l'écriture argumentative en contexte universitaire a été payant puisque ce modèle inédit d'apprentissage contribue positivement à hauteur de **45 %** d'amélioration de la performance de chaque membre du groupe expérimental pour l'ensemble des activités. Les **45 %** de réussite fixée comme base de nos estimations s'expliquent par le fait d'avoir pris en compte l'ensemble des performances du groupe d'échantillonnage obtenu par rapport au contenu du module MLE des deux premiers semestres de l'année universitaire 2009/2010, 2010/2011, et une partie de l'année universitaire 2015/2016

Sur la base des résultats obtenus, l'objectif de cette évaluation est d'abord d'apprécier les résultats obtenus à l'issue des deux phases d'évaluation (diagnostique et finale). Dépassant largement les objectifs que nous nous sommes fixés si l'on s'en tient aux résultats de la phase du pré-test et ceux obtenus en phase du post-test ou le pourcentage de réussite a atteint un pourcentage remarquable. Ces résultats issus des modèles phrastiques analysés permettent de tirer les enseignements suivants :

— La complexité de la modélisation et la difficulté d'obtenir des chiffres fiables ou exhaustifs. Ces résultats positifs témoignent de l'amélioration des résultats qui avoisinent le chiffre parfois record de ± 10 points pour certains éléments du groupe d'échantillonnage entre les deux évaluations. La moyenne générale requise pour le groupe expérimental a connu une amélioration subséquente atteignant en termes de pourcentage de réussite le chiffre de **64 %**. Le cas le plus édifiant est à mettre sur le compte de l'étudiant **L3** ; qui a connu une hausse significative atteignant la barre des **07** points par rapport aux résultats

obtenus en phase du **pré-test**, en évaluation diagnostique sa note qui n'était que de **07 /20** passe à **14/20**, de **11/20** elle passe à **14/20** et de **09/20** elle passe **16/20** une hausse qui se situe aux environs de **07** points d'écart. Pour **L05** : la note obtenue en phase du pré-test évalué à **10/20** bondit à **15** , de **11/20** atteint les **13/20** et de **13/20** atteint **15/20** un pourcentage de réussite de **70 %**, l'écart entre les deux tests est stupéfiant pour **L04**, évalué à **12,5** points, de **05,5/20** à **17** rien que pour l'activité **1** son score s'élève de **47,5** à **73** sur **100** ; pour **L10** et pour la même activité, sa note a connu un bond de **6,5** points : son score est passé de **10** à **16,5** ; pour **L02** il est question de **07** points : le score au pré-test pour la même activité de **09/20** à **16 /20** et celui de **L09** pour la première activité il est passé de **09/20** ; à **14.5/20** enfin pour **L07**, il est question d'une hausse de **04** points :

Son score s'élève à **11/20** alors qu'il était de **08 /20** en phase du prétest en évaluation diagnostique.

Nous avons relevé qu'il n'y a eu aucune amélioration notable au niveau des notes pour l'ensemble du groupe/témoin à l'exception du seul étudiant à qui il revient le mérite de progresser indépendamment du groupe (**L08**).

Globalement la moyenne obtenue par ce groupe est restée la même que celle obtenue lors de l'examen du pré-test. En revanche, c'est la moyenne attribuée au groupe expérimental qui a connu une amélioration importante.

Cependant les hausses les plus significatives sont à mettre sur le compte des **03** étudiants (es) issus (es) de l'émigration, qui sont représentés par les initiales, **L02**, **L06** et **L09**, dans un ordre de progression de **(+5, +6 et +5.5)** pour la première activité et sensiblement la même progression qui se répète pour les deux autres activités **(+4.5,+6,+6.5)** pour la deuxième activité et **(+4,+6,+6)** pour la troisième activité. Ceci s'explique en partie par le fait que ces trois étudiantes bien qu'elles soient originaires de trois régions de France différentes ont eues toutes dans leur petite enfance une scolarisation régulière dans des institutions scolaires françaises. Ce qui leur avait permis d'acquérir les fondamentaux par rapport aux compétences basiques en expression écrite et orale. L'apprenant représenté par l'initiale **L8** qui sans recourir au forum de discussion, les notes qu'il a obtenu à l'issue des deux phases d'évaluation sont nettement supérieurs à ceux obtenus par l'ensemble du groupe témoin. L'écart est considérable entre son premier score obtenu en phase d'évaluation diagnostique (**ED**) et celui obtenu en phase du posttest, qui a atteint en évaluation finale pour la première activité (**EF**) un écart de **10** points (**de 06.5 à 16.5**), ce qui est considérable. Comparativement, les résultats obtenus en phase du posttest

pour les deux groupes sont différents de sorte que le groupe expérimental a obtenu les meilleurs scores avec des variables allant de **02** à **13** points d'un test à l'autre et d'une activité à une autre qui se détache ainsi nettement des résultats obtenus pour la même activité pour le groupe témoin(contrôle) .

Compte tenu de la complexité de la tâche au regard des analyses effectuées, il apparaît que les contenus assurés en mode présentiel sans l'impact des TIC confirment dans une large mesure nos hypothèses de départ. En effet, aucun changement notable n'a pu avoir lieu, du fait qu'aucune amélioration n'a été relevée entre la phase du pré-test et les résultats analysés en phase du post-test en évaluation finale. Nous avons également relevé et analysé les énoncés postés et nous avons identifié notamment ceux affectés par les erreurs commises à chaque fois qu'il s'agit de manipuler les connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion qui semblent également vérifier nos hypothèses de départ. Le forum en tant que réservoir de données nous a permis de caractériser la notion d'erreur (l'étiqueter) dans la perspective de mieux l'analyser pour pallier aux difficultés rencontrées par le groupe d'échantillonnage lors de l'écriture argumentative finale. Cette tendance se confirme encore plus à travers les résultats obtenus et les écarts constatés après analyse de l'ensemble du corpus de données. Ces écarts de niveau sont imputables aux fortes différences de niveaux observées chez le groupe d'échantillonnage utilisant le forum à l'issue du post-test et celui soumis à un modèle traditionnel transmissible qui nous fournit des indicateurs fiables pour l'étude comparative que nous avons menée pour les deux groupes :

— à l'exception d'une amélioration pour le moins insignifiante affectant deux notes obtenues par **C05** et **C09**, pour les trois activités, deux étudiantes en activité dans deux secteurs différents, la santé et l'administration qui ont repris leurs études en parallèle de leur activité. Ce sont les notes obtenues par le groupe expérimental qui semblent connaître un net regain, puisqu'elles se situent désormais à un niveau d'échelle avoisinant une progression de **65 %**, donc une hausse évaluée à **13,5** points, comparé au groupe témoin qui totalise une hausse dérisoire de **2,1 %**. Ces résultats montrent que nos estimations à travers nos hypothèses de départ sont plus que raisonnables.

. En effet, la moyenne générale obtenue à l'issue de l'évaluation diagnostique qui n'a progressé que de **2,2 %** respectivement entre la phase du pré-test et du post-test ne constitue qu'une maigre marge de progression.

Quant à celle du groupe expérimental, au contraire elle a connu un saut qualitatif par

rapport aux résultats obtenus en phase du pré-test. Cette valeur passe à **65.3 %** de réussite, témoigne d'une amélioration largement à son avantage par rapport aux résultats obtenus en phase du pré-test en évaluation diagnostique.

Nous remarquons qu'au vu de ces résultats, à ce stade certes partiels, mais suffisamment représentatifs puisque le groupe témoin qui obtient des scores équivalents sinon supérieurs à ceux obtenus par le groupe expérimental en phase d'évaluation diagnostique (**Tableau 1**) obtient en revanche des scores nettement inférieurs à ceux réalisés par le groupe expérimental à l'issue de la phase de l'évaluation finale (**EF**).

Le groupe expérimental prenant part au forum de discussion se montre plus motivé, ses performances se sont améliorées au cours de la phase expérimentale, qui s'est impactée sur la marge de progression avec le même rythme et pour les trois activités proposées. En effet, et à titre de comparaison, au moment où le meilleur score obtenu par l'étudiant du groupe/témoin de Batna a atteint une progression de **04,2** points (**C6**), celui du groupe expérimental a atteint l'écart de **13** points (**L3**). Précisons que cette régression assez significative chez le groupe/témoin, totalisant les meilleurs scores en phase du pré-test, se trouve recalé au second plan, mis à part les deux scores obtenus par les deux étudiantes qui sont passées par deux cursus scolaires différents. La plus importante hausse concerne les deux autres étudiants (**C5, C6**) au test d'évaluation finale. En revanche aucun apprenant du groupe expérimental n'a connu une régression aussi minime soit-elle dans le processus d'évaluation en phase du post-test.

Les étudiants du groupe témoin qui ont obtenu au test final de meilleurs scores à l'exemple de (**C1,C2,C3,C5,C6**) respectivement (**10,11,11,5,12,12,5**) avaient obtenus (**06,08,07,05,08,08.5**) en phase d'évaluation diagnostique au pré-test.

- Les étudiants du groupe expérimental composé de **15** étudiants ont réalisé une progression pour les trois activités atteignant en moyenne une amélioration comprise entre **05** et **13** points entre les deux tests d'évaluation.

- Dans le groupe témoin nous relevons seulement **02** étudiants (**C03 ;C08**) dont les scores obtenus présentent un écart \geq à **07** points entre les deux tests ; alors que dans le groupe expérimental, **12** étudiants sur les **15** constituant le groupe expérimental (**L01,L02,L3,L04,L05,L07,L8,L09, L10,L12,L13,L15,)** sont concernés par une tendance allant dans le sens d'une véritable progression.

Incontestablement c'est le groupe composé de ces étudiants qui a enregistré les meilleurs scores du fait que les écarts les plus importants ont été observés (**05-13** points et plus) : **05**

étudiants ont réalisé un écart de **06** points entre la note de **05/20** au pré-test, ils obtiennent **(11)** au post-test (**L01, de 09** il passe à **12.5**,**L02 de 10-14.5**,**L04 de 05.5 -17**,**L06 de 08-12.5**,**L07 de 08-12**,**L08 de 6,5-16,5**) (Tableau1 et 2).

Au sein du groupe expérimental, et au vu des résultats obtenus, les écarts entre les deux phases d'évaluation laissent supposer qu'il y a eu effectivement amélioration des scores obtenus entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. Contrairement au groupe témoin dont les résultats obtenus aux deux tests d'évaluation sont presque identiques et qui méritent une analyse qualitative pour déterminer les raisons objectives qui justifient le maintien des mêmes scores obtenus tout au long des deux phases d'évaluation (diagnostique et finale).

L'analyse de cet écart important dument constaté entre les deux groupes justifie une différence assez manifeste par rapport aux scores réalisés à l'issue de la phase du **post-test**. C'est ce qui met en valeur les effets fondamentalement positifs observés chez le groupe expérimental. Le groupe témoin (de contrôle) qui n'a certes pas eu l'opportunité de travailler l'argumentation via le forum de discussion n'a pas eu les mêmes avantages que ceux du groupe expérimental. Partant de là, et au regard des résultats obtenus à l'issue de la phase du post-test nous affirmons que le forum de discussion servant comme apport techno pédagogique en classe de langue a eu un impact considérable sur une nouvelle façon d'apprendre et révéler une nouvelle manière de concevoir le scénario pédagogique. Il s'est parfaitement adapté aux besoins de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite en pédagogie universitaire.

À partir des données collectées, nous allons dans ce qui va suivre tenir compte de l'ensemble des caractéristiques et des variables des notes obtenues sur la base desquelles nous essayons de concevoir notre argumentaire et vérifier nos hypothèses de départ.

Du point de vue de l'analyse statistique des données, nous sommes partis de l'idée que les deux groupes d'échantillonnage seraient représentatifs de l'ensemble de la population estudiantine, qu'elle relève de l'ancien régime (classique) ou celui du LMD avec toutes les modifications induites par l'un ou l'autre système d'enseignement. La seule variable considérée dans notre analyse statistique des données du corpus ne se résume qu'au fait que le groupe témoin issu de l'université de Batna travaillant l'argumentation selon des méthodes classiques de régulation très proches de l'éclectisme quant au groupe expérimental issu de l'université de Skikda soumis à un apprentissage en coaction sociale au moyen du forum de discussion appréhende l'argumentation selon la perspective

actionnelle du CECRL (2001).

À titre d'exemple, si nous considérons à titre indicatif deux notes situées sur une échelle de valeur comprise entre **07/20** pour le groupe témoin et **12/20** pour le groupe expérimental obtenu en évaluation diagnostique, il ressort qu'au vu des résultats obtenus en phase du **post-test** l'écart est tellement important que nous ne pouvions rejeter l'hypothèse d'inégalité et de décalage à ce niveau de risque, puisque de la note **07/20** obtenue par **C2** en évaluation diagnostique (**ED**) et **12/20 par L5** ont vu leurs notes passer de **07** à **05/20** pour **C2** (**-02points**) et de **08** à **15** pour **L5** (**+03points**) en phase d'évaluation finale (**EF**). Une analyse plus approfondie des résultats obtenus par le groupe expérimental montre que grâce à la mise en place d'un système de régulation au moyen d'un forum de discussion avec son niveau d'exigence optimal au cours de l'expérimentation, les scores obtenus se sont améliorés pour chacune des trois activités. Nous avons veillé à ce que les éléments du groupe expérimental adaptent les usages d'Internet à leurs véritables besoins exprimés via le forum au cours des échanges dialogiques.

Les valeurs qui apparaissent au tableau 2 résument les principaux facteurs de performance quantifiés pour le groupe expérimental et besoin montrant une amélioration des scores obtenus en évaluation finale (**EF**) pour le groupe expérimental. En revanche les résultats du groupe témoin témoignent d'une nette régression (**tableau 2**) pour les trois activités. Cependant cette hausse n'a pas touché l'ensemble du groupe expérimental ; alors qu'elle est censée améliorer significativement le niveau de compétences de la totalité du groupe par rapport à la « conceptualisation de l'acte d'écriture » cela n'a cependant pas empêché deux étudiants du groupe/témoin de réaliser de meilleures performances à l'écrit sans être soumis au processus de régulation.

Sans recourir à un logiciel d'analyse d'un corpus volumineux très consommateur de temps et coûteux nous avons soumis en phase du pré-test pour le diagnostic initial, les étudiants aux tests d'évaluation. Globalement la majorité des étudiants des deux groupes ont obtenu presque les mêmes scores pour les trois premières activités, étant donné qu'ils se sont inscrits pour la première fois à l'université et qu'ils entament leurs études de graduation en ayant en principe acquis les mêmes prérequis pour l'un comme pour l'autre système d'enseignement universitaire gradué. C'est par rapport aux scores réalisés en phase du post-test que l'écart entre les deux groupes semble confirmer nos convictions.

En évaluation diagnostique le groupe témoin (contrôle) tout autant que le groupe

expérimental (besoin) ont présenté les mêmes performances avec pratiquement les mêmes scores. Cette homogénéité constitue un élément facilitateur qui conforte l'idée de départ selon laquelle nous aurons en face de nous deux groupes qui présentent la particularité d'avoir les mêmes prérequis, car issus du même cursus d'enseignement scolaire. Cette situation justifie l'efficacité de la méthodologie d'enseignement proposée tout au long du protocole expérimental : avant notre expérimentation, le Groupe témoin (contrôle) avait reçu tout au long des deux semestres de l'année universitaire 2009/2010 plus de que 60 heures de cours qui favorisant la compréhension écrite , alors que le Groupe expérimental en avait reçu que 52 heures ; mais après cette expérimentation, la note moyenne du Groupe expérimental est plus élevée que celle du Groupe témoin (contrôle) .

1.7.1 Comparaison des résultats de l'activité (2) au test préliminaire (T1) et au test final (T2) :

Lorsque nous analysons finement les performances de chaque groupe, nous décelons une légère différence exprimée par les deux étudiants issus de l'émigration qui n'ont pas le même profil d'entrée ni les mêmes prérequis. Ceci se confirme à travers l'amélioration constatée au sein du groupe expérimental dont la moyenne varie entre **07** et **17/20** alors que les notes du groupe témoin sont comprises entre **05** et **16**.

Par ailleurs une simple comparaison des scores réalisés entre les deux groupes, bien qu'ils soient insignifiants, nous constatons tout de même que le groupe expérimental a obtenu des scores légèrement élevés aux tests d'évaluation diagnostique.²⁰(Tableau 1)

C'est d'autant plus vrai pour la phase d'évaluation diagnostique, n'est pas du tout valable pour la phase du post-test où cette amélioration s'accroît encore d'une manière significative. Cette différence aussi minime soit-elle : **03** points pour l'évaluation du pré-test qui passe à **07** points d'écart pour la phase du post-test ? Pour ce qui est de l'écart type, la différence devient avérée.

1.6 Comparaison des résultats de l'activité (3) au test préliminaire (T1) et au test final (T2) :

Toujours en phase d'évaluation du pré-test, les tableaux (1 et 2) renferment les scores obtenus par le groupe d'échantillonnage (témoin, et expérimental) aux trois tests de niveau, ou chaque activité est notée sur **20**. cette troisième activité faisant suite aux deux

²⁰ Pour l'université de Skikda les minimas requis pour s'inscrire en licence de français LMD pour l'année universitaire 2008/2009 sont fixés à 13 et plus à l'épreuve de français au Bac et une moyenne générale supérieure à 11.80 par faute de places pédagogiques. .

précédentes a pour objectif d'identifier les difficultés rencontrées par les éléments des deux groupes portant sur les différents emplois des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion et contre-argumentatifs exprimant l'opposition (avec le pour et le contre), la réfutation, la thèse et l'antithèse.

En accédant à la mise en texte, nous avons remarqué à travers le processus d'échange que le groupe d'échantillonnage selon qu'il soit natif de la langue cible ou pas à travers les opinions exprimées n'éprouve pas le besoin de recourir aux mêmes connecteurs argumentatifs pour exprimer la même idée ou développer le même argument. Pour les locuteurs non natifs à travers tous les énoncés produits par simplification maladroite ont pu recourir à l'argumentation directe et spontanée (pour écourter l'échange et éviter ainsi le risque d'être exposé plus longtemps à la langue). C'est en partie pour lever dans certains cas l'ambiguïté propre à ce mode d'emploi des connecteurs argumentatifs dans la modélisation des relations de discours argumentatifs qu'on a voulu introduire dans le processus d'échange les connecteurs introducteurs d'arguments et les connecteurs introducteurs de conclusion qui seront présentés dans le plan pour être mieux évalués. Cela suppose la réalisation d'une tâche par le déploiement d'une multitude de mécanismes assurant l'enchaînement entre les phrases des énoncés produits en plus de l'adjonction de termes dont le rôle est d'enrichir l'énoncé argumentatif.

Nous remarquons que les scores réalisés par le groupe expérimental à l'issue des deux tests (pré-test et post-test) sont compris entre **05** et **13/20**, alors que ceux obtenus par le groupe témoin sont comprises entre **04** et **12/20** (**Tableau 1**). Les résultats obtenus à l'issue de la phase d'évaluation finale pour les trois activités, les scores obtenus par le groupe expérimental est de loin, largement supérieurs à ceux obtenus par le groupe témoin pour les trois activités.

Par souci d'objectivité, **l'activité 3** qui comporte deux tâches avec l'adjonction de nouveaux connecteurs argumentatifs nous renseigne mieux sur les changements attendus après usage du forum.

Au cours de l'analyse des énoncés postés à travers les deux fils de discussion qui sont généralement de courts textos pour la plupart truffés d'erreurs et incohérents sur le plan syntactico lexical, s'ajoutent les nombreuses contributions qui perturbent l'enchaînement des idées.

Pour que notre analyse du corpus soit mieux structurée chronologiquement et pour

nous permettre de vérifier l'amélioration de la compétence scripturale chez le groupe expérimental, nous avons eu recours dans notre travail comparatif des résultats obtenus au test de niveau de compétences à travers la valeur d'écart type entre les différentes phases de l'évaluation. En ce qui a trait à la capacité des étudiants à exprimer la relation d'opposition entre deux éléments, l'observation des copies permet de dégager deux tendances. Chez les apprenants du groupe témoin (pré-test et post-test), le recours aux connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments sert de conclusion ou aux expressions d'opposition est très limité et, typiquement, les étudiants n'évoquent pas les deux termes de l'opposition dans la même séquence de phrase. Par contre, chez les apprenants du groupe expérimental, on remarque, dans les productions du post-test, un recours à une plus grande variété de connecteurs argumentatifs ou d'expressions pour marquer l'opposition et la concession et une tendance à évoquer les deux termes de là l'opposition dans une même phrase. Ainsi, dans le paragraphe traitant des différences on trouve des comparatifs pour signaler une relation d'infériorité ou de supériorité.

Pour vérifier s'il existe un point de vue concordant entre les trois évaluateurs pour les trois activités, l'échelle de compétences considère la valeur critique au seuil de 0,01 qui est de 0,654. Il ressort que les points de vue développés par les évaluateurs (les deux enseignantes chargées du module de MLE) ne comportent aucune divergence sur les notes attribuées. Donc, les jugements ne sont pas indépendants. Une raison supplémentaire pour vérifier encore plus nos hypothèses de départ. Cette évaluation du rendement survenu en phase du post-test pour le groupe expérimental et le groupe de besoin effectué avec un échantillon de 30 étudiants volontaires de deux programmes universitaires différents en formation de licence (Classique et LMD)

Le pré, comme le post-test, en évaluation diagnostique comme en évaluation finale dans leur ensemble, apparaissent mesurer avec précision les compétences écrites²¹ des deux échantillons d'utilisateurs du forum de discussion en mode distant comme ceux qui n'ont pas été soumis à l'usage d'internet. Comme nous l'avons noté précédemment nous analysons le questionnaire de motivation soumis à l'appréciation du groupe d'échantillonnage pour évaluer la portée et les limites des TIC dans le domaine de

²¹ Les tableaux 1 et 2 présentent les différences moyennes obtenues entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes expérimental et contrôle dans chacun des aspects de la cohérence textuelle soit la « cohérence macrostructurelle », la « cohérence microstructurelle » et la « cohérence situationnelle », ainsi que le niveau de signification des différences entre ces groupes, tel que déterminé par les deux tests .

l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien.

Le **tableau 2** présente la différence moyenne globale et l'écart-type pour les scores obtenus au pré-test et au post-test par les deux groupes expérimental et témoin.

Ainsi, pour l'ensemble des variables mesurées, la différence moyenne entre le pré-test et le post-test pour la première activité est de 4,32 pour le groupe expérimental (écart-type : 2,73) pour les valeurs obtenues en phase du pré-test et celui du post-test pour les trois activités. Cette différence négative pour le groupe témoin montre que les étudiants appartenant à ce groupe ont moins bien réussi au post-test qu'au pré-test. Le test sur les différences moyennes entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle permet de montrer que la différence entre les deux groupes est statistiquement significative ($p < 0.001$). On peut donc conclure que, de façon générale, pour ce qui est du résultat global, les étudiants du groupe expérimental de l'université de Skikda, qui ont été soumis à une phase de régulation par l'apport du forum de discussion, ont davantage progressé que ceux appartenant au groupe de contrôle (témoin).

Analyse et commentaire :

De prime abord, nous pouvons mettre en avant que le dialogue scénarisé (échange dialogique) qui s'appuie sur un outil de communication de type asynchrone peut avoir un effet positif non seulement sur le niveau de maîtrise de l'analyse argumentative, mais également sur la diminution du niveau d'hétérogénéité d'un groupe dont la gestion constitue souvent une difficulté pour les enseignants au premier cycle universitaire. Ce résultat va dans le sens d'un certain nombre d'études qui montrent qu'un outil d'édition collaboratif peut impacter positivement l'apprentissage à condition que celui-ci soit proposé à partir d'un script de collaboration (De Wever et coll., 2015) (Widachee, 2010) et que les deux outils dédiés à la collaboration se révèlent complémentaires (Dillenbourg et Traum, 2006). Tout en restant optimistes du fait que le groupe contrôle (université de Batna) qui n'a pas bénéficié du dispositif d'échange a vu son niveau stagner, ce qui nous permet donc de confirmer nos hypothèses liées à l'effet positif d'un environnement collaboratif de travail sur le développement de compétences argumentatives à la fois en écriture et en analyse.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage, notre analyse montre que le degré d'interactivité est plus important dans le forum de discussion qu'« en classe traditionnelle. C'est d'autant plus vrai que ces données ont confirmé nos présomptions à travers le questionnaire de motivation.

- **Questionnaire de motivation**

Introduction :

Face à une société où les compétences de gestion d'une information surabondante et la capacité à construire des connaissances dans un environnement technologique sont toujours plus décisives, la question de la place des TIC dans la formation des étudiants et dans la pratique enseignante est posée aujourd'hui avec plus d'acuité.

Notre objectif dans cette partie de la recherche est de saisir la dynamique d'appropriation des TIC, à travers l'analyse du tandem TIC-Université, en tenant compte du sens et du rôle des représentations et de l'usage des TIC par les étudiants de deux universités algériennes adoptant le système LMD pour Skikda et l'ancien régime (système classique) pour Batna à des étudiants inscrits en première année de licence en français langue étrangère :

Certains auteurs parleront des TIC comme un « construit extrêmement hétérogène » (Baron, 2005 : 1) qui peut recouvrir l'aspect d'une image une base de données, une encyclopédie, un environnement d'apprentissage... » (Baron et al 2007 : 3), et qui peut être lié à des domaines tout aussi différents que la psychologie, l'éducation, la pédagogie, l'audiovisuel²² et la didactique des langues étrangères ?) Pour éviter le risque d'élargir notre analyse des données à des aspects moins importants et atteindre au final des proportions qu'on aura du mal à circonscrire, nous avons limité notre questionnaire aux items mesurant l'impact des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

- **Questionnaire destiné au groupe d'échantillonnage :**

Dans les pages qui suivent, nous vous soumettons un questionnaire portant essentiellement sur vos stratégies d'apprentissage en classe de langue au regard de l'utilisation techno pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre d'un enseignement en contexte universitaire algérien. Vous n'êtes pas sans savoir que, pour l'implantation de la dernière réforme du système d'enseignement universitaire amorcée il y a maintenant une dizaine d'années les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent un des dispositifs clé permettant

²²ERAYA.D & VIENS.J. « TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr ». Dans KARSENTI.T, L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Actes du symposium du CRIFPE, Université de Montréal 2003.

la construction de compétences d'ordre intellectuel et méthodologique ainsi que la réduction des écarts sociaux entre les étudiants.

Les données recueillies aux fins de la présente enquête permettront de dresser un profil général des attitudes et comportements réels des étudiants universitaires au regard de l'usage pédagogique de l'informatique éducative en pédagogie universitaire pour l'enseignement d'un module de langue, les Mesdemoiselles données recueillies à travers ce questionnaire nous permettrons de comprendre l'impact des TIC sur la motivation des étudiants pour mieux adapter les contenus des programmes de formation continue à l'enseignement de la langue française destinée aux étudiants inscrits en première année de licence.

Deux questionnaires destinés pour les étudiants du groupe expérimental et témoin et un autre questionnaire destiné aux enseignants qui apparaît au prochain chapitre comporte plusieurs rubriques essentiellement tournant autour d'un ensemble de questions fermées et semi-ouvertes (à réponses multiples) sur l'impact des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Quoique les ensembles d'items proposés apparaissent sur le corps de texte aient semblé exhaustifs la moitié des étudiants interrogés bien qu'ils sont soumis à un modèle d'enseignement hybride (alternant le distancie et le présentiel tutoyé) s'inspirent de pratiques nettement plus récentes en particulier ceux découlant de la plate forme Moodle actuellement opérationnelle à l'université de Skikda. 17 % de l'échantillon sont un peu perdus, ils ne voient pas comment ils pourraient accéder aux technologies et ne pensent pas que le fait d'utiliser le numérique en classe de FLE leur permettrait d'améliorer leurs performances dans le domaine de l'amélioration du niveau métalinguistique et procédural. Pour rester attachés à notre champ d'études, nous avons élaboré un questionnaire de motivation visant à répertorier sous l'impact des TIC les motivations conscientes que les étudiants mettent en œuvre dans l'apprentissage de l'écrit en contexte universitaire.

1.7.1.1 Analyse du questionnaire de motivation :

Dans le cadre restreint de cette expérience, nous nous situons donc au niveau d'une didactique de l'écrit, mais un corpus tel que celui qu'on exploite peut également se révéler intéressant pour étudier d'autres aspects didactiques du F.L.E. (interculturels, grammaticaux, oraux, etc.)

Nous avons dans le cadre de l'analyse du corpus de données intégré deux questionnaires uniques administrés l'un aux groupe expérimental et l'autre au groupe de besoin des deux départements de langues (Batna pour le groupe de contrôle et Skikda pour le groupe de besoin) qui apparait en annexe (2) et un autre questionnaire moins étoffé destiné au corps enseignant dans le chapitre prochain administré après la phase de régulation.

➤ **Les TIC ont-elles un impact réel sur la motivation extrinsèque sur les apprenants comme on a tendance à vouloir le prétendre ?**

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons d'abord tenté à travers différentes lectures sur des travaux de recherches réalisés ces dix dernières années dans ce domaine pour n'en retenir que les plus pertinents (Demaizière et Dubuisson (2004), Bourguignon (2009), E.Brodin (2010)).

L'Algérie qui enregistre un retard dans le domaine des TIC notamment en pédagogie universitaire est imputable non pas par manque d'infrastructures, mais beaucoup plus aux compétences informationnelles que le corps enseignant ne maîtrise pas, ce qui rend difficile la recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La rareté des études qui ont trait à l'impact des TIC sur la motivation des apprenants en contexte universitaire algérien est l'une des raisons qui nous ont obligés à nous tourner vers des articles et travaux qui ont été tirés de revues scientifiques anglo-saxonnes en pédagogie universitaire.²³

. Nous avons voulu avoir plus d'informations à travers les différents **Items** du questionnaire et sur les modifications qui ont été apportées dans le domaine de l'apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. Le premier questionnaire qui se compose de **23** Items propose un modèle de « **questions fermées** ».

À part les deux premiers **Items** qui rendent compte du sexe de l'âge et du modèle d'enseignement choisi (**ancien régime [classique] ou LMD**), les autres **Items** qui complètent le questionnaire sont orientés sur la notion de motivation intrinsèque et extrinsèque des étudiants ayant participé au forum de discussion et des enseignants. Nous avons réparti le questionnaire en deux grandes rubriques :

➤ Première rubrique (**Items 3 à 12**) :

²³Certes, des revues comme la Revue des Sciences de l'Éducation publient des articles sur les TIC et même des numéros thématiques, mais aucun de ceux-ci n'a eu pour objet spécifique la relation entre les TIC et la motivation à apprendre.

Intitulée « **Avantages suscités** » :

On apportera un soin tout particulier à cette rubrique qui traite d'un certain nombre de questionnements importants sur l'intégration des TIC en pédagogie universitaire. Elle rend compte de l'intérêt manifesté par l'enseignant tout comme l'apprenant lors de la réalisation d'une tâche qu'elle soit communicative ou pas dans un cadre scolaire motivé par un sentiment de plaisir ou de satisfaction que cette action lui procure du fait qu'elle se réalise dans un environnement numérique d'apprentissage (A.chabchoub, 2007). Clément & Vallerand (cités par N.Eutmane (2008) et Samir Labidi (2016), affirme que « *Les apprenants les plus motivés et les plus performants sont ceux qui sont motivés intrinsèquement* ». Pour ce qui est de la deuxième rubrique composée par les **Items** compris, entre **(13 et 23)**.

➤ Deuxième rubrique : **(Items 13 à 23)**

Intitulée « **situation d'apprentissage** » :

Cette deuxième rubrique nous renseigne sur l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) dont dispose le département des langues étrangères et les moyens mis en œuvre pour une utilisation optimale des ressources technologiques disponibles. De ce point de vue-là, il est intéressant que cette rubrique qui permet de nous renseigner à travers les opinions exprimées par le groupe d'échantillonnage (groupe témoin [de contrôle] et le groupe expérimental), sur la situation d'apprentissage avec deux modalités d'intervention différentes, le distant et le présentiel tutoyé. Le groupe expérimental (de besoin) est soumis à l'apprentissage par la tâche dans une dynamique de travail de groupe restreint. Le groupe témoin (celui de l'université de Batna) soumis quant à lui à des modalités d'accompagnement en mode présentiel tutoyé. Bovin (2001), affirme que « Pour susciter le goût d'apprendre, la transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. »(Bovin 2001 : 32).

Se basant sur le questionnaire proposé sur le modèle suggéré par A.Chabchoub (2007) et cité par M.Bousaad (2016) et établi selon une grille que nous avons d'ailleurs emprunté du même auteur et reprise par plusieurs études pour ne citer que (Likert (1996) M.Nejai (2004) Zarate (2006) comporte quatre possibilités de réponses, qui situe une échelle de réponses à quatre possibilités :

Pour ce qui est des items proposés, ils apparaissent intégralement dans le corps du texte en répondant aux questions :

1-Pas du tout d'accord,

2-pas d'accord,

3— d'accord,

4 — tout à fait d'accord.

Nous avons pris en compte préférentiellement les résultats issus du groupe expérimental, après usage du forum de discussion puisque l'interprétation et l'analyse des résultats obtenus témoignent de l'adhésion ou pas du groupe d'échantillonnage à ce modèle de travail à distance. C'est ce qui permet de nous renseigner sur la réussite ou pas du scénario pédagogique qui sera élaboré sur la base des opinions exprimées par les sondés. Le tableau qu'on a analysé nous renseigne en pourcentage de réponses données qui seront réparties selon les quatre choix possibles.

1.7.1.2. Analyse et interprétation des résultats :

En plus des quinze (**15**) étudiants du groupe expérimental à qui nous avons administré le questionnaire de motivation, nous avons élargi le groupe des sondés à d'autres étudiants de la filière anglaise à titre informel pour enrichir autant que possible nos données et nous permettre de mieux connaître de nouvelles opinions qui ont trait au thème de la motivation. Les résultats du questionnaire obtenus auprès des sondés sont présentés dans les tableaux **11** et **12**. Les tableaux **12** et **13** nous renseignent sur les fréquences et les pourcentages de réponses obtenus par rapport à la rubrique « **Avantages suscités** » (Items **3** à **12** du questionnaire de motivation).

Réponses données à l'item (3)

L'Item **3** qui regroupe les réponses obtenues à la question posée sur :

« En quoi l'apprentissage au moyen d'un forum de discussion asynchrone est-il meilleur que celui préconisé selon le modèle traditionnel, transmissible ? »

— **Pas du tout d'accord : 00**

— **pas d'accord : 03**

— **d'accord:09**

— **tout à fait d'accord : 02**

Total : 15

L'item (3) qui met en avant :

« L'apprentissage avec le forum VS apprentissage présentiel tuteuré ».

Au regard des réponses obtenues, nous réalisons des résultats plus que favorables allant dans le sens d'une intégration des TIC (**11 réponses positives**), contre seulement **03** réponses défavorables. Ce qui nous permet d'affirmer que l'échantillonnage est dans sa grande majorité favorable à l'usage du forum en contexte universitaire pour l'apprentissage

d'une L2.

Réponses données à l'item 4

L'Item 4 nous a fourni des réponses à la question suivante :

« Le forum en tant qu'apport techno pédagogique innovant fournirait-il contrairement à l'ancienne configuration qu'offrirait la classe traditionnelle une opportunité pédagogique pour les étudiants de licence en pédagogie universitaire ».

Réponses données en pourcentage :

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord:02

— tout à fait d'accord : 28

Total 28/30

1.7.1.3 Présentation et interprétation des résultats :

À propos de cet Item (4), nous avons inclus l'ensemble du groupe d'échantillonnage au nombre de 30 (15 pour le groupe/témoin [de contrôle] et 15 pour le groupe expérimental). Nous remarquons que mis à part 02 étudiants du groupe témoin dont les opinions sont défavorables, à contrario, et dans sa totalité les éléments du groupe expérimental souscrivent à l'idée qu'un forum de discussion asynchrone constitue une opportunité nouvelle et se définit comme une plus-value au modèle d'apprentissage en mode présentiel tuteuré. Nous signalons que ceux qui ont montré leur désaccord pour l'item précédent (3) se sont finalement joints au groupe pour l'Item 4.

Réponses données à l'item 5 :

L'Item 5 que nous avons réservé au groupe expérimental (besoin) nous a fourni les réponses à la question suivante :

« Apprendre en réseaux et en interaction verbale à l'aide d'un forum serait-il bénéfique du point de vue des résultats attendus ? » correspondent-ils à nos attentes en tant qu'enseignants ?

Réponses données en Pourcentage.

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord : 00

— tout à fait d'accord : 15

Total 15

Incontestablement, le pourcentage de réponses obtenues pour l'**Item 5** :

« Apprendre en réseaux et en interaction à l'aide d'un forum a-t-il été bénéfique du point de vue des résultats obtenus ? »

Ce qui est à l'évidence semble confirmer à « postériorité » l'ensemble des hypothèses à l'exception de celle qui a trait aux compétences informationnelles des enseignants sur l'impact du forum de discussion en classe de langue et en interaction verbale pour l'amélioration des compétences scripturales des étudiants inscrits au module de MLE. L'analyse des résultats obtenus à l'issue de la phase d'évaluation du pré-test et celle du post-test, ainsi que la comparaison des scores réalisés par chacun des deux groupes confirme nos hypothèses de départ. C'est d'autant plus vrai que les scores réalisés par le groupe expérimental sont largement supérieurs à ceux réalisés par le groupe témoin, mis à part les deux cas d'étudiants issus de l'émigration qu'on peut considérer comme une variable indépendante du fait de son caractère isolé. À propos de l'**item 5**, qui confirme l'adhésion de l'ensemble du groupe expérimental à l'idée que l'apprentissage en réseaux soit plus bénéfique s'explique par le fait que c'est le seul groupe concerné par cet **Item**, le groupe témoin qui n'a pas été associé à cet **Item** étant donné qu'il n'a pas été soumis au dispositif expérimental.

Réponses données à l'item 6

L'Item 6 administré comme le précédent au groupe expérimental nous a fourni des éléments de réponses à la question suivante :

« Avec le forum, je communique directement avec mes pairs à travers la toile en ayant accès directement à l'information la plus pertinente parmi une panoplie de choix de supports pédagogiques riches et diversifiés »

— **Réponses données en Pourcentage :**

— **pas du tout d'accord : 00**

— **pas d'accord : 00**

— **d'accord : 00**

— **tout à fait d'accord : 15**

Total 15/

Les réponses obtenues pour l'Item 6 :

« Avec le forum, je communique directement avec mes pairs à travers la toile en ayant accès directement à l'information la plus pertinente parmi une panoplie de choix de supports pédagogiques riches et diversifiés »

Nous n'avons obtenu que des réponses positives de la part du groupe expérimental, du moment que c'est le seul groupe qui travaille la langue selon la nouvelle configuration didactique induite par le forum de discussion le mettant en contact direct avec d'autres communautés virtuelles via le forum de discussion.

Réponses données à l'item 7 :

L'item 7 qui concerne également le groupe expérimental nous fournit le même score, cependant ce qui est nouveau pour cet item :

« La non-maitrise des compétences informationnelles entrave-t-elle la manipulation de l'information fournie par les plateformes pédagogiques ?

Un seul étudiant du groupe semble manifester son désaccord. Ce désaccord, il le motive non pas par rapport au contenu de l'item qu'il partage totalement avec les autres, mais l'associe au fait qu'il n'a aucune notion sur les fonctionnalités de l'outil informatique avec ses différentes fonctionnalités. Nous avons remarqué que l'étudiant en question un peu isolée au cours des échanges dialogiques, ne cesse de solliciter aide et assistance de la part de l'enseignant à chaque fois qu'il intervient dans le forum pour poster un message ou se renseigner sur les différentes fonctions liées au suivi du travail distant.,

Réponses données en Pourcentage :

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord:14

— tout à fait d'accord : 15

— ne se prononcent pas : 01

Total 15

Les réponses obtenues pour l'Item 7 :

« Je suis plutôt favorable à l'idée de travailler en tandem dans l'acquisition de nouvelles compétences dans une totale autonomie et loin des contraintes d'espace et de temps ».

Le groupe qui adhère totalement à l'idée a choisi de cocher la case « **Tout à fait d'accord** »

Réponses données à l'item 8 :

C'est l'item 8 :

« Je suis favorable à l'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères »

Qui nous fournit des réponses intéressantes pour notre analyse, car il est directement associé au nouveau modèle d'accompagnement pédagogique dans le domaine de l'apprentissage à l'aide de l'Internet à travers ses plateformes pédagogiques.

Réponses données en Pourcentage

— **pas du tout d'accord : 00**

— **pas d'accord : 01**

— **d'accord : 10**

— **tout à fait d'accord : 04**

Total 15

À part l'apprenant (**L6**) qui affirme ne pas être d'accord, les autres éléments du groupe sont partagés entre « d'accord:**10** » et « tout à fait d'accord » : **04**. Donc, il y a une réelle adhésion de la part du groupe expérimental à propos de l'apport technologique dans leur parcours de graduation en contexte universitaire.

Réponses données à l'item 9 :

L'item 9 concerne :

La « satisfaction ressentie auprès des utilisateurs de l'internet, après usage du forum », proposé sous forme de questions à choix multiples (QCM) ou l'apprenant aura le choix entre deux possibilités. Tout en gardant le même canevas que lors de l'analyse des précédents **items**, nous avons obtenu les scores suivants :

Réponses données en Pourcentage

— **plutôt satisfait:04**

— **satisfait : 09**

— **pas du tout d'accord : Ne se prononcent pas (NSPP)**

— **pas d'accord : 01**

— **d'accord:00**

— **tout à fait d'accord : 00**

Total 15

La majorité des étudiants interrogés ont été satisfaits, sur un total de 15 sondés, nous avons obtenu 14 bonnes réponses pour une seule réponse contre, un apprenant a souhaité ne pas se prononcer. Une relecture des **Items** précédents les réponses aux questions nous ont montré que l'étudiant réfractaire aux **items 8** et **7** a reconduit la même opinion défavorable pour l'**item 9**. Le bilan étant globalement satisfaisant malgré les deux défections, nous estimons que la satisfaction suscitée par l'utilisation des TIC dans le

domaine de l'apprentissage en contexte universitaire est plus que jamais souhaitée.

Réponses données à l'item 10

En ce qui concerne l'Item 10 :

« Améliorer son niveau de langue à l'aide d'un forum de discussion en totale autonomie suscite de l'intérêt et constitue une valeur ajoutée à l'apprentissage en mode présentiel »

Réponses données en Pourcentage

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord 01

— tout à fait d'accord : 14

Total 15

À part une seule opinion défavorable, attribuée à (L06) qui s'oppose à la majorité du groupe, nous enregistrons presque les mêmes scores que les précédents **Items**. Avec quatorze (14) réponses pour l'option « tout à fait d'accord » et une (01) réponse « d'accord ». C'est à ce niveau-là que l'adhésion des sondés est presque totale.

Une analyse plus fine de cet item conforte en partie l'idée que le groupe d'échantillonnage est favorable au recours de l'intégration des TIC au moyen d'un forum de discussion en classe de langue pour l'amélioration du niveau de compétences argumentatives écrites. Cette satisfaction ressentie est suscitée par :

— le groupe d'échantillonnage constitué de **30** étudiants, **15** pour le groupe expérimental et **15** pour le groupe témoin (groupe de contrôle), n'ont pas été tous sollicités pour ce questionnaire, qui dans son ensemble intègre les TIC dans le processus d'apprentissage. La majorité des sondés souscrivent à l'idée de son intégration et reconnaissent que :

- L'apprentissage via le forum de discussion est meilleur que celui suggéré par le modèle traditionnel transmissible,
- Le forum en tant qu'apport techno pédagogique innovant fournit une nouvelle opportunité pédagogique pour les étudiants en contexte universitaire,
- apprendre en réseaux et en interaction entre pairs à l'aide d'un forum asynchrone a été bénéfique du point de vue des résultats obtenus.
- Avec le forum, je communique directement à travers la toile en ayant accès directement à l'information.
- Je suis plutôt favorable à l'idée de travailler en tandem dans l'acquisition de

nouvelles compétences dans une totale autonomie et loin des contraintes d'espace et de temps.

- Je suis favorable à l'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.
- La « satisfaction ressentie auprès des utilisateurs de l'internet, après usage du forum ».
- Apprendre l'argumentation via le forum en totale autonomie et en mode distant suscite curiosité, engouement contrairement à l'apprentissage traditionnel avec le tableau noir et la craie blanche.

1.7.1.4 Informations complémentaires :

Au vu des résultats obtenus, l'idée d'intégrer les TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage semble confirmer nos hypothèses de départ auprès des étudiants du groupe expérimental à qui nous avons administré ce questionnaire en plus de celui qui apparaît dans la partie annexe. Ces Items traitants de la première partie du questionnaire qui a trait à la « Satisfaction ressentie » (**items 3 à 10**), ou tous les sondés à travers l'analyse de leurs réponses qui vont dans le sens que le fait d'apprendre autrement signifie l'intégration de nouveaux supports didactiques via l'Internet éveille engouement et satisfaction largement ressentie auprès des étudiants s'engageant dans une séquence didactique intégrant les TIC.

La seconde partie de notre travail consiste en une analyse des réponses aux Items restants issus de la deuxième rubrique « situation d'apprentissage » (**Items 11 à 23**), et qui apparaissent dans les tableaux récapitulatifs qui nous renseignent sur les valeurs en pourcentage des réponses obtenues.

Réponses données à l'item 11

La deuxième partie du questionnaire qui commence avec l'**Item 11** intitulé :

« L'apport du forum rend les cours plus attrayants, contrairement aux approches traditionnelles qui cherchent à imposer des processus unifiés d'apprentissage ».

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

— **pas du tout d'accord : 00**

— **pas d'accord : 01**

— **d'accord : 00**

— **tout à fait d'accord : 14**

Total 15

Les opinions avancées montrent que sur les **15** étudiants sollicités, un seul étudiant manifeste son désaccord (**L06**) les 14 qui restent sont tous d'accord avec le contenu de l'Item 11.

Réponses données à l'item 12

Pour l'item **12**, le groupe expérimental dans sa totalité s'est exprimé avec la même voix, « l'apport du forum nous permet d'accéder au portail, dans la perspective de travailler selon nos besoins loin de toute contrainte induite par la classe traditionnelle »

— Réponses données en Pourcentage

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord : 00

— tout à fait d'accord : 15

Total 15

L'ensemble des étudiants sondés a exprimé leur « **accord** » contrairement aux Items précédents ou un seul étudiant a exprimé son désaccord. Ce revirement de situation est dû au fait que (**L6**), habituellement décrocheur et désintéressé lors des séances quotidiennes de connexion au forum s'est vu attribué, l'espace d'un laps de temps le rôle de médiateur par l'enseignant, ce qui l'a certainement motivé et modifier son comportement.

Réponses données à l'item 13

Au regard des tableaux 1, et 2 (phase du pré-test et du post-test) montrent que l'intégration d'un forum de discussion a bien profité au groupe, l'Item **13** :

« L'apport du forum m'a permis d'exprimer et défendre mes opinions et d'en réfuter celles des autres » confirment totalement l'impact de l'intégration des TIC sur le modèle d'apprentissage médié par ordinateur.

Réponses données en Pourcentage :

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 00

— d'accord : 14

— tout à fait d'accord : 01

Total 15

Sur les 15 étudiants interrogés, 14 sont « d'accord » et 01 seul étudiant (**L6**) qui contre toute attente passe seuls dans la case « **tout à fait d'accord** » ?

Réponses données à l'item 14

Consécutivement à l'Item précédent, l'Item **14** :

« Avec l'apport du forum qui facilite l'interaction verbale, je communique facilement via internet avec mes pairs sur des sujets d'intérêt commun » cet item s'interroge sur la nature des contacts établis entre les deux communautés virtuelles en vue de l'apprentissage en mode distant et en coaction sociale menant à l'acquisition et à l'amélioration des compétences scripturales de la langue cible :

Réponses données en Pourcentage :

- pas du tout d'accord : 00
- pas d'accord : 01
- d'accord:13
- tout à fait d'accord : 01

Total 15

Un seul étudiant affirme ne pas être « d'accord » (**L9**), alors que le (**L6**) semble s'aligner définitivement avec le groupe expérimental. Nous constatons que le reste du groupe expérimental au nombre de (**13**) sont « d'accord » et aucun n'est « tout à fait d'accord ». Cette adhésion massive à l'Item **14** traduit, l'intérêt pour le groupe de travailler en interaction verbale et en mode distant.

Réponses données à l'item 15

Comme l'interaction à distance et en groupe tuteur constitue l'essentiel de notre travail d'analyse, notamment en phase du post-test, l'Item **15** :

« Le travail à distance facilite le contact avec l'enseignant tuteur » est l'un des aspects les plus marquants de la communication en mode asynchrone, et en hybridation.

Réponses données en Pourcentage :

- pas du tout d'accord : 00
- pas d'accord : 00
- d'accord:05
- tout à fait d'accord : 10

Total 15

À la lecture des opinions exprimées, nous remarquons que les scores obtenus penchent plutôt vers une adhésion totale à l'Item **15**, sauf que le groupe expérimental est partagé entre deux positions (**05**) « d'accord » pour (**10**) « tout à fait d'accord ». Ceci permet

d'affirmer que le fait d'utiliser le forum de discussion en classe de langue, les apprenants établissent facilement le contact avec d'une part leurs enseignants, et d'autre part avec d'autres personnes ressources ne partageant pas forcément leur conception sur l'argumentation en langue cible. Ceux de par leur caractère timide et introverti préfèrent garder une certaine distanciation envers les enseignants et leurs condisciples, s'expriment en revanche aisément face à la toile. Le forum qui est un outil de communication asynchrone par excellence a l'avantage de faciliter la communication entre pairs loin de toute forme de contrainte spatio-temporaire.

Réponses données à l'item 16

« En plus de son apport technologique indéniable, le forum comme moyen intellectuel m'attire par son côté ludique et attractif »

Si l'on se réfère aux résultats des deux tableaux, les résultats de l'Item (16) nous donnent les scores montrant l'adhésion de l'ensemble du groupe expérimental à l'Item :

Réponses données en Pourcentage :

— pas du tout d'accord : 00

— pas d'accord : 01

— d'accord:00

— tout à fait d'accord : 14

Total 15

Ce qui est intéressant pour l'item (16), c'est le lien qui le lie avec l'item (11) qu'il complète et valorise. Cependant nous enregistrons une opinion allant à contrecourant des opinions des autres ; il s'agit du (L09), toujours le même étudiant qui visiblement comme pour l'Item 14 est en phase de décrochage. Le reste des sondés (14) ont émis un avis favorable.

Réponses données à l'item 17

— Présentation et interprétation des résultats :

Pour l'item 17 :

« Travailler via le forum à distance et en autonomie guidée m'éloigne des contraintes imposées par le traditionnel modèle behavioriste ».

Les réponses données sont en parfaite synergie avec celles exprimées à l'Item 8 de la première partie du questionnaire : « Je suis favorable à l'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues ». Nous sommes en présence des mêmes scores obtenus pour l'un comme pour l'autre Item. Ce qui les rapproche c'est le fait

de faire appel aux technologies pour acquérir de nouvelles compétences. Le seul étudiant, toujours le même (**L09**) qui semble se résigner définitivement à son statut d'opposant.

Réponses données en Pourcentage :

- pas du tout d'accord : 00
- pas d'accord : 01
- d'accord:10
- tout à fait d'accord : 04

Total 15

Réponses données à l'item 18

Pour l'item 18,

« Avec le forum de discussion, l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant dans l'acte pédagogique sont engagées »

L'analyse des opinions exprimées à travers cet Item indique une répartition équitable entre les opinions exprimées à savoir : 07 étudiants sont « d'accord », 07 autres « tout à fait d'accord », et un seul étudiant qui n'est « pas d'accord » :

14 étudiants semblent convaincus qu'avec l'apport interactif du forum, on se sent moins dépendant et plus autonome dans l'acquisition et l'amélioration des compétences procédurales et métalinguistiques.

Réponses données en Pourcentage :

- pas du tout d'accord : 00
- pas d'accord : 01
- d'accord:07
- tout à fait d'accord : 07

Total 15

Réponses données à l'item 19

« L'apport du forum en classe de langue favorise l'individualisation de la formation, tout en sollicitant aide et assistance de l'enseignant tuteur ».

L'analyse des opinions exprimées à travers cet Item confirme encore une fois l'opinion positive des étudiants concernant les TIC à l'égard de la nouvelle situation d'apprentissage qu'elles suscitent au moyen d'un ordinateur. Effectivement, pour cet Item 19, pour une seule opinion « pas d'accord » pour 12 opinions « d'accord » et 03 étudiants a répondu « tout à fait d'accord ».

Réponses données en Pourcentage à l'Item 19 :

- pas du tout d'accord : 00
- pas d'accord : 01
- d'accord:12
- tout à fait d'accord : 02

Total 15

Réponses données à l'item 20

Item 20 /Réponses données en Pourcentage :

- pas du tout d'accord : 12
- pas d'accord : 02
- d'accord:01
- tout à fait d'accord : 00

Total 15

Les opinions exprimées à l'item 20 :

« Apprendre une langue en interaction via un forum constitue une source d'ennui » conforte les réponses données par les apprenants sondés aux derniers Items **18 et 19**.

. Au vu des réponses donner, **12** étudiants du groupe expérimental ont répondu « Pas du tout d'accord », pour **04** personnes « Pas d'accord » et un seul apprenant toujours le même (**L09**) avec une opinion favorable « d'accord ».

Dans la dernière rubrique de notre questionnaire de motivation comprise entre les items, **20 à 23** a la particularité de nous informer sur un pourcentage d'adhésion assez conséquent exprimé par des opinions favorables des étudiants du groupe expérimental par rapport à la rubrique « la nouvelle situation d'apprentissage médiée par ordinateur en mode asynchrone ».

Réponses données à l'item 21

- pas du tout d'accord : 13
- pas d'accord : 01
- d'accord : 01
- tout à fait d'accord : 00

Total 15

Les opinions exprimées à l'item 21 :

« Apprendre en réseaux loin de la présence de l'enseignant, entrave l'acte pédagogique » confirment les résultats obtenus à l'item **20** , avec un total de **13** « opinions

défavorables » « Pas du tout d'accord », 02 opinions « Pas d'accord, avec une opinion pour, avec la modalité « tout à fait d'accord », la tendance de rejet exprimée au départ par l'étudiant (L09) se confirme à nouveau.

Nous reproduisons à titre indicatif quelques opinions mettant à profit l'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

La majorité des 15 étudiants sondés aux différents items reconnaissent :

- « L'attractivité des cours via le numérique en particulier le forum de discussion »,
- « L'apport du forum permet d'accéder au portail interactif loin des contraintes induites par la classe traditionnelle, »
- « L'apport du forum m'a permis d'exprimer et défendre mes opinions et d'en réfuter celles des autres, »
- « Avec l'apport du forum qui facilite l'interaction verbale à distance, je communique facilement via internet avec mes pairs, »
- « Le travail à distance facilite le contact avec l'enseignant/tuteur, »
- « En plus de son apport technologique indéniable, le forum comme moyen intellectuel m'attire par son côté ludique et attractif, »
- « Travailler via le forum à distance et en autonomie guidée m'éloigne des contraintes imposées par le traditionnel tableau noir, papier, et crayon... »
- « Avec le forum de discussion, l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant dans l'acte pédagogique sont entièrement engagées, »
- « L'apport du forum en classe de langue, favorise l'individualisation de la formation, tout en sollicitant aide et assistance de l'enseignant tuteur, »

ainsi à la lecture des opinions exprimées à travers l'ensemble des items proposés aux enseignants des deux départements et à celui proposé aux étudiants du groupe expérimental, que nous présentons à la suite du présent questionnaire nous confirmons que les TIC avec leur impact dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères modifient la stratégie cognitive des étudiants et en même temps améliorent l'approche méthodologique de l'enseignant.

Il ressort à travers les opinions exprimées que les TIC tout en suscitant engouement, engagement et responsabilité de l'apprenant dans le processus de résolution de problèmes elles se définissent comme une valeur ajoutée au processus d'enseignement/apprentissage. En effet, au vu des opinions exprimées à travers les différents Items, il ressort du questionnaire que nous venons d'analyser et celui destiné aux étudiants des deux

universités comme celui qui apparaît dans la partie annexe montrent que dans leur grande majorité étudiants comme les enseignants sondés adhèrent à l'idée que la « situation d'apprentissage » induite par le forum aide l'apprenant non natif de la langue cible à apprendre à son rythme et selon son itinéraire d'appropriation guidé par ses choix personnels. Contrairement à la classe traditionnelle qui selon une idée assez répandue et admise par l'ensemble du corps enseignant interrogé (plus de 80 %) se résume à une méthode d'approche univoque et contraignante que la plupart d'ailleurs en ignorent le nom et de ce fait proposent selon nos propres analyses les mêmes contenus selon la même progression (D'Alger à Tamanrasset). À l'inverse, les apprenants du groupe expérimental à travers leurs opinions témoignent des bienfaits qu'un enseignement médié par ordinateur au moyen d'un forum pédagogique peut modifier le processus d'enseignement/apprentissage en le rendant autonome.

En revanche selon les opinions exprimées par le groupe de contrôle de l'université de Batna, s'interrogent en quoi les TIC peuvent-elles constituer une valeur ajoutée au processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il se définit comme un espace de travail motivant et diversifié, soumis à aucune contrainte de temps et d'espace, en favorisant à la fois le travail en contexte et hors contexte scolaire et extrascolaire. (Apprentissage tout au long de la vie (CECRL : 2001).

Selon P. Meirieu (2002), qui a toujours prôné un climat d'apprentissage stimulant ? L'enseignant disait-il « *doit disposer d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'actions pédagogiques lui permettant de diversifier ses pratiques d'enseignement en tenant compte du niveau procédural et métalinguistique des apprenants loin de toute idée d'uniformité de nature à imposer un rythme de travail qui soit le même pour tous* (P. Meirieu 2002). Par ces propos l'auteur dénonce la massification de l'enseignement qu'il considère comme étant un rituel faussement démocratique qu'il fallait à tout prix bannir. » Boivin (2001), affirme pour sa part « *Pour susciter le goût d'apprendre, la transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant* »

Pour synthétiser, il fallait qu'on s'y réfère aux opinions avancées dans les rubriques du questionnaire de motivation administré à notre population de recherche et celui proposé dans la partie annexe destinée aux enseignants pour valider encore plus nos hypothèses de départ (**Annexe 2**). Les opinions exprimées nous ont fourni des indications fiables sur l'utilisation du forum de discussion en classe de langue, qui a non seulement généré de

l'enthousiasme, mais a accentué la motivation individuelle (**avantages suscités**) en créant un contexte d'apprentissage motivant. À l'inverse, les opinions développées dans **l'item 7** par exemple montrent que du point de vue de l'existant, l'approche méthodologique préconisée dans le système classique dite traditionnelle se définit comme une approche : soit ex positive ou explicative avec un questionnement oral de compréhension pendant l'activité de classe, ponctuée par une prise de notes facultative par les étudiants. Globalement ;il s'agit d'une transcription des concepts clés au tableau (qui se résument à une explication fragmentaire, jamais achevée suivie d'explication du modèle phrastique, puis réemploi et variantes calquées sur le même modèle phrastique, production de phrases en contexte et hors contexte, selon le modèle type fixé au tableau noir à recopier sur le cahier et souvent accompagné d'un résumé écrit par l'enseignant au tableau noir avec une participation machinale des étudiants). Pour valider les opinions de ceux qui ne se sont pas inscrits dans cette nouvelle mouvance de l'apprentissage, nous avons réussi à expliquer les raisons de leur non-adhésion au protocole de formation :

- Il n'y a pas d'implication systématique de l'apprenant dans le processus de résolution de problème de langue ;
- L'enseignant ne donne aucune indication ni consigne précise sur la forme de la tâche à accomplir ;
- Les enseignants s'effacent et interviennent très peu dans les situations de dialogue et d'échange avec les étudiants ;
- Absence quasi — totale d'interaction verbale avec les natifs de la langue cible, assez souvent pour combler l'absence des locuteurs/scripteurs natifs dans l'échange dialogique les étudiants n'interagissent qu'entre eux,
- L'enseignement est centré sur l'objet cognitif plutôt que sur les démarches, le sens, l'importance et l'intérêt et la motivation de l'apprenant ;
- Les termes et expressions employés par les enseignants (c'est bon, ce n'est pas ça, c'est faux, ça nous prend du temps, faites attention, qui est d'accord ? Qui n'est pas d'accord ? Qui est tout à fait d'accord ? Regardez bien, suivez au tableau,) montrent bien qu'ils suscitent rarement la motivation chez les étudiants.

Par ailleurs, selon toujours nos propres observations de classe, le corps enseignant de l'université de Batna qui adopte l'ancien régime se soucie peu de l'origine des maladresses

stylistiques émanant des étudiants inscrits au module des TEEEO, évitant ainsi d'interroger ceux qui ne trouvent pas les bonnes réponses. Ils laissent rarement les apprenants aller jusqu'au bout de leur raisonnement, de leurs phrases souvent grammaticalement truffées d'erreurs et de surcroît asémantiques. Nous avons également relevé que les enseignants se soucient très peu de l'hétérogénéité du niveau encore moins du choix de la stratégie adoptée individuellement par le groupe/classe. Les enseignants n'accordent que très peu d'importance aux étudiants faibles et non motivés quand ceux-ci sont sollicités en classe pour répondre à une question. Ils se précipitent souvent pour répondre à leur place ou font appel à un autre étudiant plutôt qu'essayer de les accompagner pour mieux comprendre les raisons de ses maladresses et les corriger au besoin.

En guise de conclusion, ce questionnaire de motivation, nous a apporté des enseignements utiles sur les deux modèles d'enseignement universitaire de graduation en ce sens que le forum de discussion asynchrone intégré en classe d'une manière réfléchie procure chez l'apprenant motivation intrinsèque si l'on s'y réfère aux rubriques, « Avantages suscités » et le contexte d'apprentissage favorable, du fait qu'il responsabilise l'apprenant, le rendant autonome, constitue un facteur de motivation supplémentaire. Cette situation d'apprentissage nouvelle et interactive entre deux communautés virtuelles suscite satisfaction mêlée à un sentiment de plaisir. En revanche, le groupe témoin de Batna n'ayant pas été soumis à ce type d'apprentissage n'a enregistré aucune amélioration notable. Les enseignements les plus intéressants que l'on peut tirer de ce questionnaire et de ceux qui vont suivre au chapitre X et celui de la partie annexe relèvent du motivationnel, néanmoins pour rendre notre analyse plus fiable et compte tenu de son importance dans la présente étude, nous avons jugé utile de faire appel à une méthode d'analyse des données collectées fondée sur une approche statistique (analyse statistique).

Nous présenterons dans cette partie des informations complémentaires à propos du questionnaire de motivation du point de vue de cette analyse. Cette démarche encourage et suscite l'intérêt de l'apprenant dans une perspective motivationnelle. Ce qui nous a poussés à approfondir notre réflexion en intégrant l'entretien informel dans un but de vérifier encore plus les conclusions de nos observations précédentes.

Pour savoir si la motivation améliore la réussite des apprentissages, nous avons utilisé une étude comparative. Elle consiste à analyser les différentes opinions pour déterminer les effets des variables indépendantes (ex. : la motivation) sur les variables dépendantes (ex. :

la réussite des apprentissages). Dans notre cas, il s'agit de comparer un groupe d'apprenants ayant été soumis à une remédiation à l'aide d'un forum avec un autre (groupe de contrôle qui ne l'ayant pas reçu). Nous aurons à comparer surtout un groupe d'étudiants orientés dans l'ancien régime (Licence-DEA-Magistère-Doctorat) et un autre dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat).

La méthodologie pour étudier l'impact de la motivation sur la réussite des apprentissages scolaires peut s'enraciner dans les différents paradigmes. Nous savons que le béhaviorisme a été le premier à tenter de synthétiser et définir la motivation, sans oublier qu'il s'est beaucoup intéressé à l'apprentissage.

. En ce qui concerne notre recherche, il s'agit de saisir concomitamment les indicateurs de niveau scriptural des étudiants inscrits au module de MLE pour le modèle argumentatif et l'expérience vécue par les enseignants du point de vue des approches méthodologiques. C'est sur cette base que seront orientées nos différentes observations. Ici les sujets de la recherche s'y trouvent engagés et contribuent à identifier et à élaborer une solution au problème étudié, celui de l'impact de la motivation suscitée par l'apport d'un forum dans la réussite des apprentissages scolaires. Comme nous l'avons déjà évoqué, notre recherche qui est du type action devrait aboutir à la modification de conduite des sujets impliqués dans le champ expérimental (Cf. Paul N'DA, 2002).

Pour cela nous avons eu recours à une méthode d'analyse statistique des données collectées que nous avons adaptées à notre réflexion méthodologique en tenant compte des instruments de validation des questionnaires administrés au groupe expérimental. Cette méthode d'analyse développée par (Glynn, Taasoobshirazi & Brickman, (2007); Pintrich, et al (1993), cité par Garcia et McKeachie (2008), conviendrait mieux à toute analyse quantifiée des questionnaires.

Les instruments qui sous-tendent cette méthode une fois adaptée à notre champ d'analyse consistent à vérifier la mise en cohérence des opinions exprimées et voir si elles sont conformes avec les hypothèses avancées au départ.

Au risque d'élargir notre champ d'analyse pour atteindre des proportions qu'on aura du mal à maîtriser, l'échelle d'évaluation proposée par les auteurs a été modifiée pour les besoins de notre analyse :

Au lieu de tenir compte de l'ensemble des modalités d'analyse (**jamais, rarement, parfois, habituellement, toujours, d'accord, pas d'accord, tout à fait d'accord, pas du**

tout d'accord). Nous n'avons tenu compte que des quatre dernières modalités, jugées suffisantes pour notre analyse : « **d'accord** », « **pas d'accord** », « **tout à fait d'accord** » « **pas du tout d'accord** ». Il s'agit de s'assurer que lorsque les opinions une fois exprimées répondent aux **items** des trois rubriques choisies pour le questionnaire, nous vérifions s'ils ont été adaptés ou pas. Combinés en un seul instrument final, l'échelle de notation sera en principe conforme.

1.8 Analyse et commentaire :

Pour la classification des items du questionnaire de motivation, nous avons opéré le choix d'établir une liste de questions sollicitant des réponses par similitude qui se recoupent ou se complètent. Pour la clarté de notre analyse, nous nous sommes situés à une valeur de similitude supérieure à **6** tout en tenant compte des opinions positives « **d'accord** » exprimées par le groupe expérimental. L'arbre de classification des questions comprises entre l'item **5** et **20** nous fournit si l'on en juge par **les réponses par regroupements** sémantiquement proches. Globalement, les éléments ayant répondu « **d'accord** » à l'item **5**, réitère la même réponse à l'item **20**. C'est en fait les deux seuls **items** du questionnaire de motivation portant sur l'amélioration des résultats et d'un meilleur contexte d'apprentissage. Même cas de figure et mêmes tendances pour l'**item 14 et 15** : importance du cours et interagir en communiquant via le forum avec d'autres communautés virtuelles. Globalement ce sont les mêmes apprenants ayant exprimé des opinions positives : qu'ils aient établi des contacts interactifs avec leurs pairs, et leurs réponses aillent dans le sens de l'intérêt qu'ils manifestent à l'endroit du forum de discussion intégré dans leur parcours de graduation.

Quant à l'apport du forum dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, et la « satisfaction affichée » pour ce mode d'enseignement/apprentissage asynchrone, a vu le regroupement des items **3 et 8** qui confirment l'adhésion de la majorité des étudiants. En effet la plupart des éléments du groupe expérimental se sont exprimés positivement en cochant la modalité « **d'accord** » et de ce fait, ils souscrivent à l'idée que ce mode d'enseignement procure plaisir et satisfaction. Nous avons également associé l'item **10 et 11** dans le même regroupement qui s'est fait à partir du seul point commun qui sont l'apprentissage avec le forum de discussion. Dans leur majorité, les étudiants ont exprimé pour l'un comme pour l'autre **item** des opinions favorables, l'indice de similitude n'étant pas loin de **6**, nous parvenons au dernier regroupement pour les items **16 et 17**. « En plus

de son apport technologique indéniable, le forum comme moyen intellectuel m'attire par son côté ludique ». « Et travailler en autonomie guidée m'éloigne des contraintes imposées par le traditionnel tableau noir, papier, crayon » semble se recouper et sont loin d'être antinomiques. Le résultat conçu en pourcentage selon le mode de calcul évalué par rapport aux réponses formulées permet de vérifier s'il y a eu cohérence par rapport aux opinions exprimées au questionnaire à partir des implications statistiques. Comme dans toute analyse statistique, il fallait se situer à des niveaux de confiance pour la validité ou non des résultats obtenus. Nous avons placé la barre successivement à un niveau de confiance évalué en pourcentage de réponses favorables **de 0 à 100 %**.

À partir de cette analyse, nous remarquons que 80 % des voix exprimées sont des opinions favorables accord « à l'item **14** c'est-à-dire que **Q+14** prend ainsi la valeur de **1** « avec l'apport du forum de discussion, je communique plus facilement avec mes pairs ».

Des opinions favorables ont été exprimées pour l'item **16** « En plus de son apport technologique indéniable, le forum comme moyen intellectuel m'attire par son côté ludique et attractif ». À un niveau de confiance exprimé à **90 %**, nous avons retenu que dans leur grande majorité les apprenants du groupe expérimental ont répondu favorablement en utilisant la modalité « d'accord » à l'item **16**. La même configuration a été reconduite pour ce qui est des questions qui concernent les différentes rubriques sur lesquelles les étudiants ont été consultés.

3 : « Apprendre avec le site de classe a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle » ;

19 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus agréable » ;

18 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus attrayant » ;

15 : « Avec le site de classe, je suis entré (E.) plus en interaction et en communication avec mon enseignant »

11 : « Avec le site de classe, le cours était plus intéressant » ;

10 : « Je trouve que le site de classe permet de manière générale un apprentissage efficace » ;

8 : « Je suis satisfait (E.) du modèle d'enseignement via le forum. »

La structuration interne de l'argumentation fait ressortir à travers les opinions exprimées une cohérence pour chacun des **items**, de sorte que l'ensemble des sondés exprime leur satisfaction quant à l'usage d'un forum en classe de langue. Les **10 %** d'opinions favorables exprimées pour l'item **2** « Apprendre en interaction et à l'aide d'un

forum était une source d'ennui ». Même configuration pour l'item 21 « Apprendre en réseaux loin de la présence de l'enseignant, entrave l'acte pédagogique ». Les opinions exprimées pour les deux derniers **items** semblent confirmer nos prévisions que le groupe expérimental s'oppose à l'idée que le forum de discussion constitue une source de démotivation et d'ennui, et ceci confirme l'intérêt pour les étudiants d'intégrer ce dispositif d'apprentissage innovant via le forum en classe de langue. Allant dans le même sens, nous avons soumis à l'appréciation de notre population de recherche un deuxième questionnaire qui reprend en partie les mêmes Items portant sur l'impact des TIC sur l'enseignement/apprentissage.

Nous allons présenter le questionnaire administré aux étudiants des deux systèmes d'enseignement (l'ancien régime pour l'université de Batna et le LMD pour l'université de Skikda), l'analyser ensuite pour voir comment les réponses apportées à l'un coïncident avec celles proposées par le corps enseignant pour presque les mêmes Items et déterminer ainsi les points de convergence et les points de divergence quant à la perception qu'ils ont sur l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues.

❖ **Présentation du terrain de l'enquête :**

Choix du public :

Afin de parvenir à mieux étayer l'objectif de notre travail de recherche, nous avons fait recours à un deuxième questionnaire pour tester les différentes hypothèses que nous avons avancées et vérifier ainsi les variables que nous avons relevées dans les réponses des étudiants à savoir « en quoi les TICE suscitent de la motivation intrinsèque et extrinsèque sur l'apprentissage du français, langue étrangère. » À cet égard nous avons distribué le questionnaire à un groupe d'étudiants inscrit en première année de licence au niveau du département de Français de l'université de Skikda.

Notre public d'enquête étant le même avec lequel nous avons réalisé les deux phases d'évaluation, diagnostic en phase du pré-test et finale en phase du post-test. Notre groupe d'échantillonnage se compose de 15 étudiants, dont 13 filles et 02 garçons. L'âge de ses étudiants varie entre 19 et 25 ans, ce qui nous amène à comprendre que nous sommes en face de bacheliers de l'année en cours (2009/2010). Néanmoins trois étudiants (es) exercent une activité en dehors de leurs études.

Présentation du questionnaire :

Notre deuxième questionnaire est administré au groupe expérimental et porte sur l'intégration des TIC en pédagogie universitaire et son impact sur l'apprentissage du FLE.

Le questionnaire qui a été distribué aux 15 étudiants est constitué de 16 Items dont 6 fermées, 4 semi — fermées où l'étudiant doit justifier sa réponse ou l'expliquer, 5 à choix multiples et les deux (2) restants sont ouverts.

Une partie du questionnaire traite de la motivation concept récurrente auquel nous avons réservé une partie au chapitre II.

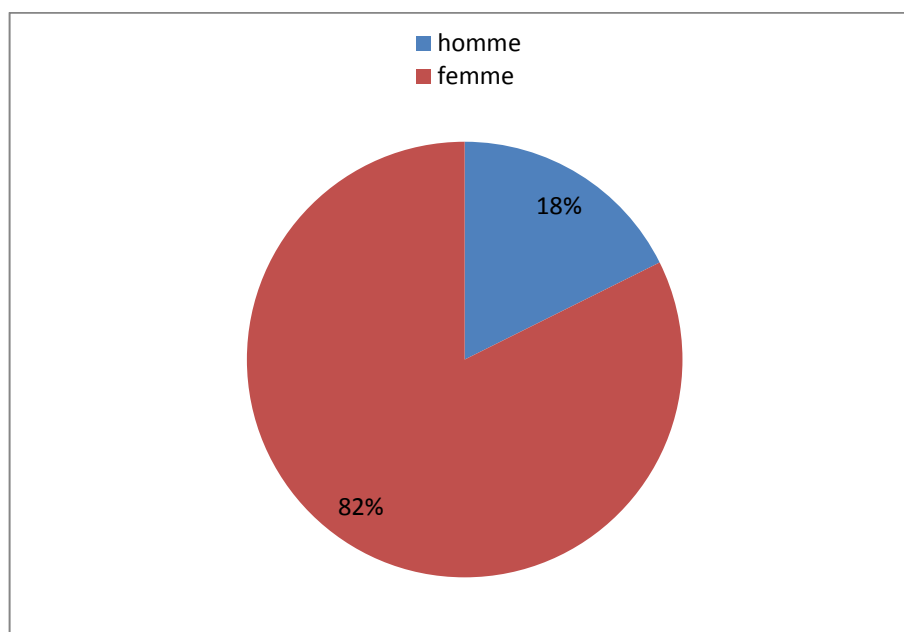
1.8.1 Analyse détaillée du questionnaire destiné aux étudiants ayant été soumis à un apprentissage médié par ordinateur :

A. Le profil des répondants :

Tableau n : 01

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Masculin	02	18 %
Féminin	13	82 %

Représentation graphique



-82 % sont de sexe féminin

-18 % de sexe masculin

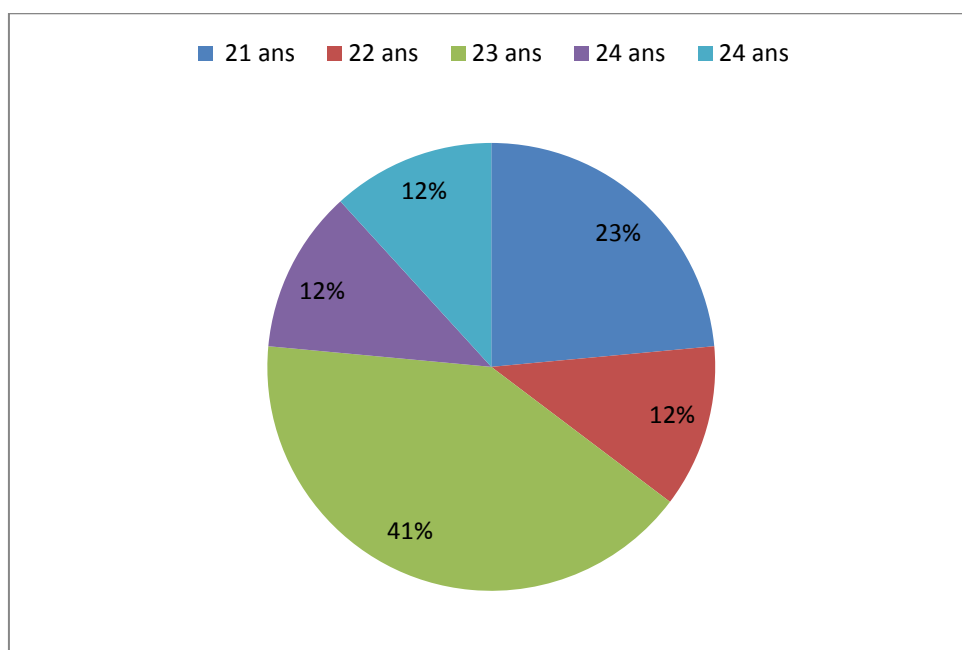
➤ **Commentaire et analyse :**

Nous remarquons que majoritairement le groupe est constitué pour 82 % de femmes pour seulement 18 % d'hommes. Cette tendance se confirme encore une fois chez les étudiants inscrits en langue anglaise et française créant un déséquilibre dans les effectifs tournant à l'avantage des filles.

A- L'âge :

Tableau n : 02

Réponse	Fréquence	Pourcentage
21 ans	03	23 %
22 ans	02	12 %
23 ans	07	41 %
24 ans	03	12 %
25ans	02	12 %



Représentation graphique

Commentaire et analyse :

Nous remarquons que l'âge des inscrits varie entre la tranche 19 à 25 ans. Alors que normalement les inscriptions en première année de licence concernent beaucoup plus les personnes moins âgées qui entrent pour la première fois à l'université. Certains

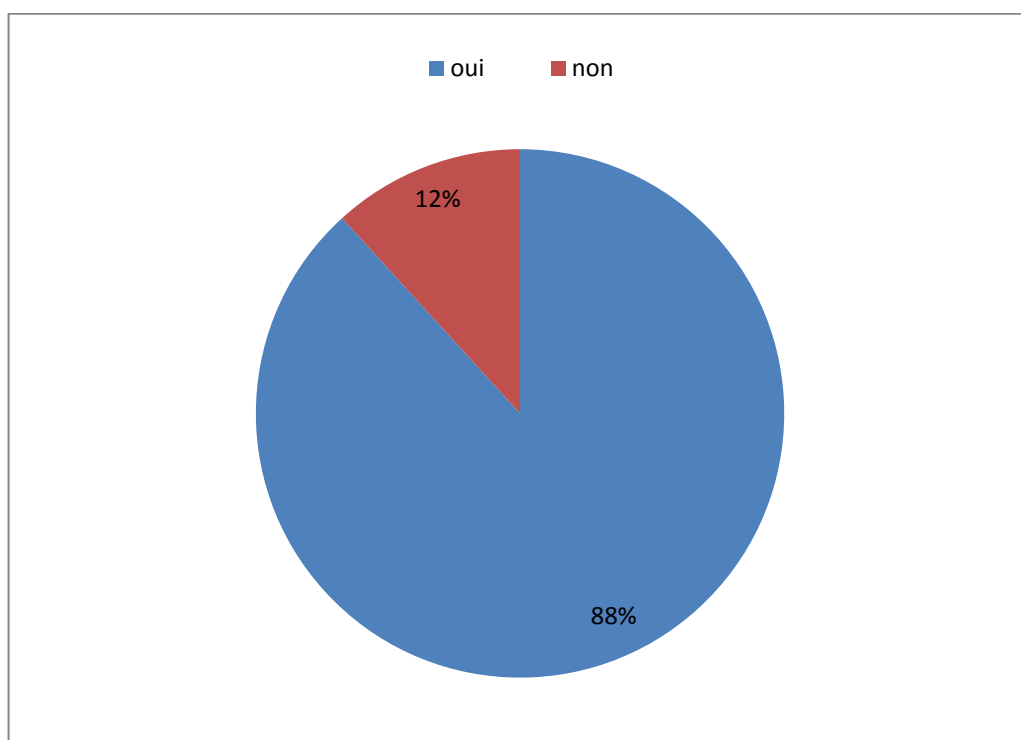
étudiants d'autres filières en particulier les sciences humaines et sociales inscrites dans les différentes filières par défaut ont manifestement un intérêt pour les langues particulièrement pour la langue française malgré leur niveau parfois très bas.

QUESTION 1 : Avez-vous un ordinateur personnel à la maison ?

Tableau n : 03

Réponse	fréquence	pourcentage
Oui	15	88 %
Non	02	12 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

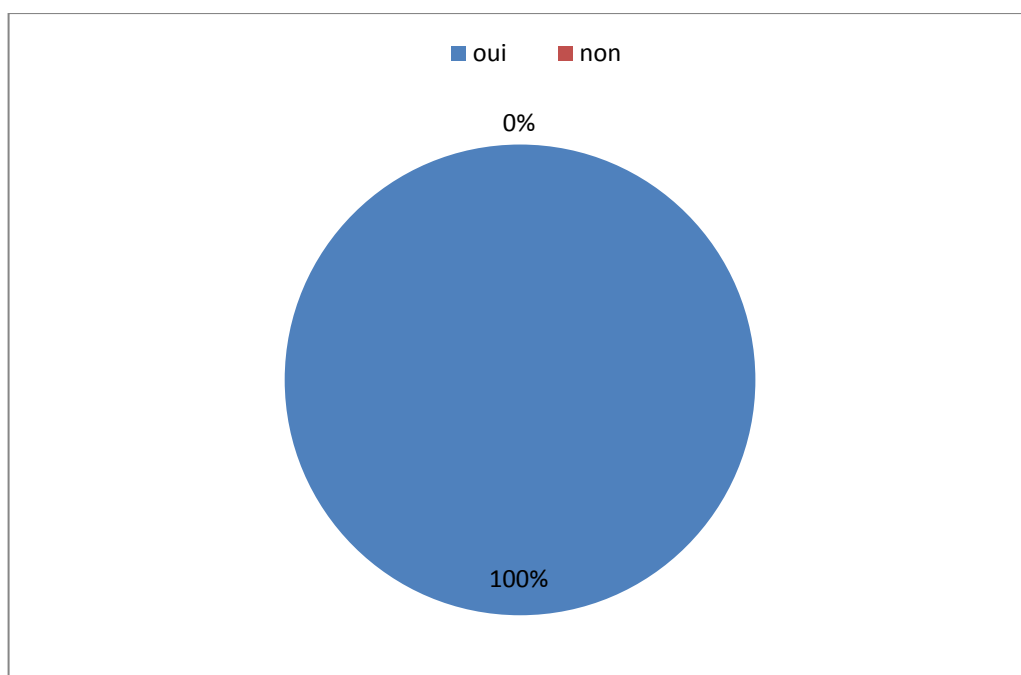
La majorité des étudiants interrogés possèdent un ordinateur personnel (88 %) pour seulement 12 % qui n'en possèdent pas. Ce qui signifie le fait d'avoir un PC chez soi est devenu une évidence, voire une banalité que tout le monde peut en avoir à moindres frais.

QUESTION 2 : Savez-vous l'utiliser ?

Tableau n : 04

Réponse	Fréquence	pourcentage
Oui	17	100 %
Non	00	00 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

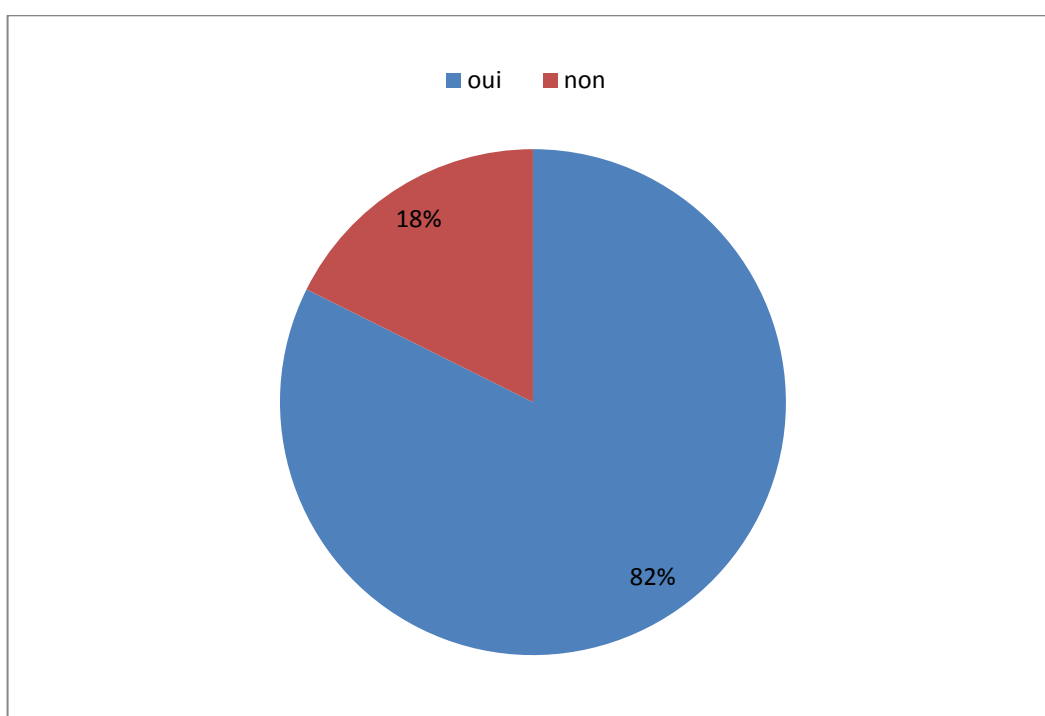
Pour cet Item 100 % des étudiants interrogés connaissent les fonctionnalités d'un ordinateur du fait que le module TIC est enseigné tout au long de leur cursus de graduation.

QUESTION 03 : Avez-vous un accès à l'internet à votre domicile ?

Tableau n : 05

Réponse	fréquence	pourcentage
Oui	14	82 %
Non	03	18 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

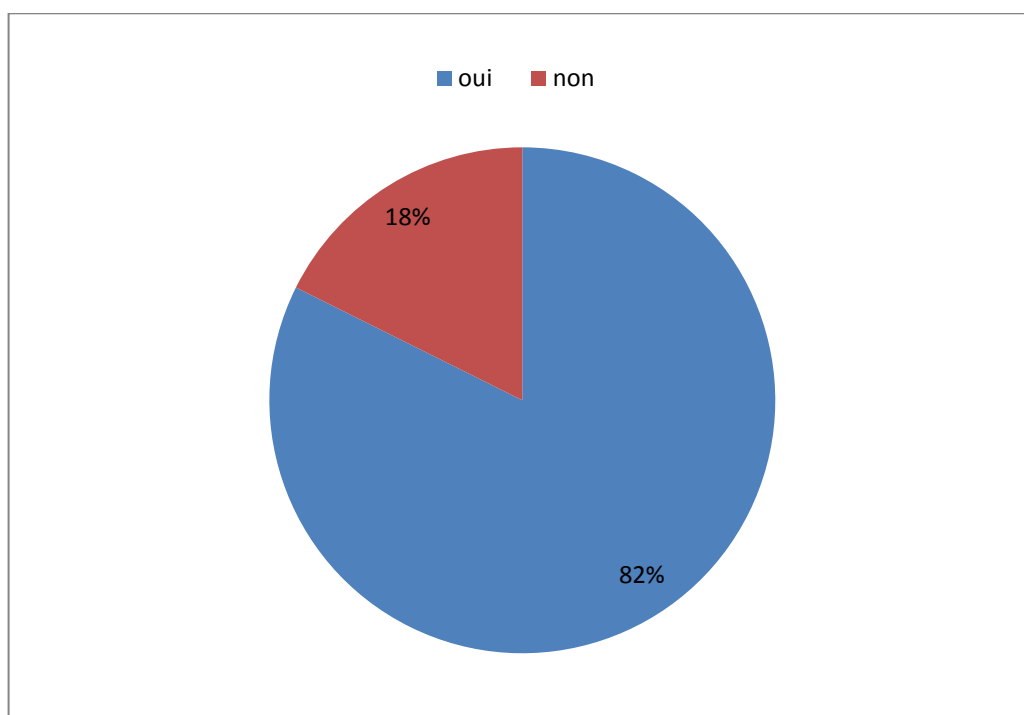
Il ressort de cet item que la majorité des étudiants interrogés laissent croire qu'ils sont connectés à internet (82 %), les 18 % restant n'ont pas de connexion pour des raisons de couverture ou faute de moyens financiers

QUESTION 04 : Avez-vous une adresse email ?

Tableau n : 06

Réponse	fréquence	pourcentage
Oui	14	82 %
Non	03	18 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

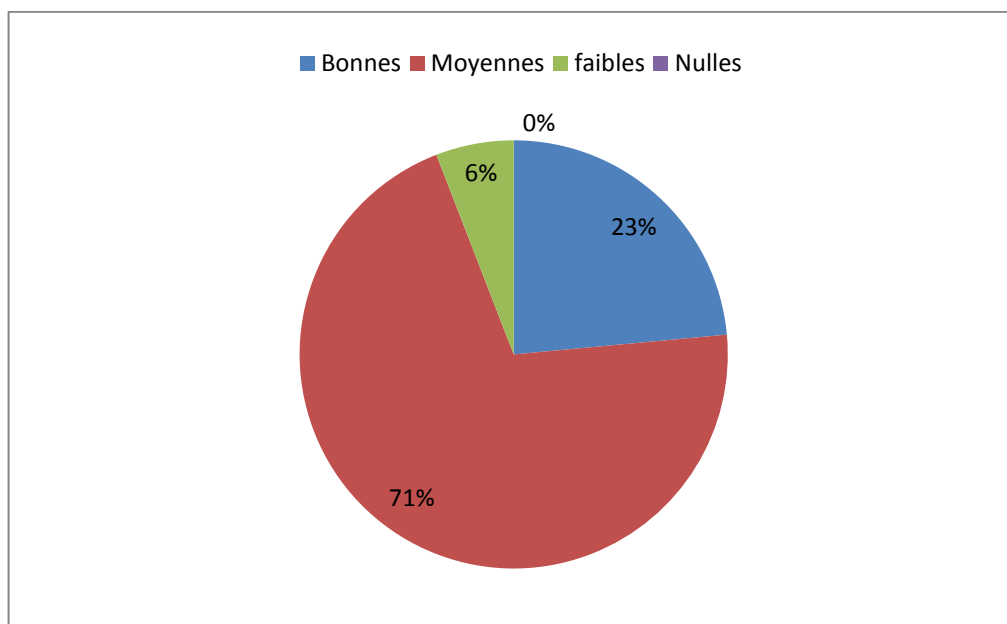
Cet item confirme la tendance précédente selon laquelle le même pourcentage est reconduit soit, le même pourcentage de personnes ayant Internet chez eux ont une adresse email personnelle ainsi que sur le réseau social Facebook sur le réseau. 82 % d'opinions favorables pour 18 % d'opinions défavorables.

QUESTION 05 : Pouvez-vous évaluer vos connaissances en informatique ?

Tableau n : 07

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Bonnes	04	23 %
Moyennes	12	71 %
Faibles	01	6 %
Nulles	00	00 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

Pour cet Item les connaissances acquises dans le domaine du maniement de l’outil informatique varient entre bonnes (23 %) moyennes (71 %) et faibles (6 %). Ces chiffres témoignent que majoritairement 71 % maîtrisent moyennement l’informatique dont la plupart l’ont appris à l’université, les 23 % c’est-à-dire ceux qui ont une bonne maîtrise

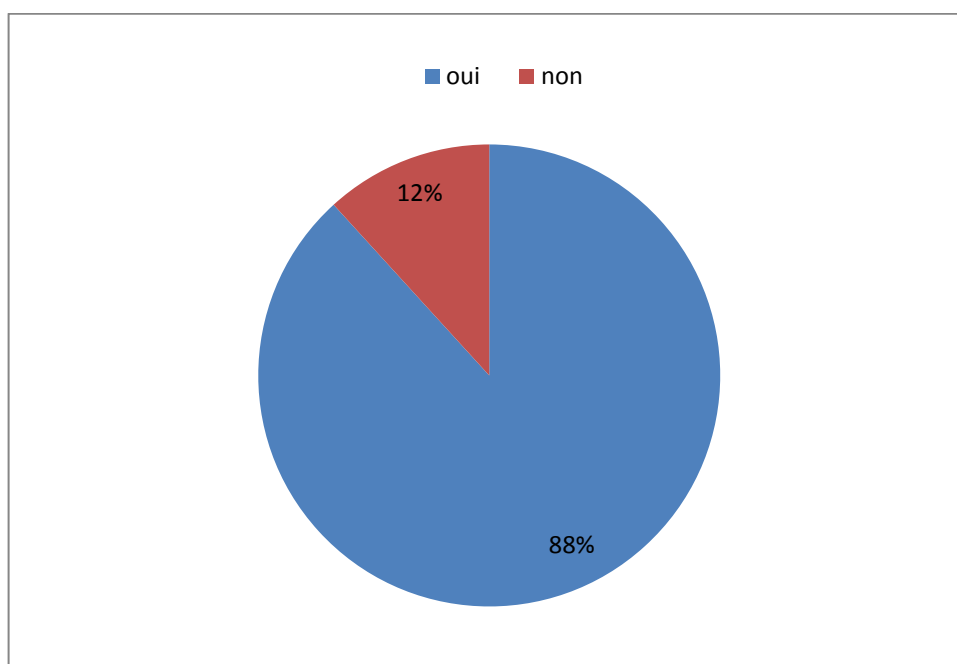
ont amélioré leur niveau de maîtrise en dehors de l'université souvent en cours accélérés dans des centres spécialisés ou aux CEIL (Cours d'enseignement intensif des langues).

QUESTION 06 : Connaissez-vous les TICE ?

Tableau n : 08

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	15	88 %
Non	02	12 %

Représentation graphique



➤ **Commentaire et analyse :**

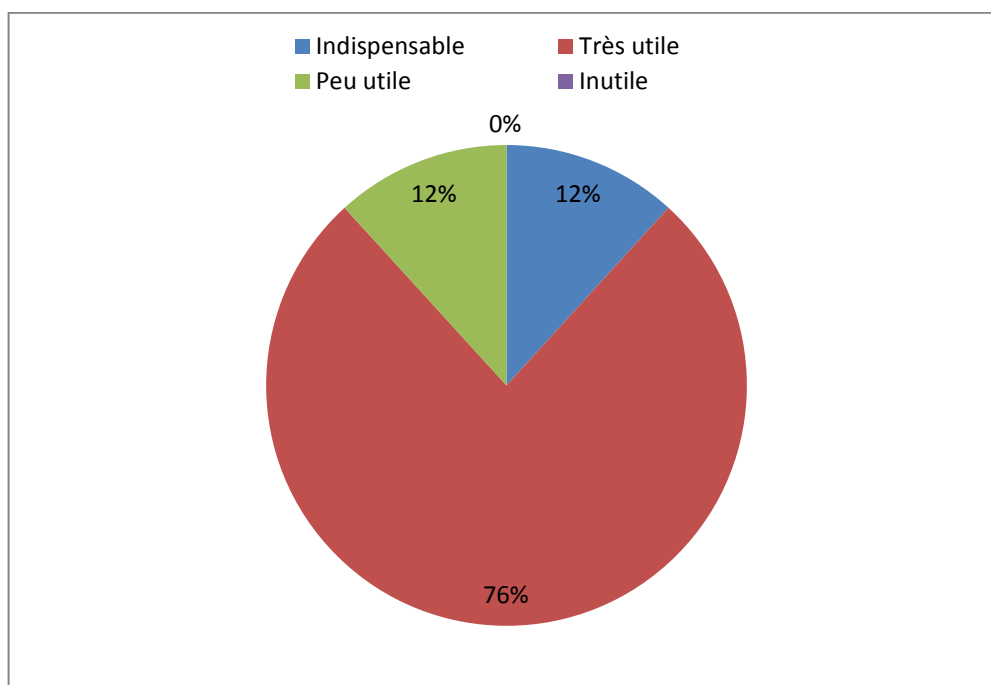
Sur les 15 étudiants interrogés la réponse à cet Item confirme l'hypothèse selon laquelle la majorité des étudiants ont une idée assez précise sur les TIC et leur employabilité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (88 %) les 12 % qui restent n'utilisent les TIC qu'occasionnellement c'est-à-dire en contexte de la classe, mais rarement en dehors.

QUESTION 07 : Quelle est la place accordée à l’outil informatique dans vos études à l’université ?

Tableau n : 09

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Indispensable	02	12 %
Très utile	12	76 %
Peu utile	01	12 %
Inutile	00	00 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

Bien que 76 % des répondants jugent très utile le travail en réseau et donc est favorable à l’intégration de l’outil informatique dans leurs études ce qui témoigne de l’intérêt de plus en plus grandissant de l’informatique utilisé comme support innovant interactif qui apporte

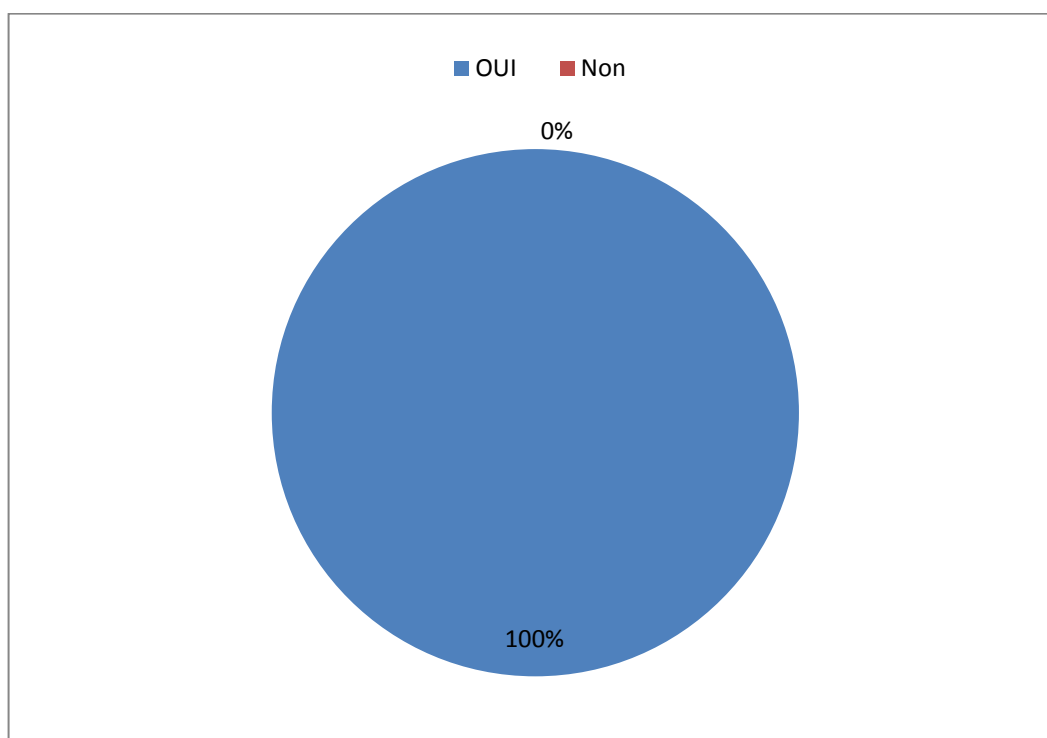
une plus-value dans le parcours de formation des étudiants. Les 24 % qui restent sont départagés entre indispensables (12 %) et peu utile (12 %) qui manquent de motivation et préfèrent travailler selon les modèles anciens qui n'apportent aucune nouveauté.

QUESTION 08 : Pensez-vous que l'utilisation des TIC à l'université est intéressante ?

Tableau n : 10

Réponse	Fréquence	pourcentage
Oui	17	100 %
Non	00	00 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

Pour cet Item 100 % des étudiants interrogés jugent que l'intégration des TIC est intéressante en contexte universitaire du fait de leur originalité et leur caractère attrayant.

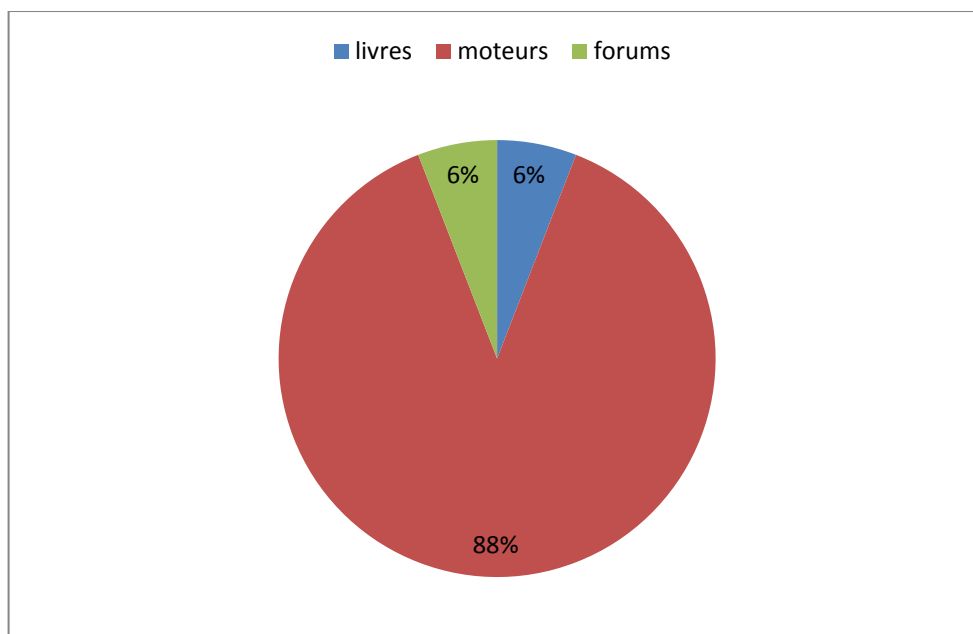
Elles modifient le modèle d'enseignement en suscitant de la motivation et de l'intérêt que les modèles traditionnels sont incapables d'offrir dans le contexte actuel de la mondialisation.

QUESTION 09 : Pour chercher de l'information, utilisez-vous les outils présentés sur le tableau ?

Tableau n : 11

Réponse	Membre	Pourcentage
Des livres et des Encyclopédies	01	06 %
Des moteurs de recherches (Google, Yahoo, a...)	15	88 %
Des forums de discussion	01	06 %
Autres	You tube	

Représentation graphique



➤ **Commentaire et analyse**

Pour cet Item 88 % utilisent les moteurs de recherche qui semblent fixer le plus l'attention des usagers. Ils sont seulement 6 % à vouloir utiliser les livres et les

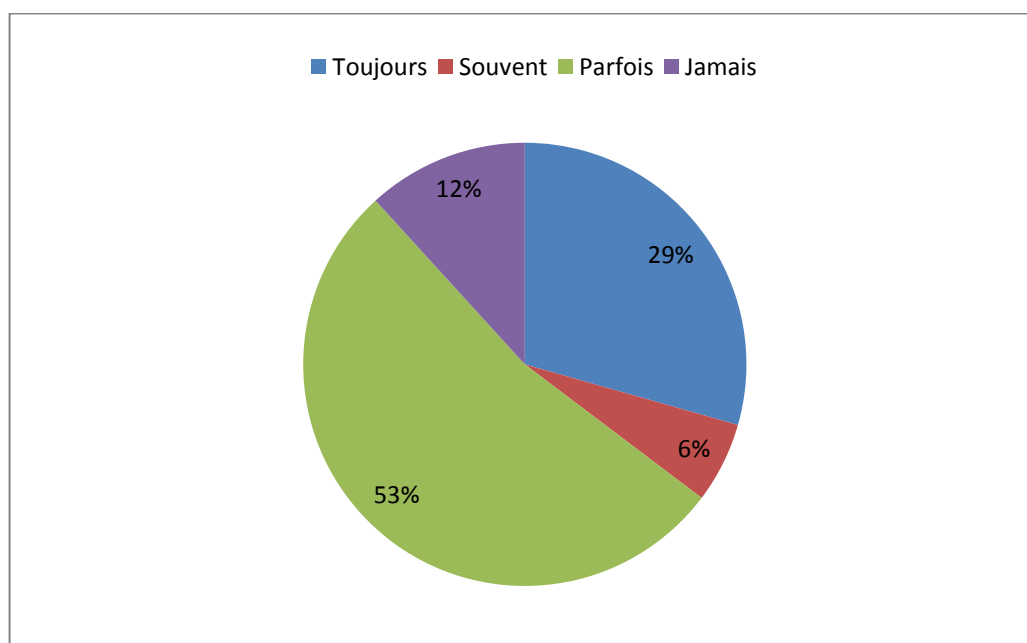
encyclopédies, la même proportion CAD 6 % utilisent les forums de discussion de type asynchrone.

QUESTION 10 : Vous arrive-t-il de consulter des sites, des blogs ou des forums consacrés à l'enseignement du français ?

Tableau n : 12

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Toujours	04	29 %
Souvent	01	06 %
Parfois	09	53 %
Jamais	01	12 %

Représentation graphique :



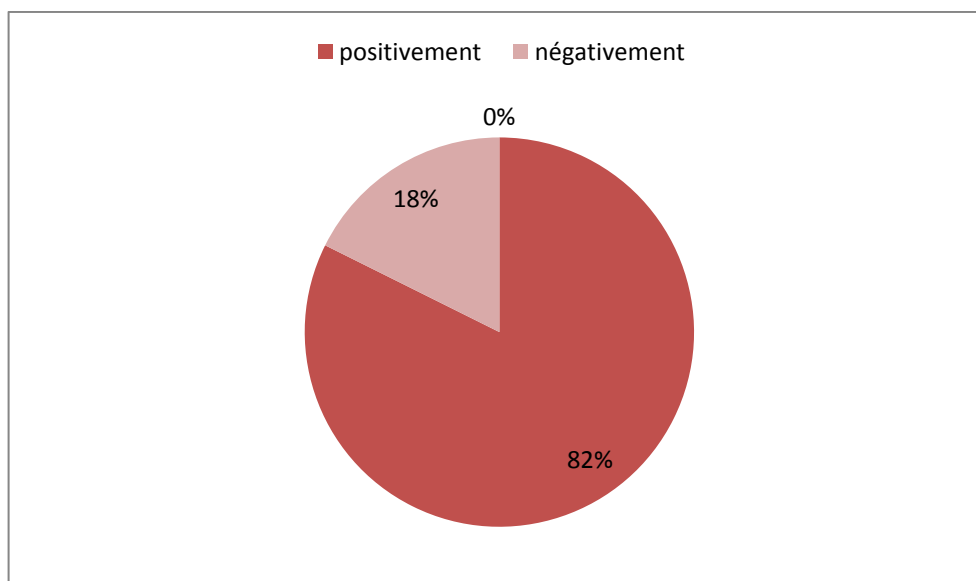
➤ **Commentaire et analyse :**

Pour cet item les avis sont partagés. Parmi les étudiants interrogés la satisfaction qu'on peut en tirer c'est celle qui concerne les 53% qui consulte parfois les sites à caractère

pédagogique traitant de la langue française. Nous considérons que c'est un exploit. 29% veulent travailler toujours avec les TIC et seulement 6 % qui sont favorables à une utilisation des TIC assez souvent.

Question 11 : Que pensez-vous de l'apprentissage du français par le biais des TIC ?

Représentation graphique



➤ **Commentaire et analyse :**

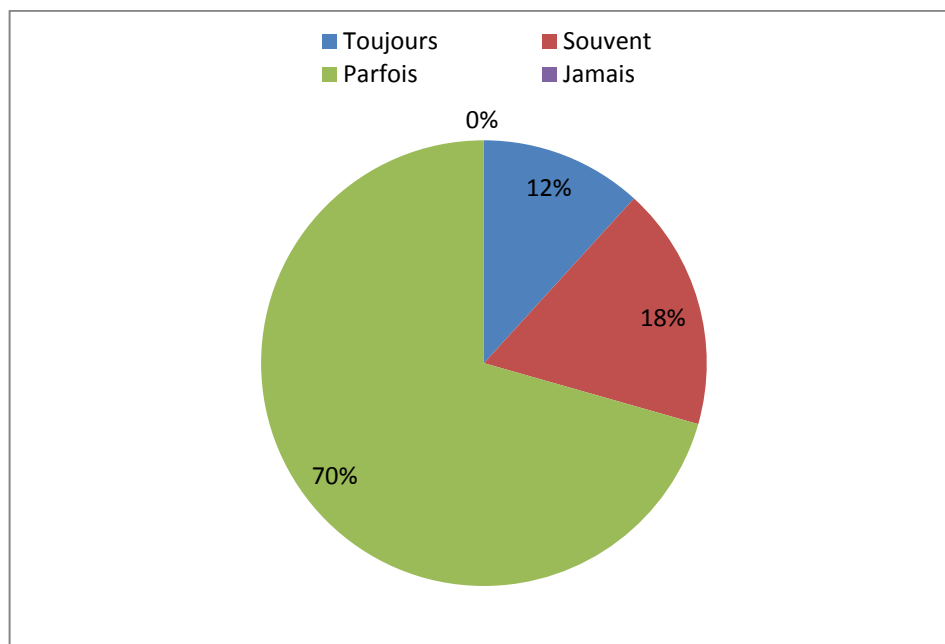
Pour cet item, 82 % ont répondu positivement en affirmant que les TIC favorisent l'apprentissage, alors que le reste c'est-à-dire 18 % ne s'est pas prononcé.

Question 12 : votre professeur utilise-t-il ces nouvelles technologies en classe avec vous ?

Tableau n : 1

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Toujours	02	12 %
Souvent	02	18 %
Parfois	11	70 %
Jamais	00	00 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

Les étudiants interrogés sur l'utilisation par l'enseignant des nouvelles technologies en classe varie selon les proportions suivantes : 70 % se disent parfois, en spécifiant de quels outils informatiques les enseignants se servent pour un tel usage (ils ont cité le matériel suivant : Data score, le PowerPoint et l'audiooral).

18 % affirment que souvent le professeur se sert des nouvelles technologies en pensant au microordinateur et l'activité d'expression orale pour la correction phonétique par exemple. Les 12 % qui reste pensent que le fait d'utiliser l'ordinateur constitue un recours systématique aux nouvelles technologies.

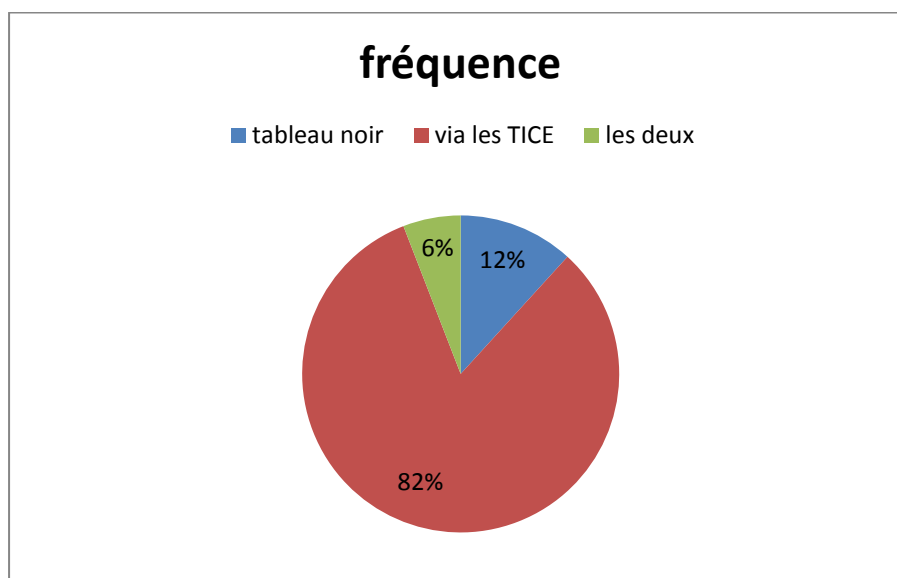
Question 13 :

Préférez-vous les cours présentés sur le tableau noir ou au moyen des TIC ?

Tableau n : 14

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Via les Tice	13	82 %
Tableau noir	01	12 %
Les deux	01	06 %

Représentation graphique



➤ **Commentaire et analyse**

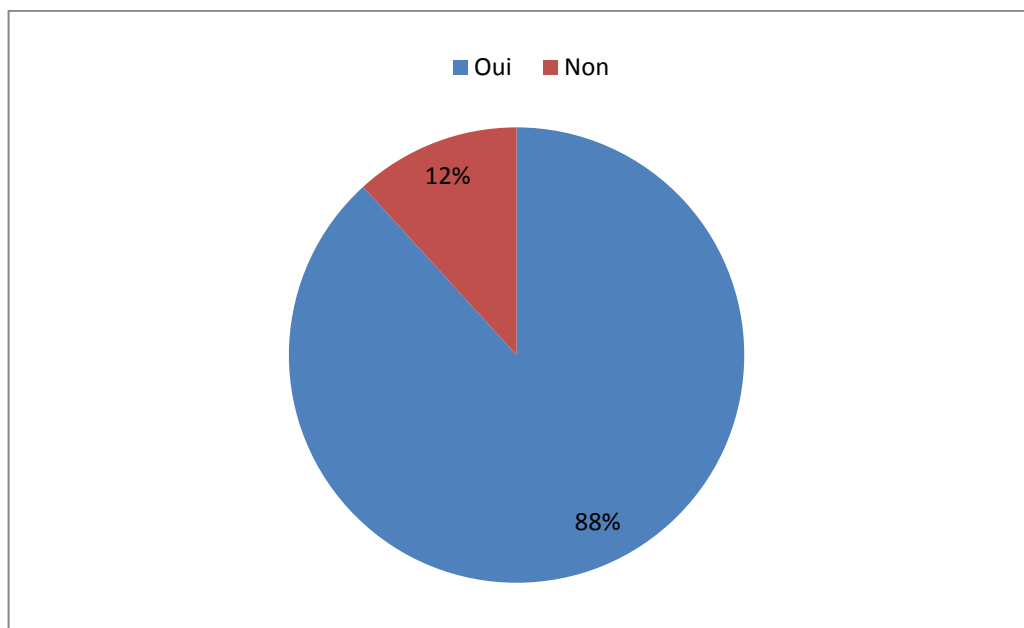
Pour cet Item 82 % des étudiants interrogés souscrivent à l'idée de travailler la langue étrangère avec les TIC, en revanche 12 % préfèrent le tableau noir et seulement 6 % souhaitent utiliser conjointement les deux c'est-à-dire selon un modèle hybride.

Question 14 : En tant qu'étudiant, est ce que les TIC peuvent-elles susciter de la motivation et de l'intérêt ?

Tableau n : 15

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	13	88 %
Non	02	12 %

Représentation graphique :



➤ **Commentaire et analyse :**

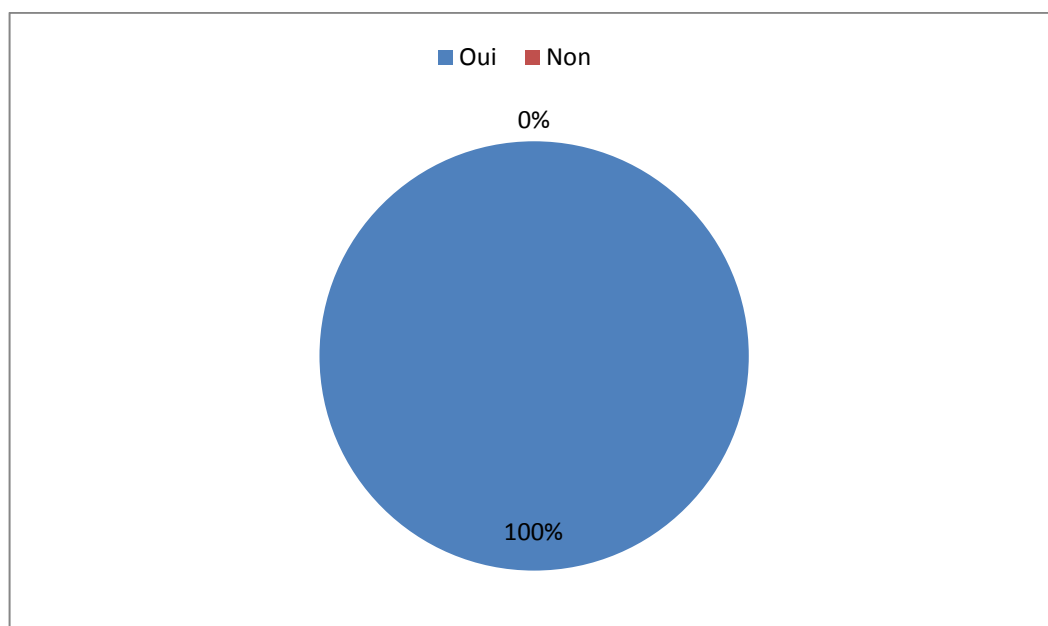
Ils sont 88 % pour cet Item à avoir émis un avis favorable pour qualifier les TIC d’outils suscitant de la motivation et de l’intérêt à condition reconnaissent-ils qu’elles soient intégrées d’une manière réfléchie dans le domaine de l’enseignement/apprentissage du FLE. Ce qui confirme la même idée relevée chez les enseignants invités à se prononcer sur le même Item. en revanche, seulement 12 % ne souscrivent pas à cette idée, car ils considèrent selon leur jugement que c’est une perte de temps et qu’elles peuvent désorienter l’apprenant des véritables enjeux et objectifs pédagogiques de l’enseignement en mode présentiel tutoré.

Question 15 : Est-ce que les TIC contribuent-elles à l’amélioration des compétences linguistiques et procédurales ?

Tableau n : 16

Réponse	Fréquence	pourcentage
Oui	15	100 %
Non	00	00 %

Représentation graphique :



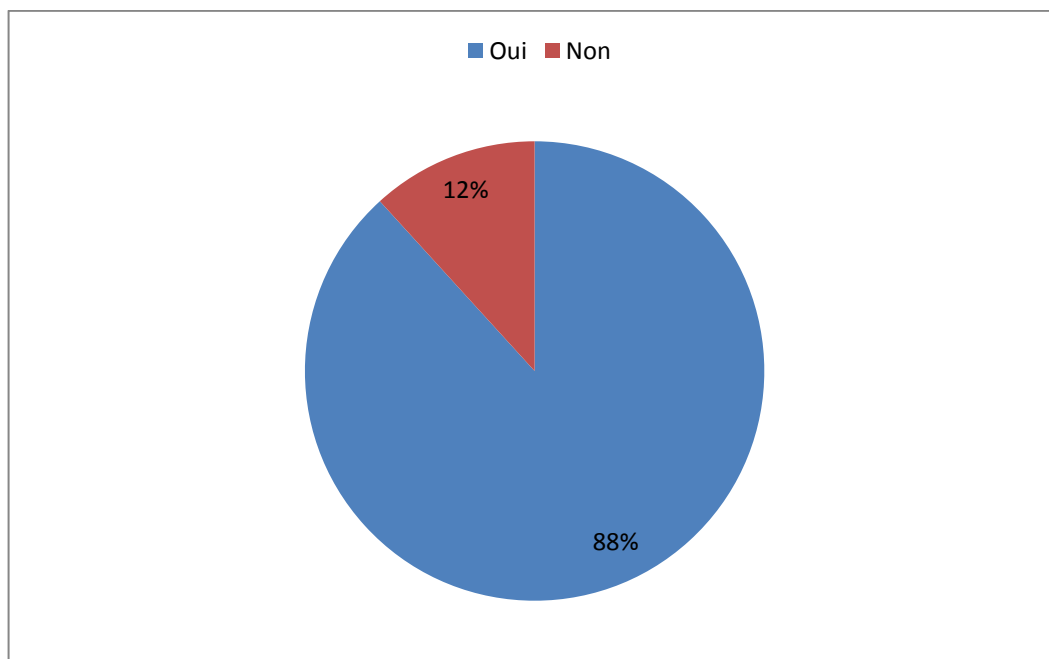
➤ **Commentaire et analyse :**

Pour cet item la réponse est unanime (100 %). Tout le groupe au nombre de 15 interrogés sur la contribution et l'impact des technologies éducatives à l'amélioration des compétences linguistiques et procédurales souscrivent à l'idée ce qui est en contradiction avec l'Item 14 où 12 % n'adhèrent pas à l'idée que les TIC suscitent motivation et intérêt.

Question 16 : En tant qu'étudiant, pensez-vous que l'utilisation des TIC vous rendent autonomes en vous permettant de progresser à votre rythme et selon votre itinéraire personnel d'appropriation des savoirs ?

Tableau n : 17

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	13	88 %
Non	02	12 %

Représentation graphique :**➤ Commentaire et analyse :**

Pour cet item nous obtenons le même pourcentage de réponse que pour l'Item 14. Pour 88 % des étudiants interrogés croient que les TIC rendent l'apprenant plus autonome et moins dépendant. Le reste 12 % par insécurité linguistique s'opposent à cette idée, car voulant dépendre toujours de la protection et l'autorité de l'enseignant. Les résultats obtenus suite aux opinions exprimées par les sondés à travers les différents items du questionnaire sur l'utilité de l'intégration des TIC dans leur processus acquisitionnel montrent encore une fois la nécessité de leur intégration. Ceci rejoint les opinions avancées par les sondés à travers les items du premier questionnaire.

L'observation et l'analyse des items dans cette partie à travers les différentes rubriques du questionnaire de motivation n'étaient pas à nos yeux suffisants pour confirmer nos hypothèses de départ, ce qui nous a conduits à mener un entretien semi-dirigé destiné au même groupe comportant d'autres Items pour compléter les précédents.

1.9 L'entretien et ses caractéristiques :

Malgré son caractère informel, l'entretien avec ses **25** Items que nous avons intégré dans le protocole expérimental servira seulement à confirmer l'idée que les enseignants donnent à l'analyse du sens accordé à leur pratique pédagogique de classe afin de contrer un échec massif. Pour aller dans le sens de mes analyses et confirmer les résultats obtenus à l'issue

des examens du pré-test et du post-test, dans la perspective de mieux étayer mon argumentaire j'ai recouru à la présentation et l'interprétation des données recueillies. J'ai dû donc allier à la rigueur des opinions développées cet entretien individuel qui m'a fourni des informations utiles et pertinentes. Dans cette partie importante de l'analyse des opinions formulées un protocole de quatre thèmes a servi de base de travail à cet entretien avec chacun des enseignants impliqués dans le protocole ainsi que les deux groupes de l'échantillonnage (groupe expérimental et le groupe témoin (contrôle)).

Au départ, j'ai voulu simplement réaliser un simple entretien explicatif ce n'est qu'au moment où j'ai entamé le travail que je me suis rendu compte de ses limites du point de vue de l'analyse qualitative. La revue de littérature par ailleurs, très étoffée dans ce domaine pour ne citer que (Blanchet & Gotman, 1992, A.chabchoub, 2007 cité par a. Miled 2009), sur lesquels je me suis en partie appuyé pour les reconduire comme modèles d'entretien. Il est question d'orienter l'entretien sur les modèles de conception des curriculums ayant comme objectif de chercher à comprendre quelles étapes doit-on respecter pour réaliser une séquence pédagogique selon la perspective actionnelle du CECRL ? C'est sur la base des résultats obtenus que nous avons pu concevoir des séquences pédagogiques comme modèles de remédiation qui serviront comme plans de cours pour le corps enseignant.

À titre indicatif je n'ai considéré que les résultats des trois questionnaires (les deux précédents et celui qui apparaît dans la partie annexe) et très peu les résultats de l'entretien réalisés à titre plus ou moins formel auprès de l'échantillonnage, dans le but d'enrichir les données déjà existantes. Compte tenu de la diversification et de la richesse des résultats obtenus à l'issue des étapes précédentes par questionnaire, analyse et observation des opinions exprimées, les résultats obtenus en phase du pré-test en évaluation diagnostique, et ceux réalisés en phase du post-test en évaluation finale nous avons eu beaucoup de mal à les structurer. Ils seront à nouveau analysés à travers l'entretien auprès de l'ensemble de la population de recherche. Parmi les objectifs assignés à l'entretien semi-dirigé, c'est le fait de s'interroger sur l'apport techno pédagogique qu'un forum de classe peut apporter à la stratégie adoptée en classe de langue. Des questions du genre :

En quoi un forum peut-il modifier l'approche d'enseignement et influencer sur le statut de l'enseignant ? Travailler via le forum à distance et en autonomie guidée n'éloigne-t-il pas enseignant (s) et étudiant (s) des contraintes imposées par le traditionnel tableau noir,

papier, crayon ? C'est dans la continuité de ce raisonnement que nous avons soumis à l'appréciation du groupe expérimental, après usage du forum, une batterie de questions pour connaître leurs opinions sur l'utilisation de ce dispositif d'accompagnement pour le cours d'expression écrite. En revanche d'autres questions subsidiaires administrées au groupe témoin travaillant toujours selon l'approche traditionnelle, dans le but d'enrichir les tendances dégagées par le questionnaire adressé au groupe expérimental. Le point nodal de l'entretien semi-dirigé est de savoir à travers son questionnaire, les transformations causées par l'intégration des TIC du point de vue des contenus et de la stratégie adoptée. Précisons que l'entretien s'est déroulé en présence de l'une ou de l'autre enseignante du module de MLE (méthodologie de la langue étrangère).

1.9.1 Report des Résultats :

Pour permettre aux participants au forum d'appréhender assez facilement les items de l'entretien, nous les avons maintes fois modifiés en les simplifiant au maximum. L'entretien se présente sous forme de grille composée de 25 items

— l'ensemble des entretiens ont été transcrits,

— toutes les transcriptions étaient fidèles à l'esprit de leurs auteurs,

— nous avons essayé autant que faire se peut de respecter le port des résultats obtenus en fonction des objectifs fixés par les auteurs sur une grille d'analyse destinée à chaque apprenant. Les thèmes qui sont au nombre de quatre (4) sont identifiés par rapport à leurs items respectifs.

— Dans la continuité de ce cadre de cueillette de données à dominance thématique, les données collectées apparaissent sur la grille conformément à leur fréquence d'apparition ou ont été identifiées. Regroupés sous différentes rubriques thématiques sémantiquement proches et dont nous avons confirmé la validité.

1.9.1.1 Résultats de l'entretien :

Un protocole d'entretien de quatre thèmes nous a servi de base de travail avec chacun des 15 étudiants et des enseignants des deux départements. l'objectif de cet entretien étant de confirmer les conclusions des observations qui ont été faites, sur l'apport techno pédagogique d'un forum de classe utilisé à des fins d'apprentissage et sur ce qu'il peut

apporter comme avantages à un cours relevant du module de MLE destiné au groupe expérimental inscrit en première année de licence. Les questions posées ont d'abord porté sur la motivation (intrinsèque et extrinsèque). Il s'agirait de recueillir de la manière la plus précise possible l'état des connaissances et des pratiques enseignantes par rapport au nouveau processus acquisitionnel basé sur l'interaction au regard de cette motivation. Les quatre thèmes présentés sous forme de rubriques ont été toutes administrés au groupe d'échantillonnage. Par ailleurs, et pour mieux vérifier nos questions de départ, les enseignants interrogés nous ont révélé des éléments nouveaux qui peuvent aider à relancer la motivation chez les apprenants peu enclins à travailler l'apprentissage de l'argumentation avec l'utilisation des TIC.

1— Le motif de choix et la satisfaction généraux procurés par le forum de classe. **(R1)**

2— Le sentiment de satisfaction actuel suscité par l'intégration du forum pour le module d'expression écrite **(R2)**

3— Les avantages offerts par le forum pour la réalisation des tâches communicatives **(R3)**

4— Opinions exprimées par le groupe d'échantillonnage à l'égard du modèle d'enseignement dispensé à l'aide du forum. **(R4)**

Le premier objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication avec les interlocuteurs du pays dont la langue maternelle est la langue cible des non-natifs. Selon S.Moirand, « la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système), mais aussi sur une compétence psychosocioculturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) (S.Moirand, 1982 : 15-16).

Faisant référence aux textes du portfolio du CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues), la perspective actionnelle comme approche méthodologique prévoit un chapitre entier à l'approche interculturelle. Elle aide les apprenants indépendamment de leur origine culturelle à intégrer les savoirs nouveaux acquis à l'aide des TIC dans le but de développer de nouvelles compétences transversales et procédurales dans leur cursus universitaire comme dans les différents domaines de la vie quotidienne, et professionnelle. Ces compétences se construisent à travers cinq activités langagières :

1/Comprendre, réagir et communiquer en interaction orale,

2/Comprendre à l'oral,

3/Parler en continu,

4/Lire,

5/Ecrire.

La réussite des apprentissages ne va pas s'évaluer seulement à la réussite des examens lors du contrôle continu ou en phase du post-test dans le cadre de notre recherche, mais doit prendre en charge les cinq compétences tout au long de la vie en dehors du contexte scolaire. Le LMD prend en considération les nouvelles compétences suggérées par le CECRL. En effet, une simple lecture du contenu du syllabus au niveau de la Licence, la langue vivante est considérée comme un supplément au diplôme ; en Master 2 options "recherche", il sera demandé aux étudiants la maîtrise d'une langue vivante et la présentation d'une partie du Doctorat dans une autre langue semble être de plus en plus envisagée. Nous allons reprendre en détail lors de notre analyse du corpus ces compétences en production et expression écrite.

Nous allons à présent revenir à notre entretien pour une analyse de certains Items jugés pertinents du fait de leur voisinage avec les objectifs que nous nous sommes fixés au début de la recherche. Les opinions exprimées par le groupe d'échantillonnage lors de la phase d'entretien ont porté sur les quatre thèmes précités. Avec principalement une forte adhésion évaluée à une majorité d'opinions favorables. Ce fort taux exprimé se répartit entre 60 adhésions pour l'intégration du forum de discussion en cours d'expression écrite (**R2**), 25 affirmations enregistrées pour les sentiments de satisfaction actuels suscités par l'intégration du forum pour le module d'expression écrite, 15 étudiants sont favorables pour les avantages offerts par le forum pour la réalisation des tâches communicatives, et le reste c'est-à-dire 40 opinions favorables exprimées vont pour le dernier thème de l'entretien à savoir, les opinions exprimées par l'échantillonnage à l'égard du modèle d'enseignement dispensé à l'aide du forum. Ce deuxième questionnaire destiné aux étudiants du groupe expérimental après utilisation du forum de discussion :

Présentation des différentes rubriques thématiques et leur fréquence d'apparition en fonction des 15 individus du groupe expérimental.

Total des étudiants	R1		R2		R3		R4		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	30	20	63	42	29	19,3	28	18,6	150	100

Le fort taux d'adhésion des étudiants à l'ensemble des thèmes des différentes rubriques nous a poussés à élaborer d'autres sous-thèmes.

En nous basant sur les affirmations des apprenants, pour chaque rubrique thématique, nous avons élaboré des sous-thèmes qui ont atteint des pourcentages allant de 60 à 75 % d'intentions favorables. Le tableau illustre ces résultats chiffrés.

Le motif de choix et la satisfaction généraux procurés par le forum de classe.	nombre	%
1/Facilités d'utilisation induite par le forum de classe	15	100
2/Avantages de la discussion asynchrone	15	100
3/Le forum offre la possibilité à tous de communiquer librement,	15	100

Loin des contraintes imposées par la configuration de la classe traditionnelle soumise à la rigueur de l'emploi du temps et la discipline scolaire.

Nombre d'apprenants s'étant exprimés sur le thème (R1)

Tableau1 : Répartition des sous-thèmes de la rubrique (R1) le motif de choix et la satisfaction générale procurés par le forum de classe.

Dans ce tableau, la totalité des étudiants avec qui nous nous sommes entretenus (100 % montrent beaucoup de disponibilité et une grande volonté de répondre aux questions posées en classe). 100 % affirment que le forum contrairement au modèle traditionnel constitue un indicateur de motivation et de réussite, mais, contrairement au questionnaire de motivation aucun étudiant ne semble exprimer une opinion défavorable à l'égard de l'outil informatique. Quant à ceux qui affirment être totalement disponibles à engager une discussion en interaction tutorée adhère tous (100 %) à l'avantage d'un débat en mode asynchrone. L'ensemble du groupe d'échantillonnage (100 %) pense que le forum utilisé comme moyen de communication facilite le travail autonome et améliore le niveau de performance à l'écrit. Ceci confirme à travers les propos des étudiants questionnés nos

hypothèses sur l'efficacité d'un forum qui aide les apprenants si l'on en juge par les propos qu'ils avancent nous affirme qu'ils manifestent une persévérance dans l'accomplissement d'une tâche pédagogique difficile.

Nombre d'apprenants s'étant exprimés sur le thème **(R1)**

Tableau 2 : Répartition des sous-thèmes de la rubrique **(R1)** le motif de choix et la satisfaction générale procurés par le forum de classe. Pour mieux illustrer les opinions exprimées, nous rapportons ci-dessous quelques répliques :

Nadia, "Avec le forum, l'intérêt c'est de communiquer librement à tout moment de la journée"

Mohamed, "oui ! Et c'est suffisant pour perfectionner son niveau de langue.

Nadia, " il suffit d'un clic, pour naviguer sur le net... Et interagir avec les autres.

Houda, » pour une fois qu'on travaille librement sans aucune contrainte d'espace et de temps, il ya de quoi se réjouir.... Et en plus on peut accéder aux logiciels correctifs en cas de problème de langue.

Adel," dès que je me connecte au portail, je suis sûr de trouver de nouveaux messages postés, je dois dire qu'on ne chôme pas... rien qu'à l'idée d'y penser, on est surexcités.

Mohamed, « rien que le fait de lire les contenus des énoncés postés, me permet d'améliorer mes compétences picturales... et m'encourage à prendre part aux débats argumentés.

Didou, » l'intérêt d'un forum c'est de poser des questions et on ne sait de qui on aura des réponses !!!

Les informations collectées lors des entretiens nous permettent d'affirmer l'existence d'un lien étroit entre la motivation induite par le forum de discussion et l'accomplissement d'une tâche communicative difficile en matière d'apprentissage universitaire (100 %). Quinze (15) étudiants interviewés ont exprimé des opinions favorables. Ils affirment que le forum était utile et qu'il leur avait été d'un apport technopédagogique appréciable. C'est avec l'intégration des TIC que le champ de l'apprentissage s'enrichit et favorise une possible réussite, voire même une amélioration des compétences à l'écrit. Comme l'affirme Rolland Viau « Sans motivation, il ne peut y avoir de satisfaction générale, ainsi les étudiants peuvent difficilement réussir » (cf. Rolland Viau 1994 : p5). Ces résultats qui témoignent d'une recherche qualitative fondée sur l'interview d'abord, ensuite sur

l'entretien semi-ouvert visant des cas précis et qui sont confirmés par les items 7 et 12 du questionnaire de motivation. Ainsi, nous présentons en premier lieu les opinions exprimées pour ces deux items (7 et 12) qui dans leur grande majorité, les étudiants se sont prononcés favorablement en affirmant leur satisfaction ressentie, la facilité la souplesse, et l'indépendance que le forum de discussion leur offre quant au choix du processus acquisitionnel de l'apprentissage. Les séquences de discussion qui vont suivre témoignent de l'état d'esprit dont les interviewés se trouvent :

Nadia à Mohamed : « En général, je me connecte en dehors des heures de cours, je choisis les plages où la connexion coule à flots, à partir de 21 heures, à cette heure, j'aurais tout le loisir de communiquer via le net sans être dérangé par personne.... Ce n'est pas ça l'autonomie ?

Houda : « C'est vrai pour ceux qui sont connectés à l'Internet, pour ma part, j'ai la possibilité de travailler dans ma chambre, vu que j'ai le wifi, c'est plus facile...

Houda à Nadia : « Depuis que je travaille avec le forum, je ne sens pas le temps passer, je veux dire par son côté ludique, je sens fondre dans la toile... je deviens presque un élément du décor.

Mohamed : « En tout cas, c'est nettement meilleur que l'apprentissage en classe.

En complément des informations sus mentionnées dans le tableau 25,15 étudiant c'est-à-dire la totalité s'est favorablement prononcée à la faveur de la discussion asynchrone induite par le forum de discussion. Nous signalons que l'étudiant réfractaire (L09) qui s'est prononcé contre l'intégration du forum lors du questionnaire de motivation s'est rétracté pour s'intégrer au sein du groupe/classe. Tous adhèrent donc à l'idée que le forum constitue une plus-value non négligeable dans le domaine du perfectionnement linguistique. Ils insistent tous sur le réel avantage d'un tel support intellectuel et confirment également l'accès facile à cet outil. Certains ajoutent toujours selon le tableau 25, que le forum de classe offre l'opportunité de travailler en tandem loin de l'espace classe. Ces résultats corroborent les opinions exprimées pour l'item 4 du questionnaire de motivation : le forum en tant qu'apport technopédagogique innovant fournit contrairement à la classe traditionnelle une opportunité pédagogique nouvelle pour les apprenants inscrits au module de MLE.

Nadou : « Avec le forum, j'ai pu écrire un nombre assez important de messages, contrairement en classe, où j'écris que lorsqu'on me le demande.... Et en plus, seulement

quand je recopie le cours, ou je rédige un essai ou prendre des notes pour ne pas oublier les repères du cours.

Salah à Ibdisssem : « Les moments où je communique presque sans discontinuer, c'est lorsque je réponds aux messages postés qui sont nombreux surtout le soir, et du coup je n'arrive pas à me situer dans les deux fils de discussion.... Je réponds seulement aux messages qui m'intéressent, c'est-à-dire ceux qui s'opposent à mes idées. Contrairement à la classe qui nous oblige à ne répondre qu'aux questions posées par l'enseignant, rarement par nos camarades. Au forum, on n'a l'embarras du choix. Le seul inconvénient, c'est que depuis qu'on utilise cet outil, on a tendance à oublier quelquefois de réviser les autres cours des autres modules, et mon foie, ils sont nombreux.

Mohamed à Ali : « En tous cas c'est un outil de travail qui fait désormais partie de mon environnement ; il me fait oublier les difficultés de travailler seul sans l'aide de l'enseignant.

Tahar : « Parfois pour trouver la bonne réponse, je n'hésite pas à consulter d'autres forums pour voir quel style ils utilisent pour communiquer entre eux. Ceci m'aide à acquérir un savoir-faire que j'ignorais...

Nadia, à Didou « Rien qu'à l'aide d'un mot de passe et d'un identifiant, pour se fondre dans le groupe des inters actants. Rien qu'à cette idée, on est plus que motivé.

Pour la valeur accordée aux facilités que peut procurer le forum de discussion comme support d'apprentissage interactif mis à la disposition des apprenants : ils sont tous d'accord (100 %) pour affirmer leur intérêt pour l'intégration de ce modèle qui tout en vérifiant nos hypothèses de départ dépasse de loin nos prévisions. Force est de constater qu'à la faveur du forum et à travers leurs opinions, ils s'engagent totalement dans une sorte de mobilité sachant qu'elle est l'une des caractéristiques essentielles de l'apprentissage à distance. Ce qu'il faut souligner, c'est que tous ceux qui ont été interviewés soutiennent à travers leurs aspects positifs d'un tel enseignement qu'ils apprécient dans leur parcours de formation graduée. Ils affirment également l'avantage de cet apprentissage via le forum qui leur offre la possibilité de travailler chez soi en toute autonomie et sans aucune contrainte.

. Nous reproduisons l'une des illustrations d'un apprenant s'exprimant à ce sujet :

Houda à Mohamed : « le temps d'un apprentissage de masse basé sur des méthodes magistrales et uniformes est révolu, cédant le pas à un modèle plus actif et interactif

responsabilisant l'apprenant dans une démarche actionnelle et autonome.

Tableau 3 : Répartition des sous-thèmes de la rubrique (R2)

Les apports du site de classe pour le module d'expression écrite FLE	N.*/15	%
A — Le site de classe met à la disposition de nombreux liens remédiant aux difficultés ressenties	15	100
B — Le site de classe (forum de discussion) facilite la mise en application du processus d'écriture argumentative	14	93.3
C- Le site de classe via le forum permet une meilleure réussite en expression écrite	13	86.6
D- Le site de classe permet de mieux réviser les cours d'expression écrite	12	80
E — Communiquer avec le forum disponible sur le site remédie aux points mal compris/incompris en classe et en mode présentiel	9	60

Nombre d'étudiants s'étant prononcé au sujet de la rubrique thématique **R2**.

Les apports technopédagogiques du forum de discussion pour le module d'expression écrite.

Selon le **tableau 3**, nous avons la même configuration que le tableau précédent avec cependant une légère différence qui se situe au niveau du sous-thème 1 ou uniquement la moitié des participants affirment ne pas reconnaître forcément le forum de classe comme étant le seul modèle de référence adéquat pour remédier aux difficultés d'apprentissage de l'argumentation et aux différentes lacunes rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage de l'écrit argumentatif.

Nous reproduisons ci-après non sans avoir modifié certains propos qui témoignent d'un certain état d'esprit chez certains étudiants à l'égard du forum et son impact dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE :

L.07 à L.09 : « Mes problèmes de langue sont multiples, le fait de communiquer en langue cible qu'en situation de classe, est insuffisant pour se perfectionner à l'oral. Avec

le forum bien qu'on est loin d'une situation authentique, son utilisation m'aide à améliorer mon écrit. En cas de problème, je fais appel à des plateformes pour palier à difficultés rencontrées dans le domaine de l'argumentation.

L.05 à L.07 : « Je ne savais pas qu'on pouvait remédier aux lacunes, et améliorer mes compétences rien qu'en communiquant via les technologies... Je m'améliore, rien qu'en lisant les énoncés des autres personnes. Au début, mes écrits étaient laborieux, s'améliorent peu à peu. Il m'arrive de calquer mon style d'écriture argumentatif sur celui des autres pour aller plus vite et participer activement aux débats.

L.06 à L.09 : « L'avantage d'un forum c'est d'avoir la possibilité de consulter les énoncés postés, les relire et au besoin concevoir des énoncés similaires, les retravailler structurellement, pour s'approprier le modèle discursif et au final améliorer son écrit. Chose, que la classe traditionnelle est incapable d'offrir.

— *L.05 à L.15 : « Face aux difficultés de compréhension de certains énoncés culturellement marqués, l'avantage du web c'est qu'il permet l'accès à des plateformes d'aide qui contiennent des données très utiles pour la remédiation.*

L.02 à L.04 : « Je comprends très mal certains énoncés postés de la part des natifs, avec un style argotique, et parfois abrégé. Mais avec le temps, et à force d'y être confrontés à ces énoncés posent de moins en moins de problèmes.

Houda(L03) : « Le fait de reprendre certains points du débat mal compris en classe et les soumettre à l'appréciation des participants au forum m'aide à les améliorer. Je sens que mes difficultés à l'écrit s'estompent avec l'utilisation du forum, et mon style rédactionnel qui était hésitant et laborieux tend vers une amélioration notable.

Pour la conceptualisation de l'acte d'écriture (Planification, mise en texte et révision) les questions de l'entretien visant le cas précis de l'écrit au moyen de l'utilisation du forum de discussion (ex des opinions exprimées sur l'apport du forum par rapport sur le plan du cours). Pour mieux connaître leur prise de position par rapport à leur formation graduée de licence, les participants au forum ; ont exprimé les aspects positifs à apprécier et à mettre en valeur dans leur formation et les aspects négatifs à améliorer. L'entretien fait ressortir qu'à l'exception d'un seul étudiant (**L09**) la totalité des étudiants (**14 sur 15**) confirment que le forum de classe facilite la mise en application des étapes de la conceptualisation de l'acte d'écriture. Ce travail effectué par binôme à travers le forum réunit selon les avis avancés par les participants les différentes productions écrites (messages postés) en

recourant aux articulateurs logiques (connecteurs) afin de montrer que tout au long du processus de production du texte, un mot, une idée ; une phrase ou une séquence de phrase appelle une autre et que chaque opinion est étroitement liée à celle qui la précède et à celle qui lui succède. Nous posons comme hypothèse que les arguments exprimés ne se succèdent pas d'une manière anarchique, mais qu'au contraire elles doivent suivre une cohérence et une logique textuelle et sémantico pragmatique particulière qui est prouvée par la manière dont les assemblages phrastiques se font et par le choix des connecteurs utilisés.

D'après une étudiante, « *l'utilisation optimale et réfléchie d'un forum de discussion donne aux participants l'opportunité de revenir aux énoncés produits au cours du débat dialogique pour mieux analyser et observer leurs structures et d'en tirer des conclusions pour soi-même et les autres* » (Houda L03). Ce postulat que seuls une plateforme ou un site de classe peuvent procurer montre qu'il est possible d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche communicative en ligne sans avoir à l'accomplir soi-même. L'observation des autres n'est jamais un acte passif, mais actif et peut contribuer à motiver un apprenant à s'engager dans des activités d'apprentissage partagées.

Notre intérêt pour les compétences organisationnelles, linguistiques qu'elles soient syntaxiques, orthographiques, lexicales ou sémantiques respectant les trois étapes d'écriture constitue l'aspect le plus important dans notre travail. En effet, nous accordons beaucoup d'importance à l'acte d'écriture selon les trois étapes qui le sous-tendent, la planification, la mise en texte et l'étape de révision (la vérification). Les arguments exprimés par les participants tout au long de l'échange dialogique via le forum laissent supposer que notre modèle d'écriture subira le même traitement que toutes les autres formes d'écriture qui devraient passer par toutes les phases d'écriture. De l'étape de planification en passant par celle de la mise en texte jusqu'à l'étape de révision et de vérification que certains appellent suppression, ou consolidation valident nos hypothèses de départ. Globalement une fois que les difficultés inhérentes à l'acte d'écriture sont dument identifiées lors de l'exécution de la tâche, à travers les trois étapes d'écriture, nous serons amenés à identifier la typologie à l'origine du dysfonctionnement et ainsi reconnaître le type de lacunes langagières relevées dans le corpus des étudiants. Toutefois, les difficultés liées à l'écriture argumentative ne sont pas les seules à être prises en charge et analysées tout au long de notre expérimentation, la dimension interculturelle véhiculée

par la langue cible à travers les messages postés sera également prise en charge pour laquelle nous lui avons réservé un chapitre entier.

Ceci nous donne la possibilité de découvrir ou de dévoiler les multiples mécanismes scripturaux impliqués dans cet acte rédactionnel que la plupart des apprenants maîtrisent très mal. L'apprentissage en réseaux crée ainsi une interaction de nature à aider l'étudiant à apprendre autrement, l'impliquant davantage dans la nouvelle stratégie qui transforme radicalement la méthodologie d'enseignement.

Pour les trois étapes énumérées, et eu égard aux opinions exprimées par l'ensemble des interviewés ; qui soutient le fait que le forum de discussion ait été profitable pour l'ensemble du groupe nous conforte dans nos convictions sur la nécessité d'intégrer ce moyen techno pédagogique dans le processus acquisitionnel. Ils reconnaissent toute son utilité dans l'acte d'apprendre, notamment à travers les énoncés argumentatifs produits et échangés entre des natifs de la langue cible et dont l'utilité servira non seulement de support authentique idéal pour l'amélioration de leurs compétences scripturales, mais aussi culturelles. Ainsi, les étudiants non natifs de la langue cible vont travailler en contexte authentique semblable à celui des natifs et donc s'approprient le modèle de la langue « standard » « marqué culturellement dans le but d'améliorer leurs propres compétences. Connectés sur le portail du forum, les inter actants s'engagent dans un débat dialogique dans le but d'échanger leurs points de vue et qui constitue le prétexte d'apprendre par le dialogue les points de langue mal assimilés en classe indépendamment des opinions divergentes autour de thèmes d'actualités. Dans notre analyse du corpus écrit, nous ne pouvons considérer la totalité des énoncés postés ; car notre travail se limite à la planification, selon les étapes d'une production écrite à part entière sans la mettre en relation avec la mise en texte qu'elle prépare.

Ce que nous essayons de faire grâce aux énoncés argumentatifs qui sont en notre possession c'est d'étudier les modifications qui se produisent depuis l'étape de la planification (étape précédant la mise en texte) jusqu'à la planification qui est admise au moment de la mise en texte. Nous nous attelons à voir après usage du forum s'il existe une transformation témoignant d'un travail d'élaboration et de multiples modifications ayant pour objectif de parfaire le produit écrit ou bien s'il ne s'agit que d'une simple reprise du plan préalablement produit qui est maintenu tel quel, au moment de la rédaction finale, sans aucun apport nouveau.

Cela nous permettra également d'observer chez nos apprenants le degré d'appropriation des savoirs enseignés et la mobilisation des différents savoir-faire inhérents à l'acte d'écriture. L'argumentation à travers le forum de discussion qui sera au centre de notre recherche se présente comme une situation de communication asynchrone entre un émetteur et un récepteur qui est le lecteur potentiel. Cette condition duale attribuée au texte est tributaire de son aspect argumentatif. Pour illustrer notre point de vue sur les étapes suivies pour la mise en forme d'un énoncé argumentatif, les propos tenus par les apprenants concernant le déroulement des trois étapes de la conceptualisation de l'acte d'écriture sont donnés ci-dessous :

➤ **Pour la planification :**

L.09 — à L.13 : 'À chaque fois que je me connecte, le premier geste presque machinal que je fais, c'est de lire les consignes de travail, ainsi que le canevas servant de modèle à suivre pour entamer la discussion avec mes pairs. Je passe beaucoup de temps à lire les messages postés, car, il y'en a toujours de nouveau. Ensuite, j'opère un choix sélectif, parmi les multiples fils de discussion. J'utilise d'abord le brouillon puisque je ne suis pas limité par le temps, avant de répondre. Dans ce genre de travail, il est indispensable de respecter le plan général. Parfois, je fais appel à des liens pour être sûr de répondre correctement.

L.06- à L.10 : 'Un plan, ça aide beaucoup, il suffit de suivre la chronologie, c'est une succession d'activités convergentes menant à la réalisation de la tâche finale. Pour ne pas sortir du cadre général, je respecte le plan que j'avais fixé au départ.

L.09 — à L.12 : 'En respectant le canevas, je n'ai eu aucune difficulté à planifier mes énoncés écrits. Il suffit de se référer sur le plan de la rédaction du genre argumentatif. Les étapes du plan doivent apparaître tout au long de mes énoncés. En fait j'ai utilisé régulièrement ce que dit la consigne pour ne pas sortir du sujet. Dès que je me connecte, au portail, c'est la consigne que je vois en premier.

L.05- à L.09 : 'je fais déplacer le canevas au coin de l'écran pour mieux contrôler les étapes, et m'en servir pour respecter mon plan de travail.

➤ **Pour la mise en texte**

L.05 à L.03 : ' je dois respecter l'ordre dans lequel apparaissent les arguments dans le plan s'il est respecté au moment de la mise en texte. Le seul souci que j'ai devient la

manière de légitimer le lien entre les arguments proposés afin de respecter la cohésion/cohérence au sein du texte.

L.02 — à L.09 : ' pour me faciliter la tâche, je me base toujours sur la première phrase du plan que je reprends plus tard dans le texte définitif comme faisant partie d'une phrase de transition reliant la thèse et l'antithèse '.

L.07 — à L.08 : 'C'est en me basant sur le modèle des énoncés produits par les autres participants, que j'en conçois les miens '.

L.10-à L.09 : 'Certaines plateformes pédagogiques qui se spécialisent dans le perfectionnement linguistique contiennent des énoncés semblables développent des stratégies de mise en texte que je réutilise à mon tour pour rédiger mes textes argumentatifs '.

L.02- à L.07 : ' il m'arrive grâce à l'apport du forum de modifier plusieurs fois mon énoncé, surtout lors du passage du plan à la mise en texte final '.

L.07- à L.02 : » je peux ajouter, déplacer, ou supprimer certains paradigmes lors de l'étape de mise en texte ou pendant le développement des arguments énoncés dans le plan.

L.05 — à L.06 : « J'ai consulté certains forums thématiques qui m'ont aidé à élaborer mes propres arguments.

L.14 — à L.09 : « J'ai téléchargé certaines séquences argumentatives contenues dans la collection "Rondpoint" ou j'ai découvert des informations utiles qui m'ont beaucoup aidé à élaborer le contenu de mes énoncés »

➤ Pour l'étape de révision

L.03- à L.06 : « je sais qu'à l'instar du modèle argumentatif, que tout autre type de texte est construit selon un schéma organisationnel spécifique et véhicule une intention précise de son auteur. Le modèle de départ sous forme de grille (l'énoncé et la consigne) me servira comme référence à l'étape de révision. Utilisé comme grille, ça m'aide à mieux situer mon énoncé écrit, l'autoévaluer et contrôler sa structuration syntaxique (ex : thèse, antithèse, réfutation, concession, consensus...)

[N03 — L.138 à 141 : « Grâce aux messages postés sur le portail, « », j'ai découvert de nouvelles formulations qui m'ont permis de mieux structurer mes énoncés. En gardant, la même structuration, j'ai pu exprimer facilement mes arguments et mes contre arguments. Rien qu'en adoptant cette attitude, j'ai revisité mes anciens messages postés en

rectifiant certains.

[N08 — L.78 à 80 : « j'ai même fait parfois de la copie collée, car l'essentiel pour moi, c'est d'apprendre en lisant les énoncés des autres... c'est là, une façon de s'autoformer... et d'améliorer mon écrit.

[N09 – L.158 à 161 : « Le forum m'a été d'un apport considérable, contrairement à la classe traditionnelle ou l'écrit ne reflète que le travail personnel de l'étudiant. Les différents énoncés postés se présentent sous différentes formes sont riches en enseignements. On trouvera forcément des énoncés qui présentent la même structure que celle adoptée par la majorité des participants ».

[N10 – L.158 à 161 : « Rien qu'à l'idée d'opérer un choix sélectif parmi les innombrables messages postés, sur plusieurs fils de discussion constitue un véritable travail de révision. Consultables sur le site du forum, le ou les modèles proposés sont de nature à faciliter l'acquisition de nouvelles compétences transversales. La grille proposée comme modèle de révision me permet de vérifier la grammaticalité de ma production écrite, et voir si mes énoncés correspondent aux éléments de la grille.

[N14 – L.119 à 121 : « je vérifie si mes énoncés argumentatifs sont correctement agencés et comportent les embrayeurs exprimant l'argumentation ou pas. Avoir à portée de main la grille comportant le modèle choisi, avec la progression souhaitée me guide dans le bon cheminement.

L.03-à L.014 : » Ce qui m'a intéressé le plus c'est qu'à travers l'observation des différents énoncés postés sur le forum et élaborés par les autres participants en particulier les natifs de la langue cible, c'est le caractère homogène de la démarche suivie dans la construction des arguments et l'agencement des mots, qui au début j'ai eu du mal à en saisir le sens. Cette démarche, qui est presque la même pour leurs camarades pour ce qui est de notre groupe chaque participant adopte une démarche et approche textuelle distinctive, mais ce qui nous réunit tous c'est une seule et même intention à savoir adopter le même schéma présenté comme modèle de grille – à travers un cheminement spécifique – à aboutir à la réalisation d'un but précis : convaincre un lecteur potentiel du point de vue présenté et, pourquoi pas, le faire adhérer à cette opinion ».

Tenant compte des formulations d'arguments avancés par les participants, le tableau 2 qui montre que, 14 étudiants sur 15 souscrivent à l'idée que le forum suscite de l'engouement et modifie la stratégie d'apprentissage, améliore le niveau de compétences scripturales. Ce

sentiment de réussite quasi générale exprimé par l'ensemble des sondés se vérifie également à travers l'item 5 du questionnaire de motivation qui conforte cette même idée exprimée par l'ensemble des deux groupes, 14 opinions favorables contre une seule voix contre (L09).

Tous les étudiants du groupe expérimental affirment d'une part que le forum malgré son caractère informel constitue une valeur ajoutée et que d'autre part il leur avait été d'une grande utilité dans l'amélioration du niveau d'écriture argumentative. Ce qui va dans le sens de nos hypothèses de départ et crédibilise nos remarques conclusives. Tirées lorsque nous avons inclus une étude comparative du point de vue des scores obtenus par le groupe expérimental en phase de l'évaluation diagnostique en prétest et ceux réalisés en phase finale obtenue à l'issue du post-test : les notes ont connu un saut qualitatif entre les deux phases. Loin de tout effet de mode, les participants à l'entretien admettent que l'apprentissage via le forum est une opportunité nouvelle pour les apprenants peu habitués à s'exprimer en public. Les propos échangés entre les éléments du groupe traduisent cet état d'esprit que nous montrons à travers les échanges suivants :

[N02 – L.190 : « Avec cet apport du forum, j'apprends mieux que d'habitude. Mes progrès sont notables, et je suis de plus en plus curieuse de savoir comment réagissent d'autres personnes dont la culture est différente

[N03 – L.213 : « Rien que du point de vue de notes obtenues, il y a une amélioration que personne ne peut contester.

[N04 – L.116 à 120 : « Ma réussite est due aussi en grande partie à l'ingéniosité de mes enseignants qui m'ont aidé à utiliser intelligemment le forum. Je ne pense pas connaître les mêmes améliorations s'il n'y avait pas eu l'apport du site. Avec le forum, j'accède au savoir en toute autonomie tout au long de la journée, et même la nuit. je me sens moins stressé du fait que je travaille sans aucune contrainte. Je peux même accéder à d'autres portails, ne serait-ce que pour voir comment les autres communautés communiquent entre elles.

L.09 – à L.03 : « Je ne pense pas que le forum a eu le moindre impact sur mon apprentissage, je pense plutôt qu'il n'est d'aucune utilité pédagogique. C'est assez étonnant que les autres pensent tout le contraire.

[N08 – L.47 à 48 : « Mon style qui était hésitant et émaillé de fautes tend s'améliorer. Les notes obtenues au début de l'année et celles obtenues à la fin en sont la meilleure

illustration.

L.03 à-L.09 : « La preuve, tout le groupe ont eu les mêmes effets. Quand tu affirmes ne pas connaître les mêmes progrès, c'est peut-être parce que tu ne t'es pas trop investi.

L.06 à-L.09 : « En tout cas, pour ma part, l'amélioration est très fortement ressentie par l'ensemble des participants du groupe expérimental.

Les opinions exprimées par le groupe expérimental sur le sujet de l'item « le forum de discussion facilite l'apprentissage et permet aux apprenants de mieux appréhender le type de texte argumentatif » se vérifient par le ralliement de l'ensemble des participants à cet item, à l'exception d'un seul étudiant (L.09) qui confirme son refus de reconnaître cet aspect positif et se démarque du groupe. Par ailleurs, l'ensemble des interviewés associe l'utilisation du forum à l'idée de réussite scolaire. La non-reconnaissance de cet aspect positif attribué au support selon l'argument de (L.09) se situe dans le prolongement des opinions déjà formulées dans son jugement sur les thèmes précédents. Nous avons reporté les propos échangés de quelques-uns ci-dessous :

[N01 – L.15 : « C'est surtout l'utilisation des embrayeurs exprimant l'argumentation qui m'ont beaucoup intéressé, je me suis inspiré des modèles et des types de phrases que j'avais trouvés sur le forum ».

[N02 – L.6 à 9 : « Rien qu'en regardant la structuration syntaxique des textes postés, déjà cela me permet de revoir sinon de réviser certaines parties des cours en présentiel. Ce qui est intéressant, parfois on sent qu'à travers leurs messages, les natifs apportent des corrections à nos énoncés..... Et on s'aperçoit qu'ils nous fournissent une aide précieuse et me donnent l'idée qu'il aurait fallu que j'utilise un « connecteur logique » plutôt qu'un autre.

[N08 – L.19 à 21 : « Il m'arrive de réécrire sur papier certaines tournures d'énoncés postés que seul et sans le recours au forum, qui a la particularité de conserver les traces écrites je n'aurais jamais été capable de faire seul.

Cet aspect positif attribué aux échanges à distance induite par le forum de discussion est tout aussi important que les autres sous-thèmes abordés par les étudiants au cours de l'entretien au sujet de l'apport des TIC dans l'acquisition des compétences scripturales, apparaît à travers les opinions développées par les sondés et qui se résument ainsi : « Communiquer et interagir avec ses pairs via le forum contribuent efficacement à

remédier aux difficultés inhérentes à l'acte d'écriture quand il s'agit d'apprendre l'argumentation" (les 14 étudiants du groupe expérimental sont d'accord sur ce point). Ils confèrent au forum une double fonction, la fonction pédagogique nécessaire pour une remédiation à "posteriorité" aux difficultés ressenties, et une fonction polémique accompagnant l'argumentation tutoyée. Certains points de langue insuffisamment compris en classe (annexe 2,3 et 4) seront repris par exemple dans le forum à travers un des fils de discussion pour être rediscutés et clarifiés. À part un seul étudiant (**L.09**), les 14 autres avouent avoir participé pleinement aux débats et ont beaucoup appris. Ceci confirme bien les opinions exprimées par le même nombre de participants qui se sont favorablement prononcé à l'item 13 pour le questionnaire de motivation : l'apport du forum m'a permis d'exprimer et défendre mes opinions et d'en réfuter celles des autres »

Quelques-uns des propos tenus par les apprenants à l'entretien à ce sujet sont donnés ci-dessous :

[N02 – L.23 à 26 : « Cette interaction sur le forum m'a permis d'échanger mes points de vue, développer mes arguments. Ça m'a éloigné de la classe qui n'offre pas cet espace interactif. J'ai communiqué avec mes amis sur le forum, j'ai posé des questions, j'ai répondu aux questions. »]

[N03 – L.231 à 232 : « L'avantage d'un forum, c'est la facilité d'établir des contacts à distance et avec une facilité déconcertante. C'est davantage entrer en communication avec vous via le forum qui a facilité les choses. »]

[N12 – L.5 à 8 : « Parfois tout en restant connecté au forum, j'en profite pour lire et relire les énoncés postés. Ceci m'aide énormément à apprendre tout en étant un lecteur passif.

[N13 – L.26 à 27 : « J'ai eu des réponses à tous les messages que j'avais postés. Comme il y a plusieurs fils de discussions, il est difficile de choisir tellement ils sont tous intéressants.

[N15 – L.36 à 37 : Je sens qu'avec le forum, j'apprends vite et mieux. Et surtout sans ressentir le moindre ennui !

Globalement les opinions exprimées confirment l'utilité d'un tel forum du point de vue de l'apprentissage de l'expression écrite. Son apport technopédagogique n'est plus à démontrer. Tous les participants (15) s'accordent pour reconnaître son utilité dans la

perspective de pallier à toute forme de lacunes ou d'insuffisances relevées dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit augmentatif. Servant de plateforme de discussion asynchrone, le forum de discussion se transforme en un véritable tableau blanc interactif par sa richesse et son contenu et par la diversité des énoncés postés qu'il génère. Il devient un espace public d'échange alimenté par des débats souvent controversés mettant aux prises des communautés virtuelles ne partageant pas forcément les mêmes opinions et qui finira par admettre que malgré leur différence ils peuvent arriver à un consensus. (J. Habermas, 1991) Du point de vue de l'apprentissage, il facilite une autoévaluation, et permet la révision de certaines tournures grammaticales mal acquises au cours des séances dispensées en mode présentiel.

Les apports du site de classe pour la réalisation des tâches	N.*/15	%
A — Le forum présent sur le site de classe facilite le processus d'écriture	13	86.6
B — Les échanges produits sur le site facilitent la réalisation des activités	8	53.3
C- Le site de classe rappelle le thème des différentes tâches	8	53.3

Nombre d'étudiants s'étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R3.

Tableau 4 : Répartition des sous-thèmes de la rubrique (R3) « Apports du forum pour la réalisation des tâches afférentes à la conceptualisation de l'acte d'écriture ».

Le tableau 4 qui montre que la majorité des étudiants (14 sur 15) affirment que l'apport du forum facilite l'amélioration des compétences à l'écrit. Nous avons remarqué tout au long des entretiens menés entre pairs que beaucoup ont sollicités leurs camarades par des questionnements portant sur la nécessité accordée aux activités d'apprentissage via le forum. Ce qui est remarquable et en marge des discussions sur les thèmes proposés, certains participants au forum, ne se sont pas empêché à défaut de solliciter de l'aide auprès de l'enseignant d'interpeler les natifs où leurs condisciples sur certains aspects de la langue cible mal assimilés ou à chaque fois qu'ils sont confrontés à des énoncés culturellement marqués. Nous rapportons ci – dessous intégralement certaines de leurs répliques :

[N02 – L.152 à 153 : « C'est l'utilisation des mots de liaison et des connecteurs argumentatifs exprimant l'argumentation qui me posent problème. Ces difficultés resurgissent à chaque fois que je veux exprimer une opinion. Les différents énoncés postés sur le forum me servent de modèles pour remédier à mes lacunes. J'ai même été aidé par d'autres participants.

[N03 – L.196 à 199 : « Sur un des deux fils de discussion et grâce au forum on remarque sur le site que certains étudiants n'hésitent pas à poser des questions soit à l'enseignant soit aux autres participants. En général, il y a toujours des réponses. Moi-même il m'est arrivé de m'adresser directement à l'enseignant sur certaines difficultés que je n'arrive pas à résoudre. Des questions tellement évidentes que je n'aurais jamais eu l'audace de les poser en classe, tellement, elles paraissent simples..... C'est l'un des avantages du forum qui sauvegarde l'anonymat.

[N05 – L.15 à 17 : Je vais être sincère avec toi, j'ai fait exactement pareil, sauf que je n'ose pas le dire ouvertement devant tout le monde. Quand tu dis que tu as sollicité de l'aide auprès de tes pairs, je pense que c'est ça l'intérêt du forum. Il m'est arrivé de répondre à certaines des questions posées, sauf que je ne sais pas si tu en fais partie...

[N10 – L.210 à 213 : Face aux difficultés rencontrées lors de la rédaction de mes messages, surtout quand on reçoit des énoncés erronés, ou emprunts de connotation, on fait appel à l'enseignant tuteur, en lui envoyant directement un message.

[N12 – L.85 à 86 : Parfois on a la chance de tomber sur les mêmes préoccupations linguistiques, et là, on se contente de prendre acte.

[N14 – L.142 à 143 : Je me connecte quotidiennement et à force de persévérance et d'obstination, on acquière les situations de communication les plus diverses, ce qui enrichit notre répertoire verbal, et améliore à coup sûr nos compétences en termes de savoirs et de savoir-faire.

Il apparaît selon le tableau 29 que le même nombre d'étudiants 14 sur 15 ont utilisé d'autres sources d'appoints autres que le forum de classe. Ces sites et plateformes d'aide utilisés dans le but de diversifier les sources d'apprentissage, et aussi pour se familiariser avec certaines tournures linguistiques des énoncés postés, même étant lointain de leur champ d'apprentissage. Les propos des apprenants à ce sujet sont présentés ci-dessous :

[N03 – L.170 à 173 : Étant chez soi seul et face à une situation problème, l'exemple

d'une notion mal assimilée, ou face à une structure complexe, ou un embrayeur mal placé.... Habituellement, on perd beaucoup de temps à chercher de l'aide en cherchant dans nos anciens documents ou livres de grammaire. Avec le forum, le problème non solutionnai on pose directement la question en ligne.

[N05 – L.129 à 131 : L'argumentation a son propre processus d'écriture (conceptualisation de l'acte d'écriture), il répond à une structuration syntaxique spécifique. En suivant le modèle de départ sous forme de questionnement, contenant des thèses, des antithèses, la réfutation... je ne risque pas de me perdre, auquel cas, je fais appel aux énoncés déjà postés pour m'en inspirer, ça me facilite énormément la tâche.

[N06 – L.144 à 146 : Rien qu'en jetant un coup d'œil sur les textes postés, on s'en rend compte à quel point il est utile de faire ce travail machinal qui aura des répercussions positives sur l'acquisition des compétences scripturales. Ce qui est bien c'est la diversification des styles qui enrichissent les débats.

[N07 – L.136 : Ce qui m'a intéressé c'est surtout les différents modèles d'écriture sur les deux fils de discussions. Même ceux développés sur d'autres forums sont utiles.

[N10 – L.172 à 173 : l'avantage d'avoir deux ou plusieurs fils de discussions sur le même forum occasionne des retards et du coup, on ne peut pas répondre à tous les messages.

Le thème de la rubrique **30** " Apports du forum de discussion pour la réalisation des tâches communicatives", qui n'est pas loin du précédent, nous avons enregistré pour le sous-thème « l'apport du forum améliore la compétence d'écriture » qui le sous-tend, 14 opinions favorables contre une seule défavorable attribuée à l'étudiant (**L09**). malgré la surcharge cognitive et le nombre important d'heures de travail couvrant les autres activités (manque de temps pour la révision des autres contenus des modules), les apprenants pour améliorer leur niveau procédural et métalinguistique, ont fait usage d'autres énoncés provenant d'autres forums thématiques qui développent des débats argumentatifs avec des thématiques différentes dans le but d'améliorer leur capacité par l'acquisition de nouvelles compétences dans le domaine du processus d'écriture. Quelques propos pour mieux étayer notre argumentation :

[N02 – L.165 à 169 : Rien que le fait de consulter les fils de discussion en cours constitue une aide à l'apprentissage. L'avantage du forum, parfois, par manque de temps je m'absente un peu des débats, dès que je me connecte à nouveau, au bout de quelques

minutes, je fonde dans le groupe et tout se remet en ordre. La fonction d'un forum c'est qu'il est à la fois un facilitateur et une banque de données consultable via le net. Je pense que c'est un moyen efficace pour apprendre par messages interposés.

[N04 – L.99 à 100 : Depuis que je travaille mon écrit à l'aide de cet outil technologique, le cours traditionnel bien qu'il soit complémentaire au forum ne m'emballa plus. Connaissant mieux le sujet, il m'est possible de sélectionner le fil qui traite un aspect de la langue écrite qui me préoccupe particulièrement.

[N08 – L.119 à 121 : Ce qui est intéressant c'est de suivre en même temps plusieurs fils de discussion traitant le même thème sous différents aspects, linguistiques, lexico sémantiques, et surtout culturels. Le forum par son aspect enrichissant m'aide à apprendre la langue cible sous tous ses aspects. On ne risque pas d'oublier la progression des débats, puisque tout est enregistré.

[N09 – L.198 à 203 : Tu ne risques pas d'oublier le travail demandé, car tu as la consigne de départ qui t'aide à mieux organiser ta tâche rédactionnelle. Memel lecture des énoncés postés sert comme rappel et facilite la poursuite des débats dialogués.

L'apport du forum de discussion pour la réalisation des tâches communicatives : les résultats enregistrés pour cette rubrique témoignent bien selon les opinions exprimées par le groupe d'une facilité de réalisation des différentes tâches communicatives qu'elles soient transversales ou technologiques. Par la disponibilité des ressources disponibles d'une part, à travers les énoncés argumentatifs qui apparaissent sur les écrans du forum, que ceux disponibles via les autres forums thématiques d'autre part. Ces ressources induites par le forum dans l'amélioration des compétences d'écritures sont les éléments les plus saillants cités par la majorité des apprenants.

Les opinions exprimées par les apprenants à propos du modèle d'activité en expression écrite enseigné avec site de classe (forum de discussion)	N.*/15	%
A — Préférence pour un cours enseigné avec le site classe	14	93.3
B — Avec le site de classe, le climat d'apprentissage est plus agréable et stimulant. Il procure plaisir et motivation	14	99.3

Nombre d'étudiants s'étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R4.

Tableau 5 : Répartition des sous-thèmes de la rubrique (R4) « L'apprentissage de la

production écrite en réseau et en interaction à l'aide d'un forum »

Tableau 6 : Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique R4- Opinions des apprenants à propos du cours d'expression écrite enseigné avec site de classe (le forum)

Dans cette rubrique thématique (R4) du tableau 5, c'est le premier sous-thème qui semble susciter de l'intérêt pour les apprenants du groupe expérimental : au vu des opinions exprimées au sujet du module de MLE (en expression écrite) enseigné avec l'apport du forum. En effet, on retrouve le même nombre d'opinions favorables exprimé dans les rubriques précédentes 14 sur 15 étudiants adhèrent à l'idée et affirment leur préférence pour ce modèle d'enseignement intégrant les TIC plutôt que sur celui axé sur le modèle traditionnel sans pour autant le rejeter systématiquement. Ce qui confirme et renforce une fois de plus les items 3 et 11 du questionnaire de motivation ou l'analyse de cet item fait ressortir le même nombre d'opinions favorables (14 sur 15). Les étudiants expriment clairement leur accord en affirmant que « le forum de classe en tant qu'apport technologique innovant fournit contrairement à la classe traditionnelle une opportunité pédagogique nouvelle pour les apprenants » (item 3), et que par ailleurs, ils soutiennent à travers l'item 11 que « L'apport du forum rend les cours plus attrayants, contrairement à la classe traditionnelle dominée par le magistralisme » et le globalisant.

Voici certains propos des apprenants étayant ces arguments :

[N01 – L.190 à 191 : Bien qu'ils soient différents du point de vue des approches, les deux modèles sont complémentaires dans le sens que l'un comme l'autre véhiculent le même savoir, mais différemment. Je préfère utiliser le forum pour son caractère interactionnel.

[N03 – L.237 à 238 : Au tout début de l'année universitaire avant l'intégration du forum, les cours s'enchaînent et se ressemblent, il ne se passe jamais rien. Démotivé et livré à moi-même, je me contente de voir le temps passé. Avec l'apport des TIC, je m'investis davantage dans le processus d'écriture, et j'apprends mieux qu'avant. Je renforce mes acquis en utilisant le forum...

[N04 – L.116 : L'utilisation du forum m'a permis d'améliorer mon écrit argumentatif. J'assimile mieux avec que sans le forum.

[N07 – L.226 : je suis favorable à l'idée de travailler avec le forum.... Je préfère cette option.

[N08 – L.155 à 156 : L'enseignant en classe utilisant un simulacre (travail en petits

groupes l'oral pour mieux nous préparer à énoncer nos arguments sur le forum), la participation était plus importante.

Ce qui confirme nos résultats obtenus lors du questionnaire de motivation se vérifie dans le tableau 6 où les 14 étudiants affirment à travers leurs opinions que l'apport du forum de classe de langue suscite de l'engouement en stimulant l'apprentissage, repense la stratégie d'approche, impliquant d'avantage l'apprenant dans l'acte d'apprendre le préparant peu à peu à se détacher du paradigme d'enseignement et le prépare à l'autonomie et à la responsabilisation dans l'acquisition de nouvelles compétences procédurales et métalinguistiques. Pour la valeur accordée aux activités d'apprentissage par l'apprenant via le forum, les enseignants nous affirment que les étudiants du groupe expérimental redoublent d'efforts et s'intéressent mieux aux activités proposées. Voilà ce que disent les apprenants :

[N01 – L.202 : Avec le forum, tout en étant loin de la classe, on est toujours dans le pédagogique, c'est plus intéressant.

[N02 – L.210 : C'est d'autant plus motivant qu'on ne sent pas le temps passé.

[N04 – L.135 à 136 : Le forum ce n'est pas contraignant et en plus on apprend avec notre rythme, et selon nos propres itinéraires, loin de la méthode uniforme et selon nos véritables besoins. Dès que je quitte le campus, j'accours pour me connecter... Je sais qu'il y a toujours du nouveau.

[N05 – L.73 à 74 : Je ne dis pas qu'on n'apprend pas en cours traditionnel, je dis qu'on apprend moins bien. Ce qui est tout le contraire avec le forum. Je pense que c'est un moyen complémentaire qui nous aide à mieux progresser dans le domaine de l'écrit.

[N08 – L.40 à 43 : Mes difficultés à l'écrit qui étaient insurmontables s'amointrissent et tendent de s'aplanir. Avant, comme je suis sollicité uniquement pour écrire un essai, avec le forum, l'acte d'écriture se banalise et j'interviens pendant des heures sans éprouver le moindre ennui. Rien qu'en relisant mes messages postés, et ceux des autres, ça me rassure quelque part...

[N08 – L.156 à 158 : Les différents modèles d'écriture postés sur le forum m'aident à améliorer mon style d'écriture argumentative. C'est surtout les embrayeurs logiques utilisés comme mots de liaison qui me posaient problème avant. Maintenant c'était plus différent, j'apprends en lisant les énoncés des autres, car je fais partie de l'interaction.

[N09 – L.240 à 242 : C'est le côté ludique qui m'intéresse dans l'apprentissage. Et puis, parfois rien ne le fait de consulter d'autres forums est enrichissant. Je ne savais pas qu'à travers les messages provenant des natifs étaient autant enrichissants pour apprendre mieux la culture en contexte virtuel. Le cours, plus attractif...

Les opinions exprimées par le groupe expérimental pour le sous-thème (R4) montrent l'enthousiasme modéré pour un usage exclusif du forum de discussion en classe de langue. Dans la foulée de leurs discussions, on ne relève pas un rejet systématique du modèle traditionnel, qu'on associe à l'approche communicative, néanmoins certaines opinions sont favorables à l'idée qu'il soit maintenu du point de vue de sa forme actuelle de progression des unités didactiques. En parfaite corrélation avec le questionnaire de motivation, le forum de discussion de par sa valeur ajoutée suscite, motivation, engouement et satisfaction pleinement ressentis par la majorité du groupe expérimental.

Nous pensons que l'intégration des TIC à travers un forum de discussion asynchrone pour l'apprentissage et l'amélioration des compétences scripturales chez nos étudiants de licence pour les deux cours du point de vue du type de texte « argumentatif », a répondu dans une grande mesure aux objectifs assignés par la perspective actionnelle du CECRL qui privilégie la co-action sociale en situation d'apprentissage. Par exemple,

La fonction d'un forum c'est de rassembler deux communautés d'apprentissage au moyen de l'internet ne partageant pas forcément la même aire culturelle autour d'un thème récurrent dans le but de susciter un débat argumenté. Pour le cas de notre portail hébergé sur le site (forum.heberg.com) il s'agit de soumettre à l'appréciation des participants qu'ils soient natifs ou pas de la langue cible des énoncés problématisés sous forme d'exercices sollicitant la réalisation des tâches communicatives pour la résolution d'un certain type de maladrotesse identifiées dans leur corpus écrit et oral. Par cet apport technologique indéniable, nous sommes parvenus tant bien que mal à impliquer nos apprenants dans un processus d'écriture jugé complexe malgré qu'il jalonne leur cursus du primaire, en passant par le collège et le secondaire et présentement en cycle de graduation. Pour ce faire nous avons fait appel à l'interaction verbale tutoyée. C'est d'ailleurs la fonction essentielle d'un environnement numérique de travail. Quel rapport entretiennent les TIC avec les enseignants !

1.10 TIC et enseignants :

Des différents entretiens que nous avons eu avec des enseignants enquêté dans les

deux universités concernées par notre enquête, il ressort que :

– L’institution universitaire de l’avis de tous (100 %) dispose d’un matériel ultra sophistiqué à l’image du laboratoire de langue du nouveau campus de Skikda qui offre des opportunités nouvelles à tous les enseignants dans le domaine de l’accès à internet permettant une utilisation optimale des ressources disponibles, du coup, l’accès aux TIC est en train de se banaliser.

— De même, en dehors de l’université certains enseignants fréquentent également les cybercafés, mais l’université demeure pour les enseignants le lieu privilégié d’accès à l’ordinateur et à l’internet : ils sont 10,75 % à ne pas utiliser l’ordinateur et l’internet à la maison ;

– Certains enseignants interrogés sont formés et affirment utiliser l’ordinateur et les services internet messagerie, Forums, Web...) dans la préparation de leurs cours et, sont conscients des impacts positifs qu’ont ou que pourraient avoir les TIC dans les apprentissages des apprenants et sur eux-mêmes ;

– Pour 50% des enseignants, l’université apparaît comme le facteur ayant favorisé le plus leur formation : la plupart des enseignants ont reçu au moins une formation (39,7 %) ; ces formations ont eu lieu en dehors de l’université (58,6 %), puis vient l’autoformation (13,8 %) ;

– Les enseignants demandent plus de temps de formation et d’ordinateurs ;

– Les enseignants envoient leurs étudiants faire des recherches sur le Net quand il s’agit de faire des exposés ;

– Ils sont admiratifs des capacités d’apprentissage et des performances de leurs étudiants, surtout les filles, ils les trouvent plus motivées, plus sereines dans les activités liées aux TIC en classe ;

– Les enseignants sont conscients des couts des équipements et des infrastructures TIC pour l’université ;

– Ils remarquent une dynamique collaborative et une ouverture dans la pratique des TIC à l’université,

– Ils font confiance aux contenus trouvés sur le Net, notamment certaines plateformes offrant une diversité de produits pouvant aider l’enseignant dans la réalisation de ces cours et aux CD-ROM dans l’acquisition et l’amélioration des connaissances ;

– Les enseignants sont soutenus par les responsables de l’université ;

– Tous les enseignants n’utilisent pas encore les TIC à l’université ;

– Certains enseignants pensent qu’internet ne répond pas parfois à leurs attentes dans la mesure où ils trouvent des textes dans des langues véhiculant des cultures qu’ils ne maîtrisent pas comme l’anglais et le portugais, ce qui constitue souvent un handicap pour eux. Aussi, ils trouvent qu’avec l’internet, les étudiants ont perdu le goût de la lecture et préfèrent l’image qu’offre l’ordinateur.

- Interprétation et discussion des résultats :

D’une manière générale, les résultats dévoilent que contrairement aux étudiants qui disposent de cours hébergés sur des campus numériques consultables en ligne, il n’existe pas de programme spécifique de formation méthodologique appropriée pour les enseignants universitaires par contre ils reçoivent de façon ponctuelle des cours théoriques de certains modules de la part des enseignants utilisant les TIC dans leurs enseignements. Le département des langues de l’université de Tlemcen met à la disposition du grand public des contenus d’enseignement utilisant les TIC pour compléter le présentiel, sauf qu’ils sont consultables par l’intranet.

La formation donnée aux enseignants dans les universités algériennes n’est pas axée sur une approche d’intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques (formation techno pédagogique), elle serait plutôt axée sur les techniques (formation techno centrée) visant la maîtrise de l’outil informatique (ordinateur) et certaines de ses applications (bureautique, CD-ROM, internet). En l’absence de programme de formation des enseignants axés sur les compétences technologiques liées aux programmes universitaires. L’offre de formation pour les enseignants à l’université paraît aléatoire. En plus, les enseignants issus du système classique (48,3 %) déclarent n’avoir reçu aucune formation).

Résultat : les enseignants même formés utilisent très peu les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. D’entre eux, 76,9 % n’utilisent pas les TIC dans leur enseignement.

Cependant, nous notons un environnement favorable à l'utilisation pédagogique des TIC au sein du nouveau système LMD. Nous relevons un enthousiasme chez nos apprenants dans l'utilisation des technologies dans leur processus d'enseignement-apprentissage. Ces résultats dans leur ensemble confirment nos hypothèses générales qui déjà soulignaient cet épineux problème de formation des enseignants pour une intégration plus pertinente.

Les résultats de notre enquête confirment l'utilité de prendre en compte les besoins des étudiants et de les doter des moyens leur permettant d'acquérir les technologies de la communication, qui offrent aux universités de nouveaux moyens d'action et de collaboration. Les défis majeurs que l'Algérie devra relever au cours des décennies à venir seront de :

a) Mettre en place un « bilinguisme constructif » qui aide l'arabe à se moderniser et le français à être appris dans la mesure où il est de plus en plus conditionné par la demande professionnelle, d'où les termes FLP (français langue professionnelle) ou FOS (français sur objectifs spécifiques). Dans cette même logique, il est important d'inscrire la francophonie dans l'évolution technologique contemporaine (environnement médiatique, multimédia, Internet, documentation technique, presse spécialisée, partenariat, école doctorale...);

b) Encourager des recherches et des échanges « interculturels » pour former des étudiants plurilingues prêts à se distinguer sur le plan professionnel. Avec de la volonté, ces futurs diplômés auront la chance de devenir productifs et efficaces.

Nous avons pu vérifier à travers les résultats de l'entretien que les opinions des participants corroborent nos hypothèses de départ comme celles du questionnaire qui va suivre et qui a été administré aux étudiants du groupe expérimental.

Conclusion :

Ce chapitre s'intéresse à un espace de communication à distance de type asynchrone, le forum électronique de discussion. Nous avons évoqué les motivations qui nous ont animés pour le choix du thème traitant de la « discrimination positive », concept prôné par les politiques en France ainsi que la dynamique motivationnelle des étudiants. Nous avons tenté ensuite d'analyser est de démontrer qu'au-delà des grands discours sur les TIC et leur intégration en pédagogie universitaire le concept de médiation, qui reste instable vise ici la négociation de sens. D'autre part, nous avons soulevé le problème traitant des méthodes d'analyse argumentative, en particulier celles qui sont en relation avec la compétence scripturale acquise en FLE par les étudiants de première année de licence de français. Dans cette partie, il était nécessaire d'identifier les sujets intervenant dans les différentes productions, de présenter les étapes du dispositif de remédiation et les conditions dans lesquelles elles se déroulent qui oblige l'enseignant de langue à repenser les rapports entre lui et l'étudiant. L'analyse des contenus produits via le forum valide l'hypothèse d'un élargissement des pratiques scripturales lorsqu'elles sont médiatisées par les TIC. Malgré la difficulté de la tâche qui s'annonce ardue du fait des particularités de tout travail en mode distant, l'idée de compléter et d'enrichir le travail réalisé en mode présentiel exige une volonté commune de cohésion et une parfaite connaissance de la structure de la tâche comme l'exige la consigne de départ en fonction de l'objectif assigné à l'activité pédagogique ou à l'unité d'enseignement. Ce qui nous a permis de constater que les participants sont non seulement contents d'établir des liens d'échange et de convivialité en interaction avec leurs pairs issus d'une aire culturelle différente, mais aussi par la motivation orientée vers l'apprentissage en immersion²⁴ au moyen d'un travail tutoriel à distance mené par d'autres co-locuteurs que seul le forum peut offrir donnant au locuteur non natif assez de confiance pour communiquer et argumenter dans la langue à apprendre. En pensant bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, les participants ont chacun une stratégie bien différente d'aborder les étapes de la tâche :

²⁴Mais qu'est-ce que ça signifie l'immersion dans le cadre de note travail ? Il s'agit d'un enseignement qui se donne, pour partie, dans la langue maternelle du natif de la langue cible (à l'heure actuelle, plus de 80% du temps accordé à ce type d'enseignement selon les programmes ministériels) et pour partie dans la langue seconde (5% du temps) qui est l'anglais pour le système LMD et l'arabe pour le système classique. La langue est enseignée en tant que telle, sert comme support à l'apprentissage d'autres modules de langue. Peuvent être donnés en langue française l'ensemble des enseignements et cours sauf les cours portant sur les TICE et le module qui touche la traduction.

certains se focalisent plutôt sur la consigne stricte exigée par la tâche à accomplir, d'autres en profitent pour mieux connaître l'« Autre » et se faire connaître par l'« Autre » dans un rapport à l'altérité au risque de s'éloigner du sujet initial de la recherche.

. par le dialogue instauré en classe de langue qui assurera l'accompagnement et la mutualisation des pratiques pédagogiques favorisant la transition entre l'enseignement en mode présentiel et le distanciel reposant sur le projet pédagogique tutoré plaçant l'étudiant dans une posture susceptible d'atteindre l'objectif fixé. Cet apprentissage par le biais de la communication médiée par ordinateur favorise le face à face en ligne. On voit bien que ce ne sont pas les différences dans les approches méthodologiques avec leurs différences culturelles qui se sont succédé que nous viennent des perceptions et des options individuelles dans le choix de la stratégie d'apprentissage.

Liberté de mouvement et mobilité dans le travail. Le travail dans un tel environnement élimine les contraintes d'espace et de temps imposés par le modèle traditionnel transmissible. Travailler en ligne et en co-action sociale favorise l'acquisition des savoirs liés à la culture de la langue cible. Puisqu'à travers leurs textes les natifs véhiculent une certaine vision de leur propre culture d'origine.

Le forum qui emmagasine les données qui ne sont autres que les énoncés postés à travers les fils de discussions constituent des ressources pédagogiques importantes auxquelles les participants font recours en cas de besoin pour améliorer leurs compétences d'écriture. L'apport des TIC dans le processus acquisitionnel a permis au groupe expérimental l'accès à d'autres ressources provenant d'autres forums ou plateforme de discussion dans le but de s'approprier certains modèles de processus d'écriture qui soient proches de celui de l'argumentation. Les apprenants ont pu interagir entre eux et auprès de natifs de la langue cible et avec l'enseignant tuteur. Dans le chapitre qui va suivre, nous essayerons à la lumière de ce que nous a fourni nos analyses qualitatives et quantitatives de l'ensemble des données du corpus, concevoir des séquences pédagogiques comme modèles de cours servant comme remédiation aux difficultés dument constatées au cours des échanges dialogiques entre infectants (natifs et non-natifs de la langue cible). Dans le chapitre qui va suivre ,nous allons tenter d'intégrer puis analyser le concept de l'agir communicationnel développé par Jürgen Habermas dans le processus d'échange dialogique entre deux communautés virtuelles autour d'un thème d'intérêt commun en vue de parvenir en bout de course à un consensus final.

CHAPITRE VII

Les interactions en ligne pour un travail collaboratif sur le consensus argumentatif développé par Jürgen Habermas dans son concept sur l'« Agir communicationnel ».



Chapitre VII

- **Les interactions en ligne pour un travail collaboratif portant sur le consensus argumentatif développé par Jürgen Habermas dans son concept sur l'« Agir communicationnel »**

Introduction :

Le contenu de ce chapitre moins fourni que les autres dépend essentiellement de l'objectif fixé par rapport à la théorie et l'analyse de l'argumentation, qui est en parfaite cohérence avec la théorie de l'« agir communicationnel » développée par Jürgen Habermas (1991). Depuis une dizaine d'années, des équipes de formation adoptent des nouveaux espaces collaboratifs et créatifs qui font partie des dispositifs pédagogiques les plus innovants qui s'inscrivent parfaitement dans les nouveaux usages numériques en contexte universitaire. Considérés comme leviers favorisant le travail collaboratif et coopératif intergroupe au service de l'apprentissage des langues étrangères (Demaizière et al 2004). Les « forums de discussion » au même titre que les autres réseaux sociaux se définissent comme des lieux d'échanges et de construction de savoirs, d'acquisition et de renforcement des compétences liés à la langue cible facilitent l'amélioration des compétences métacognitives (motivation, satisfaction ressentie, apprentissages en co-action sociale, sentiments par rapport au travail de groupe, perception du rôle des tuteurs, intérêt des activités collectives, de l'alternance présentielle vs distance, etc. Ce sont autant de mots-clés au service du travail tutoré à distance. Ces dispositifs se présentent non pas comme une alternative au mode présentiel allégé, mais comme un moyen d'action, un outil pour agir et instaurer des interactions dans une classe classique. Les échanges argumentatifs qui vont suivre et qui complètent ceux décrits dans le chapitre précédent illustrent les interactions qui ont eu lieu entre natifs et non-natifs de la langue cible autour du thème sur la « discrimination positive » prônée par les politiques de droite en France. Elle est considérée comme une nouvelle manière d'intégration sociale des populations dites issues de l'émigration.

La recherche empirique qui a touché un groupe de 30 étudiants (15 pour le groupe expérimental et autant pour le groupe/témoin (contrôle) .Nos informateurs qui sont appelés à mettre en place un travail de groupe via un forum de discussion nous livre un corpus de

données, confirme l'idée que les interactions entre inter actants sont à l'origine de partage, de collaboration et de co-construction de savoirs inhérents au type de texte argumentatif.

L'apprentissage de l'argumentation est une situation typique d'échanges parfois passionnés et passionnels sur une problématique précise, mettant aux prises deux communautés virtuelles dans un processus d'échange par messagerie électronique. Quand le forum se tient au sein d'une communauté d'apprenants, il permet par exemple à tous les participants d'agir et d'interagir par l'argumentation, en vue de valider ou pas les énoncés de l'autre bien plus facilement qu'en situation orale en mode présentiel, car il n'y a plus de bipolarisation des échanges, mais bien leur socialisation qui nous intéresse. Le modèle argumentatif est perçu par les étudiants comme étant le plus difficile à manipuler bien que dans le fond il n'y a pas de question relative à la langue qui soit simple à exploiter. Nous admettons simplement que celle concernant l'argumentation à distance est peut-être parmi l'un des modèles d'expression parmi les plus difficiles à appréhender par les non-natifs de la langue cible en mode interactionnel... (Cayer, 1996, Isaacs, 1999, Pauchant, 1995). La raison invoquée pour ne citer que les propos tenus par E. Brodin (2005) et le point de vue de Bohm sur le concept d'échange dialogal argumenté cité par N. Saidji (2009) défini comme étant un processus d'exploration à la fois individuel et collectif, non seulement du contenu de ce que chaque locuteur, pense et ressent, mais dépend aussi des motivations, des présuppositions et des croyances sous-jacentes à l'acte d'apprentissage qui contrôle les interactions à travers le Web. Expliquer comment ce processus acquisitionnel difficilement admis par les courants traditionalistes permet de mettre à jour de nouvelles habitudes d'apprentissage en rapport avec la nouvelle approche du CECRL en vue d'entretenir leur puissance directrice sur une réflexion méthodologique nouvelle (Bourguignon, (2007). En ce sens, l'objectif d'un tel processus intégratif médié par ordinateur participe au travail collaboratif en vue d'une amélioration des compétences langagières écrites des apprenants (Zarate 2010).

Parmi les assises théoriques sous-jacentes à l'approche actionnelle du CECRL le concept de l'« agir communicationnel » de Jürgen Habermas, se rattacherait le mieux à la problématique de l'argumentation. Altet (1994) qui de son côté, a mis l'accent sur l'importance à accorder au dialogue pédagogique finalisé qui s'élabore sur la base d'un contrat implicite : l'enseignant sait ; les apprenants apprennent. Ces interactions peuvent sortir de cette dualité enseignant/apprenant et s'opèrent également entre pairs dans le cas

de travaux de groupes au sein d'un groupe/classe. Pour rester dans la ligne directrice de notre travail et afin d'accompagner les étudiants du premier cycle universitaire en langue étrangère dans l'amélioration de la compétence écrite par l'usage des TIC, nous nous proposons d'étudier l'apport d'un dispositif hybride dans le travail d'accompagnement pour un cours en EE (Expression écrite) pour le module de MLE (méthodologie de la langue étrangère). C'est le travail en ligne. Ce modèle d'enseignement, nous tenons à le rappeler, s'accommoderait avec les postulats du paradigme socioconstructiviste et l'adoption de ce paradigme, devons-nous le reconnaître, n'a pas été sans influence sur la formulation même des objectifs de notre recherche. L'idée d'instaurer un échange dialogique entre deux communautés virtuelles nous amène à nous interroger sur la nature même des échanges.

1. Nature des échanges :

Une bonne partie des échanges conversationnels quotidiens entre les personnes se fait actuellement par Internet. Les locuteurs qui participent aux échanges à distance dans un cadre pédagogique peuvent se bénéficier de la communication plus horizontale proportionnée par les technologies de l'information et de communication (TIC) afin d'être mieux informée et mieux connaître les positions des différents protagonistes sur les problèmes inhérents à l'argumentation (J. butin(2004). L'idée de mettre en place un dispositif hybride en formation continue peut s'avérer à son tour problématique, car nous serons confrontés à une série de questions : comment s'assurer de l'efficacité et l'apport du forum comme soutien à l'apprentissage ? Le dispositif hybride est-il de nature à permettre aux étudiants de développer leurs compétences écrites ? Nous avons longuement réfléchi à ces questions et à la meilleure façon d'instaurer une synergie possible entre technologies éducatives et enseignement des langues étrangères avec la mise en place de ce dispositif dit « hybride ». Les étudiants peu habitués à travailler en alternance auront du mal à définir leur statut personnel face à des valeurs culturelles et des compromis divergents. C'est ce qui nous permet d'affirmer que les contextes virtuels de communication comme, les forums, les chats, les réseaux sociaux et plus récemment les blogs se constituent comme des arènes conversationnelles où les participants peuvent confronter publiquement leurs points de vue, en cherchant à les clarifier de façon réciproque avec la finalité de maintenir ouvert le dialogue, la coopération et de parvenir au final au consensus au sens d'Habermas. Cette compréhension mutuelle se voit renforcer et s'affirmer encore plus si on l'inscrit

selon la vision développée par J.Habermas dans l'« agir communicationnel » selon lequel toute issue dans tout débat argumentatif n'est jamais connu à priori, mais émerge par des multiples processus de communication médiatisée ou non aboutissant à un consensus final entre les participants à un débat d'opinion ou de tout autres conversations publiques (Habermas, 1991). Partant de là nous postulons que la conversation synchrone et asynchrone en présentiel et à distance en milieu institutionnel ou sur forum permet aux apprenants de participer à un débat argumentatif qui permet de transformer une question d'intérêt commun en problème public soumis à un débat d'idées. Le débat va non seulement tourner autour d'une question d'intérêt général qui gagne son contour par le biais de la confrontation des arguments échangés entre les participants, mais aussi et surtout dans un but d'apprentissage de l'argumentation en français langue étrangère (FLE). L'apprentissage ne peut se faire sans qu'il y ait « tâches à réaliser » par les apprenants non natifs de la langue cible dont le niveau de difficulté ressenti correspond au niveau d'habileté des locuteurs scripteurs natifs de la langue cible. Dans le forum de discussion par exemple, ils peuvent échanger des expériences, contester les perspectives dominantes et apporter de nouvelles perspectives au débat en le complexifiant.

Par définition, selon Lefèvre (2004), le contenu de l'échange argumentatif sur le forum de discussion, même limité, à un thème, ou à une rubrique s'ajoute à la mosaïque de la délibération publique en ayant la liberté d'en modifier la thématique, car les arguments générés et diffusés par ce forum ne sont sans doute pas directement perceptibles à l'échelle de la communauté, mais, de proche en proche, ils sont susceptibles de participer à la formation communicationnelle de l'opinion publique » (Lefebvre, 2002, p.385).

Pour sa part, A.Chabchoub (2007) affirme que les études dédiées à investiguer les échanges argumentatifs produits dans un forum de discussion par les communautés ne partageant pas la même culture ni les mêmes sphères publiques sont encore très peu nombreuses dans les pays du sud. Quoiqu'éloignés du contexte universitaire, les conversations qui ont eu lieu dans des espaces publics virtuels de débat entre natifs de la langue cible peuvent se révéler comme « valeur ajoutée ou une plus-value » en termes d'efficacité pour les non-natifs d'une langue étrangère ajoute-t-il.

Par exemple, en formation à distance, la stratégie adoptée se traduit par la mise en place de séquences communicationnelles qui permet aux acteurs de l'action pédagogique

(étudiants et enseignants) de penser au-delà de leurs intérêts particuliers de privilégier des alternatives de participation interactionnelle. Cette participation ouvre le champ à un débat autour de questions d'intérêt commun dans le but de développer de nouvelles compétences procédurales et linguistiques et de construire un modèle d'apprentissage calqué sur celui en usage en milieu natif par les utilisateurs de la langue d'apprentissage (C.Puren, 1999). Une telle initiative, au-delà de la langue, permet aux apprenants non natifs de mieux appréhender les us et coutumes liés à la langue cible à la faveur des échanges dans le forum avec les natifs.

E brodin (2006) qui considère que l'Internet offre un nouveau contexte d'apprentissage favorisant ceux qui habituellement ne s'engagent pas totalement dans des discussions synchrones et en face à face leur permet dans les diverses situations de communication d'apporter leurs contributions dans l'enrichissement du débat dans la sphère public. Des espaces virtuels d'échange de perspectives proportionnées par l'Internet (forums, blogs, listes de discussion) peuvent être aussi considérés comme des contextes où les apprenants peuvent argumenter, échanger leurs idées sur les multiples aspects de la langue. Ayant trait à des situations vécues (liés souvent aux thématiques du mépris, de l'humiliation, du déni de reconnaissance, du manque de respect, etc.) l'exemple du thème de la politique d'intégration prôné par les politiques en France, ou celui de la discrimination positive thèmes pour lesquels nous consacrons l'essentiel de nos dialogues scénarisés et afin de mieux connaître les types d'interactions entre pairs.

1.1 Interaction entre locuteurs natifs et non natifs de la langue cible.

Nous considérons que pour le cas qui concerne notre recherche, le forum de discussion sera utilisé dans le but de permettre aux participants d'exposer avec plus de liberté le problème de langue qui les préoccupe où les afflige en utilisant leurs propres arguments et en faisant l'effort de généraliser les questions et les problèmes rencontrés au cours des apprentissages dans leur parcours de formation universitaire graduée.

Le forum comme outil de communication est un lieu de conversation et de discussion libre entre locuteurs appartenant à deux aires culturelles différentes ne partageant ni les mêmes itinéraires ni les mêmes stratégies d'apprentissage de l'argumentation en langue française, du fait qu'elle est étrangère pour les uns et maternelle pour les autres. Compte tenu du fait, que ces deux communautés puissent se retrouver via le forum et en face à face

s'affrontent, en défendant leurs points de vue divergents tantôt sur un point de langue ou un sujet commun qui leur est familier en recourant à l'argumentation comme point de langue et qui constitue un type d'interaction et tantôt en recourant à l'« agir communicationnel » pour parvenir à un consensus final selon Jürgen Habermas. L'avantage de ce travail en interaction permet de générer des échanges qui ne sont soumis qu'à la vigilance des participants eux-mêmes. La présence de l'enseignant (e)/tuteur (thrace) se limite uniquement à l'observation, et au respect du temps imparti entre les groupes, dans l'ordre de succession, et la fréquence d'apparition dans le forum.

Nous postulons que le forum pédagogique qui présente certaines caractéristiques de la conversation dialoguée, permet aux participants indépendamment de l'hétérogénéité du niveau dans leur quête du savoir à élucider des situations/problèmes et à exprimer leurs arguments au moyen d'un travail coopératif et collaboratif. Reprenant certains aspects du cours parmi les plus ambigus, qui sera revisité au cours du débat constitue l'occasion de confronter les arguments des uns et des autres en soumettant leurs jugements au groupe de l'autre constitué par les natifs de la langue cible (LC) dans un rapport d'altérité.

Au niveau méthodologique, la question posée c'est de savoir comment à travers le dispositif hybride (alternant le présentiel et le distanciel) arriver à en évaluer les traits de l'échange conversationnel et discursif en ligne ?

À ce propos plusieurs avis ont été avancés provenant de plusieurs auteurs qui ont cherché à investiguer sur certains espaces existants sur Internet ou créés pour l'occasion qui peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage médiatisées à distance – destinées à l'amélioration du niveau de compétences discursif d'une communauté d'apprentissage — ou des communautés plus élargies tournées vers les questions d'actualités ou d'intérêt général (Dahlgren, 2000 ; Wilhelm, 2000 ; Janssen et Kies, 2005 ; Bohman, 2004).

Ces auteurs qui tout en développant les différents points liés à l'apprentissage à distance par la caractérisation des espaces conversationnels en ligne rejoignent intentionnellement ou pas à bien des égards les critères avancés par J. Habermas dans son « agir communicationnel ». Ils rapportent en effet que la plupart des espaces virtuels de communication médiatisée à distance se caractérisent par la similitude avec une arène ou a eu lieu des échanges d'opinions et d'expressions dans le but de co-agir en donnant leurs points de vue sur des sujets anonymes ou identifiés comme étant appartenant en commun à

des communautés virtuelles d'apprenants. L'objectif que nous nous sommes fixé c'est d'essayer de quitter les sentiers battus et sortir de l'espace/classe en créant des espaces favorisant les débats d'opinions dans le but d'améliorer le niveau procédural et métalinguistique de nos apprenants. Nous mettons l'apprenant, par son engagement dans la quête de solutions pour des problèmes d'apprentissage où la dimension culturelle véhiculée par la langue cible à travers les débats initiés par le forum aurait une place dans le contexte d'échange. Comme l'a rapporté Yassine Jelmam (p. 89-105),¹ « l'apprentissage coopératif et collaboratif est une méthode d'enseignement selon laquelle des apprenants travaillent ensemble en groupes restreints afin d'atteindre un but commun (Slavin, 1985). Il présente les trois caractéristiques suivantes :

1/l'interdépendance positive entre les pairs où chaque membre contribue au travail de l'équipe et est indispensable à l'accomplissement du travail de l'équipe ;

2/Et l'interaction avec les pairs et le partage d'informations où la production commune résulte d'un processus de mise en commun d'informations et des discussions entre les participants ».

Quelques auteurs ont voulu résoudre cette question en essayant de réunir des critères normatifs capables d'identifier méthodologiquement les caractéristiques de certains espaces discursifs sur le Web qui pourraient les rendre plus proches de l'idéal normatif d'une sphère publique. Dès lors, ils ont essayé d'adapter les principes discursifs de la délibération aux échanges argumentatifs sur le Net en soutenant l'hypothèse selon laquelle ces principes sont très difficiles à atteindre et, pourtant, ils sont essentiels dans la définition des paramètres des interactions en ligne. Nous devons faire référence notamment aux travaux de Lincoln Dahlberg (2002) et de Davy Janssen et Raphaël Kies (2005), qui se sont inspirés de l'agir communicationnel de J.Habermas (1991) pour développer quelques catégories analytiques, pour évaluer les espaces communicatifs et les processus délibératifs en ligne. Deux d'entre elles peuvent nous être particulièrement utiles dans l'élaboration de catégories spécifiquement liées à la conversation et à la discussion argumentative sur Internet :

¹ Vol.7 n°14 | 2010 : TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?

--La réflexivité (les participants élaborent un point de vue en public de façon à sélectionner des bonnes raisons, à penser à partir du point de vue de l'autre, à évaluer et à reformuler de façon critique leurs intérêts et prémisses devant la réfutation des autres) ;

- La prise en considération de la perspective de l'autre (ce mouvement implique le compromis avec un dialogue et l'écoute respectueuse de tous les points de vue (respect mutuel) ; la sincérité (privilégier la perception dont tous les participants font des efforts pour rendre connues toutes les informations jugées importantes au débat, y compris leurs intentions, intérêts, nécessités et désirs) ; l'inclusion et l'égalité dans la participation (le débat se trouve ouvert à tous et chaque participant a l'occasion de s'y impliquer et d'interroger les autres à propos de leurs raisons, désirs et nécessités).

La question est de savoir comment nous parvenons à transposer ces principes au type de situation que nous voulons créer en particulier quand il s'agit d'analyser les textes argumentatifs médiatisés par Internet.

La présente contribution porte sur des échanges en ligne entre un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence option langue et littérature et civilisation étrangère pour qui le français a le statut de langue vivante étrangère et les natifs de la langue cible (qui ne se sont jamais rencontrés) dans le cadre d'un travail tutoriel qui s'est déroulé pendant l'année universitaire 2010/2011 reconduite en 2014/15 à travers un forum de discussion asynchrone qui fonctionne en rotation. De par le caractère informel des échanges, au sens qu'ils n'étaient pas intégrés dans la formation graduée, mais servant seulement de support à l'expérimentation. L'angle d'approche privilégiée a été systémique, cherchant à mettre au jour les rapports entre les différentes variables étudiées sous un angle argumentatif, dont l'objectif est de dégager les indices pertinents et les spécificités de ce type de texte en communication pédagogique médié par ordinateur, dans le but d'essayer d'en améliorer celui du présentiel servant de remédiation aux lacunes relevées dans les énoncés produits au cours des échanges et en phase du pré-test. Bien qu'on contredit en partie l'affirmation de Vygotski sur l'écriture qui est ainsi rendue moins solitaire, est plus dialogique : ce qui est en totale contradiction avec ce que disait Zarate (2009) auteur à propos des difficultés inhérentes à la langue écrite qui n'est plus tout à fait exacte en ce qui concerne la communication médiatisée par ordinateur.

Ce travail descriptif d'une modalité particulière de communication pédagogique médiée

par ordinateur se veut une contribution à une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage à distance et en mode synchrone et asynchrone, facilitées par l'apport technologique des TIC : il est aujourd'hui capital, d'un point de vue praxéologique, de former les étudiants à pouvoir prendre en charge de telles situations particulières d'apprentissage, parallèlement aux situations classiques de l'enseignement en mode présentiel (Bourguignon,2008).

Les conversations et discussions qui ont lieu dans le contexte de la discussion en ligne doivent être analysées selon des critères qui puissent évaluer la transformation des rapports établis entre les interlocuteurs.

Autrement dit, « c'est l'existence ou non d'un débat orienté, en tendance, vers la recherche de l'interprétation commune d'une situation donnée qui doit être avant tout interrogée » (Suraud, 2007, p.183).

Notre point d'entrée initial sur le terrain de l'expérimentation a été un forum de discussion abrité par le portail « Heberg-Forum » qui accorde une place importante à l'actualité de la recherche doctorale, et aux nouveautés en matière d'enseignement et l'apprentissage de l'écrit pour tout ce qui concerne les langues étrangères, et a pour ambition de répondre surtout aux questions concernant les difficultés d'apprentissage rencontrées par des internautes non natif de la langue cible. Sur ce portail on trouve trois espaces interactifs principaux : les forums, les blogs et le chat. Pour construire notre analyse, nous avons choisi un forum qui réponde le mieux aux attentes spécifiques à notre type de recherche. Sur ce même portail, nous avons créé le forum de discussion « argumentation et interculturalité ». Nous avons opté pour ce titre dans le but d'attirer l'attention des participants natifs une fois qu'ils établissent certaines connexions de s'engager par curiosité dans des discussions sur les problèmes rencontrés par les non-natifs à chaque fois qu'ils appréhendent la langue cible du point de vue culturel.

Notre corpus est constitué par 175 messages postés sur la rubrique « argumentation et interculturalité » du forum « Heberg-Forum ». Ces messages ont été postés à partir du mois de novembre de 2010, et ce jusqu'à la fin de l'année universitaire 2010/2011 et en partie repris vers le début de l'année universitaire 2014/15.

Un échantillon de messages condensé sur la durée d'une année nous a permis de

focaliser notre regard sur la densité des échanges et des dynamiques des questions et réponses construites en un temps relativement court. Cela implique aussi un engagement plus strict des participants dans l'échange et conduit à une structure dialogique concentrée.

Durant les deux premiers mois, nous avons pu accéder au forum seulement en tant qu'observateurs. Étant donné que les messages postés se répartissent en plusieurs fils de discussion, nous avons donc sélectionné ceux qui sont les plus pertinents, et qui nous permettaient d'évaluer comment des apprenants de langue, non natifs percevaient les textes où énoncés argumentatifs marqués culturellement et émanant de surcroît de locuteurs scripteurs natifs de la langue cible. Les forums apparaissent comme un espace où des énoncés scénarisés élaborés par des individus différents s'exposent, s'opposent parfois pour finalement se mettre d'accord et parvenir au consensus.

Pour mieux investiguer les processus de conversation en ligne sur un forum de discussion, nous avons choisi les catégories sur lesquelles J. Habermas se base pour définir l'aspect conversationnel du processus d'échange argumentatif en vue de parvenir au moyen du dialogue scénarisé à un consensus final. Pour les besoins de notre recherche, nous les avons repris pour qu'ensuite essayer autant que faire se peut de les adapter à la nature de l'échange qui a eu lieu au travers des deux fils de discussion du forum en mode asynchrone mettant aux prises les deux communautés virtuelles natives et non de la langue cible. Énumérons les quatre catégories de l'échange dialogique:

- a) Tentatives de définition et compréhension de la question en cause ;**
- b) Prise de position ;**
- c) Réflexivité et redéfinition du problème,**
- d) Identification de questions sensibles.**

Notre analyse a pour objectif en plus de l'aspect linguistique des énoncés provenant de l'échange de mettre en évidence les procédures pratiques utilisées par les participants au forum « Heberg-Forum » pour créer un espace d'échange et d'argumentation selon l'agir communicationnel de J. Habermas. D'après l'équipe responsable du portail, « le forum de discussion permet aux internautes d'échanger des points de vue sur les sujets d'actualité ou toute autre question qui les concerne directement. L'information cède la place à la communication : les attentes, les remarques et les critiques des internautes nous

intéressent.²»

Nous trouvons chez (*Doctissimo.fr*) par exemple les forums suivants : santé, grossesse et bébé, mode, beauté, nutrition, psycho, sexualité, loisirs, people, médicaments, forme et sport, vie pratique, animaux, famille, cuisine, environnement (*ados.fr et fluctuat.net.*)

Il est primordial de s'intéresser au thème de la discussion, le définir et comprendre la question centrale du débat.

1.2 Tentatives de définition et compréhension de la question en cause :

La conception d'exercices comportant des consignes de travail tournant autour d'une question soulevant un problème d'apprentissage dont l'intérêt général requiert d'abord un investissement cognitif pour définir ses principaux cadres interprétatifs. Cela se fait dans un horizon d'interactions et d'interlocutions.

L'échange communicationnel permet aux individus de nommer et de catégoriser les différentes dimensions de la question en cause. À ce stade de la problématisation, les participants au forum essaient d'interpréter les informations disponibles et d'identifier les éléments le plus significatifs du débat.

L'échange de points de vue argumentatifs sur le forum concerne le thème de l'« interculturel et son impact sur l'apprentissage de l'écrit en FLE » a débuté avec l'étudiante Houda qui demandait l'avis des autres participants (es) sur un article journalistique qui traite du thème de la discrimination positive prôné par les politiques en France.

Le cadrage thématique utilisé dans la construction de cet article peut être défini comme celui des « jeunes beurs qui ne semblent pas touchés par cette mesure et qui se sentent de plus en plus marginalisés ». Ainsi, à partir du cadrage médiatique offert par l'article, les participants vont essayer d'élaborer certains cadrages interprétatifs pour mieux comprendre la question.

En ce qui concerne l'utilisation d'un énoncé servant de support initial comme base à

² http://www.doctissimo.fr/qui_sommes_nous3.htm

la discussion dans le forum, Anis (2007) affirme qu'il s'agit d'une stratégie qui favorise le débat entre les participants à un forum une fois que le support servant de base de travail a été choisi pour sa pertinence et jugé à même d'attirer l'attention et l'intérêt général des participants. L'utilisation des supports motivants dans le processus de formulation d'un problème public se doit au fait que la circulation de la communication médiatisée entre les communautés virtuelles à travers le Net est organisée thématiquement par les discussions générées par ce moyen techno pédagogique.

Ces derniers sont tantôt une arène d'échange argumentatif, tantôt des acteurs qui participent aux débats orientés vers l'interprétation commune d'une situation donnée (Marques, 2008).

En analysant les échanges sur ce forum, nous avons identifié deux fils de discussion concernant les façons de comprendre une situation problème³. L'approche praxéologique des compétences constitue une porte d'entrée pour s'intéresser à un dispositif de formation hybride. Elle permet de mettre à jour les savoirs tacites mis en œuvre pour résoudre des situations problèmes qui jalonnent un parcours de formation (Schöner, 1994). Ce forum prend en charge les difficultés inhérentes à l'argumentation comme type de texte. Par son caractère public, social, la communication par forum échappe au principal reproche qui est souvent fait à la rédaction scolaire, l'écriture dans le vide, sans autre destinataire que l'enseignant-évaluateur (Halté, 1989).

À partir du support thématique proposé, les participants ont déployé deux fils de discussion concernant la comparaison entre le modèle d'enseignement traditionnel transmissible pour le système classique, et une approche active centrée sur l'apprenant pour le système LMD.

³ 20 Guide de lecture des exemples d'échanges conversationnels: a) les en-têtes ont été supprimés, sauf le jour et l'heure dont chaque message a été posté ; b) les auteurs de messages sont désignés par des pré-noms fictionnels ; c) chaque message a reçu un numéro qui correspond à son numéro d'ordre dans le fil de la discussion ; d) étant donné l'asynchronisme des échanges, nous avons signalé « qui répond à qui ». Cette opération a été possible, puisque dans le forum, les participants utilisent la citation directe (généralement l'incorporation des propos précédents est faite à travers de la reprise de la totalité du message au début du message courant) pour répondre les uns aux autres ; e) l'orthographe d'origine a été conservée.

Avant d'analyser les différents énoncés choisis dans le forum posté par les participants en réponse à la question posée, nous allons nous intéresser d'abord à un court échange de points de vue divergents ⁴sur le thème de la « discrimination positive ». (Passage tiré du forum « internaute.com »)

Que pensez-vous de la discrimination positive prônée par les politiques en France ?

Le gouvernement juge que la fonction publique n'est pas « assez représentative de la France d'aujourd'hui » et qu'il faudrait « l'ouvrir », « la diversifier » et « la colorer ». Durant la campagne, Nicolas Sarkozy alors président de la république à utiliser contre toute attente et pour la première fois le terme de « discrimination positive ». Favoritisme stigmatisant ou rééquilibrage équitable, qu'en pensez-vous ? En utilisant les connecteurs argumentatifs (finalement, tout de même, en plus, tout compte fait, vraiment, compte tenu... exprimez vos opinions pour ou contre l'instauration du concept de « discrimination positive »

4— Houda (09-11-2009 à 09:04:26)

Je pense que **tt compte fait** ils ont tort de parler de ça, après **finalement** plusieurs décennies. Faut dire ce n'est pas avec des mots, qu'on peut changer les mentalités.

Ali (09-11-2009 à 09:013 : 20) Répond 1

On ne peut **finalement** pas espérer mieux, et en plus ce n'est pas chez eux la France **tout de même**.

5— Sonia (09-11-2009 à 9 h 23 min 42 s) Répond 4

Tu dois savoir **qu'en plus** ils sont nés là-bas, ils sont **tout de même** français... avec **néanmoins** comme seule différence la couleur de leur peau.

6— Houda (09-11-2009 à 9 h 29 min 40 s) Répond 6

Finalement c'est le fait d'avoir une peau basanée... Qu'ils sont déclassés ! Ils ne le

⁴Selon Habermas, «les débats en ligne entre usagers du réseau proportionnent une communication politique seulement au cas où des nouveaux groupes se formeraient autour d'un point focalisé issu des médias de communication de qualité. » (2006, p.414).

disent pas, **mais** c'est sûr qu'ils le pensent.

7— Houda, qui prend à nouveau la parole (09-11-2009 à 9 h 44 min 10 s) Répond 8

Décidément je suis allé un peu trop loin, je demande des excuses.

8 Sonia (09-11-2009 à 09:04:26)

Vraiment je ne sais pas si tu te réalises l'erreur que tu viens de commettre **compte tenu** de la nature des propos que tu viens de tenir !

9— Ali (09-11-2009 à 9 h 29 min 53 s) Répond 6

Au lieu de se lamenter sur leur sort **pour** ne rien dire, ils auraient pu très bien réussir leurs études **pour** espérer mieux.

10— Sonia (09-11-2009 à 9 h 32 min 56 s) Répond 10

Oui **décidément** je pense que tu es allé trop loin, fallait ne pas réveiller les vieux démons **encore moins** taquiner les muses...

11— Mohamed (09-11-2009 à 9 h 36 min 21 s)

Par ailleurs je sais qu'il existe des étrangers qui occupent des postes importants. Vaut mieux être chômeur en France que ne rien faire ici. **Quand** je pense au train de vie qu'on mène chez nous !!!!!

120— Houda (09-11-2009 à 11:01:19) Répond 17

Tout compte fait je ne pense pas.... Peut-être, je dis bien peut-être que **même** au niveau des études, ils ne sont pas pris en charge comme les Français de souche. et **en plus**, pour qu'ils souffrent **moins** de la discrimination du point de vue de l'emploi, on leur accorde que des emplois jugés précaires.

Je ne sais pas, le refus de travailler **tout en étant** surexploités, c'est peut-être une question de fierté...

124— Sonia (09-11-2007 à 11:08:58) Répond 20

Absolument ! C'est **même moins** que de la fierté. C'est le propre de chaque homme de vouloir se valoriser et être indépendant et se suffire à soi-même. On remarque ça depuis les premières sociétés organisées...

1.3 Premier niveau d'analyse :

Le forum permet des interactions diffuses et à cause de cela, les deux fils de discussion peuvent apparaître simultanément. On cherche à caractériser les échanges sur ce forum à travers les configurations discursives auxquelles donne lieu une catégorie énonciative : l'argumentation écrite.

Dans ce passage choisi parmi d'autres les participants au forum à travers les énoncés produits essaient de repérer non seulement les indices qui peuvent conduire à une compréhension mutuelle du problème posé, mais aussi de faire ressortir les points de vue et les positions soutenues par chacun tout au long de l'échange argumentatif.

C'est à ce moment que les inter actants peuvent identifier les éléments figurant sur le champ de leur acte perlocutoire de manière à établir un cadre symbolique partagé pour orienter les échanges futurs. L'exemple suivant permet de voir comment « Marie » assume une position de dominante à qui on lui reproche le statut de leadership par les autres membres du forum. De la même façon, il est aussi possible de remarquer comment Houda se positionne de façon à mettre en question les arguments de Marie en l'invitant à revoir sa position et de reformuler son point de vue à la lumière d'autres informations fournies par l'ensemble des participants traitant des prises de position controversées. Il s'agit d'une nouvelle approche du problème ou apparaît tout au long de l'échange le concept de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas en vue d'instaurer le consensus comme résultat ultime.

3— Marie (09-11-2007 à 8 h 56 min 29 s) Répond 2

La seule chance pour que ces jeunes issus de l'émigration soient intégrés dans le tissu social, c'est de changer de mentalités et d'accepter les valeurs républicaines par une véritable assimilation au lieu de cela, ils dénie ces valeurs et embrassent celles de leur pays d'origine. Ils clament dans la place publique leur appartenance au pays d'origine et se sentent nullement concernés par les valeurs de laïcité de la république. On leur file du

pognon et on ne leur demande rien au retour, c'est hallucinant !!!!!!! Rien qu'à l'idée d'y penser, ne m'énerve !!!!!!!!!!! Au lieu de penser au bien-être du peuple français, ils nous emmerdent avec des conneries. L'égalitarisme, que dalle !

5— houa (09-11-2007 à 09:08:02) Répond 3

C quoi qui t'embêtes le plus, on dirait que ce problème te concerne directement... surement tu souscris à leurs idées, tu cautionnes, ou quoi !!!!!!! Que l'on t'importune toi ou qu'on ne les importune pas eux ça que tu veux ?

11— Marie (09-11-2007 à 9 h 15 min 44 s) Répond 5

Ce qui étonnant c'est que tout le monde se comporte en Samaritain et on vient me casser les cacahouètes pour des broutilles. Il vaut mieux qu'ils comprennent que pour qu'ils soient tolérés ils doivent s'aligner sur le modèle républicain et surtout le prouver par des actes concrets... on veut les voir à l'ouvrage...

Je suis pour le tout le monde pareil !! À condition de montrer de la bonne volonté, ce n'est pas aussi difficile que ça ! non !!!!!Ce n'est pas normal que des gens prennent leur défense sans vraiment savoir pourquoi !!!!!

21— Houda (09-11-2007 à 9 h 35 min 21 s) Répond 6

Pardon, Marie, mais je trouve ce type de raisonnement ridicule !!!

Français de souche ou jeunes beurs basanés comme tu dis, nous logeons tous à la même enseigne... vous êtes dans le même bato ! Nombre de jeunes beurs veulent s'intégrer et faire partie de l'élite, y ont ceux qui veulent être utiles à la société... J'aimerais savoir pourquoi cet acharnement contre ceux qui n'ont pas choisi le pays de leur naissance... ce ne sont que des griefs fabriqués, par ceux-là mêmes qui ont initié l'idée du rejet... c'est inadmissible.

Pense que c'est par la faute de ceux qui pensent comme toi que ces personnes soient désocialisées et oubliées par l'administration et par ceux qui gouvernent...

116— Sonia (09-11-2007 à 11:02:14) Répond 7

Je partage un petit peu les avis des autres, normaux qu'ils se sentent en dehors du

système. Les élus ne viennent jamais en banlieue pour les écouter, du coup ils se sentent rejetés et au final ils ont ras le bolet finissent par décrocher.... Et en plus n'ayant jamais travaillé, tu crois vraiment que ce sont des gens qui sont contents de ne pas être accompagnés pour une intégration réussie ?

127— Marie (09-11-2007 à 11:11:35) Répond 8

Oui il y a des gens que ça arrange !!!! Mais moi quand je les entends chialer ça me débecte !!!!

128— Sonia (09-11-2007 à 11:12:23) Répond 9

Ben, excuse-moi, mais s'il y a des gens que ça arrange ça ne doit pas être la majorité.

1.3.1 Deuxième niveau d'analyse :

Cet extrait nous présente le moment où Marie est identifiée par les autres participants (es) comme étant celle qui soutient un point de vue contraire aux valeurs dominantes au sein du groupe. Il est possible dans ce cas précis d'identifier aussi un effort de rendre disponible aux participants certaines vérités capables d'éclairer le jugement apporté à partir des points de vue des autres participants. Dans cette perspective, les doutes qui se sont installés conséquemment à la lecture du texte de presse donnent forme à des questions et occasionnent des interventions dont l'objectif est de préciser certaines dimensions du problème. Le processus communicatif d'échange d'informations configure alors un autre format d'activité au sein du même fil de discussion. Nous présenterons d'autres exemples exprimant des prises de position controversées.

Exemple de l'argumentation : des prises de position controversées (3)

48— Mohamed (09-11-2007 à 10:04:10) 47

Pour quoi ils ne choisissent pas de se conformer aux lois de la république, ils ont choisi le repli sur soi au lieu de l'ouverture sur la société, c'est une sorte d'anachronisme irresponsable...

63— houa (09-11-2007 à 10 h 17 min 33 s) Répond 48

Sache que s'ils rejettent tout en bloc, c'est que vraiment ils ont leurs raisons ils

n'espèrent plus rien !!!!!On les écoute pas assez, marginalisés comme ils sont, ils se soulèvent contre l'ordre établi, tu comprends au moins cela ?

215— Mohamed (10-11-2007 à 18 h 35 min 24 s) Répond 49

Non ! mais pas normal que tu prends tout le temps leur défense sans vraiment réfléchir alors que tout le monde s'accorde pour dire qu'ils sont à l'origine du marasme qui touche la société française, aux grands maux les grands remèdes... il faut vraiment que la société les prenne en charge.

216— houla (10-11-2007 à 19:02:03) 50

Domage qu'un Algérien puisse penser comme toi, j'en ai ras le bol d'entendre ce genre de propos malsains et empreints de racisme... Il faudrait que tu vives là-bas pour mieux les comprendre. Ils vivent une situation dramatique, c'est insoutenable. C'est légitime de soutenir des gens en quête d'identité et qui ne sont pas aussi différents des autres franges de la population. Vassy voir dans les banlieues dans quel état elles sont, tu comprendras mieux peut-être.

— Mohamed (11-2007 à 19 h 24 min 11 s) Répond 51

On ne peut plus les canaliser, leur place est ailleurs là où sont issus leurs parents. On ne devrait plus les voir chez nous. La France leur avait tout donné, la fraternité, la générosité, le savoir, la tolérance et au retour ils font preuve d'ingratitude... tu trouves que c'est normal ce comportement malsain et contraire aux lois de la république qui les as vu naître et grandir... ?

221— Sylvie (10-11-2007 à 19 h 34 min 18 s) Réponds 52

Ce n'est pas en se répétant trop souvent qu'on a forcément raison... je pense que dans toute société moderne, l'accès au savoir et au travail est un droit constitutionnel... Garanti par la constitution française. Et là tu parles des lois de la république, que dalle !!!!!Je suis Française de souche et malgré cela je ne comprends pas pourquoi tu réagis la sorte !

Si tu penses que je suis différente des autres, je crois que la majorité des Français pensent exactement comme moi, que cela déplaît à ceux qui pensent comme toi, de ma part je m'assume bien dans ce rôle !!!!!

1.3.1.1 Troisième niveau d'analyse :

Cette séquence de discussion entre des participants met en évidence le fait que le contenu de l'information doit être largement diffusé dans le forum afin de permettre aux autres participants de construire leur point de vue en tenant compte des arguments développés par leurs pairs.

. C'est Houda qui assume le rôle de modérateur et en même temps d'« objecteur de conscience » tout comme Sylvie, bien qu'elle soit Française de souche, elle souscrit totalement aux idées développées dans les arguments de Houda pour donner plus de crédit et renforcer ainsi sa position concernant le point développé. Cela permet aux autres participants à la discussion de les identifier comme deux personnes liées au « champ thématique du social ». Ce type de reconnaissance confère à leurs arguments une légitimité dans le groupe. Contrairement, à Mohamed qui se présente comme étant de plus en plus associé à une « opposition » ?

D'après A. chabchoub (2007:54), un autre avantage lié à l'utilisation des textes journalistiques où articles de presse pour initier une discussion en mode asynchrone dans le forum s'explique par le fait que le débat interrompu peut être repris à n'importe quel moment sans aucune contrainte de temps et d'espace. « Une fois les échanges amorcés, nous entrons dans une phase de continuité et de rupture grâce à la participation de plusieurs personnes qui s'intègrent dans le dialogue même étant engagé dans d'autres fils de discussions. Nous les encourageons à prendre position par rapport au thème qui les intéresse directement ou en rapport avec un point du cours mal assimilé en présentiel. Parfois et d'une manière spontanée, ils réagissent à la sollicitation de leurs pairs dans le but d'enrichir le débat » (A.chabchoub 2007, p.66). Dans cette perspective, nous leur laissons la liberté de travailler à leur rythme en considérant « le forum comme un espace public facilitant le travail collaboratif. L'avantage d'un forum c'est qu'il soit doté de mémoire où chacun peut lire les différents messages organisés selon des fils de discussion, où chacun apporte sa contribution dans le processus à travers les fils existant, et même créer un nouveau fil en posant une nouvelle question, et ainsi apporter sa contribution » (Beaudouin et Velkovska, 1999, p.125).

(22) Il est possible d'identifier plusieurs variations autour du format question/réponse concernant les échanges conversationnels dans les forums. Ces échanges, étant à la fois

asynchrones et adressées à toutes les personnes qui lisent les messages, peuvent aboutir à des « certaines situations où personne ne se soit senti visé afin de répondre ni dans le temps, ni dans l'espace » (George, 2002, p.66). « Les auteurs des messages sans réponse n'acquièrent pas un statut de participant ratifié dans les échanges en cours. » (Beaudouin ;Velkovska, 1999, p.135). En outre, il arrive qu'une même question reçoive un nombre élevé de réponses.

Les échanges entre participants sur les questions soulevées où qui restent en suspens sont ponctuées par les messages postés constituent un prétexte à l'élaboration de séquences pédagogiques futures.

Nous voulons inscrire ce processus interactif dans la continuité des cours en présentiel qui a pour but la participation active aux débats pour :

1) Convaincre les plus réticents,

2) confirmer ou d'infirmer des points de vue avancés soit pour s'aligner sur les arguments que les autres développent soit de s'y opposer et que finalement ce processus d'échange interactif n'est qu'un ensemble de tâches communicatives réalisées à l'aide du forum dans le but de faire émerger un savoir commun partagé et qui soit au service de l'apprentissage de l'écrit argumentatif.

1.3.1.2 Quatrième niveau d'Analyse :

Premièrement, cette séquence d'échange nous donne à voir comment le débat se polarise entre les opinions favorables (soutenues par Sylvie) et contraires (soutenues par Marie et Mohamed) aux comportements attribués aux « beurs ». Les participants s'inscrivent dans un espace de controverse et essaient de valider l'argument qu'ils adressent au groupe en construisant leurs raisons à partir de leurs propres expériences personnelles et de leurs positions allant souvent à l'encontre de celles des autres. Dans ce sens, le fait de connaître quelques cas de personnes qui sont versés dans le social n'est pas reconnu par les participants comme étant un argument valide pour universaliser le jugement portant sur les bénéficiaires de cette politique d'intégration. Autrement dit, le raisonnement basé sur certaines connaissances n'acquiert pas le statut de raison publiquement convaincant.

Deuxièmement, les messages **25**, **31** et **32** indiquent le moment où les participants Mohamed, et Marie assument le risque imposé par le débat, car elles osent exprimer un point de vue dissonant. Dans l'ensemble de ce fil du débat développé sur ce forum, l'opinion soutenue par ces deux personnes peut être considérée comme minoritaire et nullement représentative. Néanmoins, elles présentent leurs raisons devant des interlocuteurs qui ne partagent pas le même avis sans pour autant se soumettre aux contraintes imposées par la conversation en face à face. Cela se doit au fait que la coprésence n'encourage pas la confrontation de positions extrêmes. Dans une conversation face à face, celui ou celle qui a une opinion minoritaire ou oppositionnelle ne l'exprime pas et reste souvent en silence. Pour le processus délibératif il est plus important d'entendre la perspective de tous les participants, que d'entendre leur voix (Gastil, 2008).

Troisièmement, il est important de dire que la discussion peut donner lieu à des moments de sensibilisation qui privilégient la discussion dans un forum (A.Chabchoub, 2007 : 124). Comme mentionnée auparavant, par définition, la discussion dans un forum est une dynamique communicative qui se développe plus fréquemment entre les individus qui partagent les mêmes idées et les mêmes cadres de valeurs. Toutefois, quand la conversation s'ouvre à la discordance il est possible de voir comment le flux discontinu et flou de l'échange donne lieu à la prise de position et à l'élaboration de raisons qui doivent impérativement être justifiées publiquement. À notre avis, ce moment de discussion intense est l'un des éléments qui caractérisent le changement de niveau de la conversation argumentative en ligne.

Il apporte de bénéfices au processus délibératif à partir du moment où il s'agit de l'implication sociale d'un public placé en dehors du système politique central qui cherche à comprendre et à donner du sens aux différents discours qui les concernent.

Bref, l'engagement dans des conversations avec de personne qui ne soutient des opinions divergentes est un exercice pour dialoguer au-delà des différences.

D'après Robert Goodin (2006), les croyances et les positionnements des individus ont fondé sur des raisons et l'action de dévoiler les prémisses qui se cachent derrière des raisons est la principale contribution des conversations et des discussions aux processus démocratiques délibératifs. Ainsi cette action ne doit pas viser la reconnaissance d'un certain participant comme étant celle qui a raison, mais plutôt comme celui qui est capable

d'élaborer des raisons censées soutenir ses arguments devant les questions posés par les autres interlocuteurs.

1.4 Étapes de résolution de problème :

Première étape :

À ce niveau de la discussion les participants au forum qui se définissent comme protagonistes du fait de leur statut de tuteur pour le natif de la langue cible et d'apprenant pour le non-natif et qu'ils ne partagent pas les mêmes idées sur le même sujet. par le dialogue et l'échange de vues, ils cherchent à mieux connaître la position des uns et des autres à travers les opinions émises. Les respectifs points de vue serviront d'établir une toile de fond capable de présider les relations discursives qui déterminent le type de relation qu'ils comptent établir avec eux. La réciprocité joue dans cet échange un rôle fondamental (apprenant vs tuteur).

Considérer l'opinion de l'autre quand on jouit du statut de tuteur sur un point précis du dialogue lié à la situation problème (connecteur mal utilisé ou phrase asémantique, présence impromptue d'une particule grammaticale...) c'est prendre en charge ses positionnements énonciatifs, par l'analyse minutieuse des arguments, du point de vue linguistique en proposant une réponse appropriée dans une dynamique qui dénote d'une réelle prise en charge du problème soulevé. La réciprocité dans le processus d'échange tourne à l'avantage du non-natif qui nous paraît salulaire, car elle permet de voir « qui répond à qui » et qui construit son argument à partir des considérations faites à partir des messages antérieurs. Répondre à une sollicitation de la part du co-locuteur non natif permet la mise en valeur des habiletés cognitives comme, par exemple, la réalisation d'une tâche qui comporte une phrase d'explication de conceptualisation de révision de transformation et finalement de reformulation. Exemple : argumenter les points de vue à la lumière des observations et questions posées par autrui (Gutmann et Thompson, 2004, Dahlberg, 2002; Janssen et Kies, 2005).

L'argumentation une fois instaurée permet aux participants de réfléchir à propos de leurs propres idées, de réduire l'inconsistance de leurs arguments, de mieux structurer grammaticalement leurs énoncés, en améliorant ainsi la qualité de leurs opinions et apprenants à mieux argumenter. L'étape de définition d'un problème est marquée par une

conversation multifocalisée au moyen de laquelle les participants arrivent à acquérir les informations nécessaires, à sélectionner celles qui relèvent du débat dialogique et à identifier les différentes formulations et reformulations qui gravitent autour du sujet en question. De ce fait résulte que « le thème évoqué est plus que le produit d'un étiquetage collectif, c'est une tâche collective impliquant l'ensemble de la communauté virtuelle.

Deuxième étape :

La deuxième étape de la construction d'une « situation problème » considère les points de divergence autour de la construction d'un savoir procédural ou linguistique pour évaluer la pertinence des arguments avancés, la vraisemblance de la thèse (les arguments pour) et la justesse de l'antithèse (arguments contre). Cela déclenche une dynamique de prise de position par laquelle les interactants essaient de tester les opinions formulées en sélectionnant celles qui peuvent être acceptées ou validées par leurs partenaires d'interlocution.

Envoyées dans un court délai ou que des sujets apparemment intéressants soient amorcés sur la liste sans être pour autant poursuivis (George, 2002). Comme toute argumentation, entre les participants à un débat d'opinion il y a des points de vue à faire partager entre ceux qui défendent une thèse et ceux qui la réfutent selon les prises de position de chacun.

Prise de position :

Dans le forum les participants se sont partagé autour de deux positions précises de façon à identifier, d'un côté, ceux qui, basés sur leurs connaissances et leur vision de la chose, étaient contre l'idée d'instaurer en France le concept de « discrimination positive » qui ouvre la route à une intégration forcée c'est-à-dire imposée par les pouvoirs publics en France, de l'autre côté ceux qui essayaient de défendre l'argument selon lequel il ne faut pas juger tous les émigrés de seconde génération selon l'unique critère de leur appartenance ethnique ou religieuse, critère fondé sur certaines expériences isolées. L'affrontement argumentatif s'intensifie dans le forum quand les interlocuteurs reconnaissent l'existence de points de vue divergents et initient un conflit argumentatif qui requiert, entre autres, la formulation de raisons, l'explicitation des prémisses qui les soutiennent, la justification et le respect réciproque.

L'argumentation dans le forum de discussion est liée à une forme d'organisation de l'échange qui diminue son degré de dispersion et de désorganisation (A.Chabchoub, 2008). Quand les participants se concentrent sur la dynamique d'explicitation des conflits latents ils doivent aussi se décider à développer ou à refuser le conflit d'opinions. S'ils optent pour le développement du conflit, ils doivent non seulement expliciter les prémisses sur lesquelles se fondent leurs arguments, mais aussi assumer le risque du débat, c'est-à-dire le risque d'exposer son point de vue au jugement de l'autre. L'explicitation des prémisses composant « la toile de fond » des arguments demande une justification réciproque des positionnements assumés par les participants, intensifie le flux conversationnel et la focalisation des échanges. Cela dit, il faut reconnaître que « les interventions dans le forum ne se limitent jamais à de simples expressions d'opinion, mais s'appuient sur des étayages argumentatifs plus ou moins structurés » (Doury et Marcoccia, 2007, p.46).

Exemple 4 – « Les jeunes issus de l'émigration, il y en a qui réussissent, d'autres pas »

24— Sylvie (09-11-2007 à 9 h 47 min 44 s)

Passer sa vie à faire de l'aumône et quémander de l'argent pour survivre (c totalement contraire aux valeurs de la république à ce qui fait de l'homme un être digne et socialement indépendant), je ne vois pas en quoi ça fera avancer le pays. Alors je vous laisse en paix croire que vos vies sont pourries à cause de ces gens-là alors qu'ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs, que la France est un pays de tolérance et une terre d'asile, car elle empêche que des gens crèvent de faim, de froid et de maladies.... Moi je préfère les actes plutôt que les discours.

À bon entendeur salut.

25— Mohamed (09-11-2007 à 9 h 47 min 49 s) Répond 24

Faudrait que tu [Sylvie] ouvres les yeux !!!!! Ceux que je connais n'ont absolument pas envie de changer !!!! Ils n'écoutent plus, plutôt ils se bouchent les oreilles, et n'en font qu'à leur tête. Ils savent se plaindre lorsqu'il le faut.... a la première occasion qui se présente, ils ne la loupent pas.... Il faut que tu comprennes çà.

26— Marie (09-11-2007 à 9 h 47 min 59 s) Répond 24

Les Hittites comme disent chez eux en tout cas ceux que je connaisse, ils sont contents d'être au stand-by. Mais bon quand t'es dans le social, à ne rien faire, tu préfères que les jours passent vite pour toucher un salaire de fin de mois.... Tu t'en fous de ton avenir.

30— Sylvie (09-11-2007 à 9 h 52 min 48 s) Répond 25

Oui, mais tous ne sont pas comme ceux que tu connais

31— Marie (09-11-2007 à 9 h 52 min 48 s) Répond 30

Oui, mais j'en connais plein de mecs, Putain je vous dis que même certains ne veulent pas bosser au smic car ils gagneraient moins d'argent !!! C'est ce qu'on m'a sorti !!!!!!!!!!!!!

32— Mohamed (09-11-2007 à 9 h 54 min 3 s) Répond 31

Il parait qu'il y'en a même qui font plein de gosses pour éviter d'aller bosser !

33— Marie (09-11-2007 à 9 h 49 min 36 s) Répond 24

Je te dis ce que je vois c'est tout !! Après libre à toi de croire ce que tu veux.

Sont dépressifs, et agressifs on dirait qu'ils viennent d'une autre planète. Malheureux de leur sort et surtout pas calculateurs bien sûr....

34— Sylvie (09-11-2007 à 9 h 55 min 9 s) Répond 31

S'ils sont dépressifs, c'est parce qu'ils sont malheureux de leur sort... change un peu d'avis... et essaie de comprendre au moins pourquoi ils vivent dans le marasme. Tu sais très bien qu'ils sont très mal entourés et en plus ils ne bénéficient d'aucune prise en charge réelle. Sauf que tu oublies de dire qu'il y a quand même parmi ces jeunes ceux qui réussissent mieux !!!!Tu n'en disconviendrais pas du moins sur ce point ?

C'est un vrai fléau cette lutte contre la précarité....

J'adore les gens qui croient que tous les malheurs de la société française proviennent de ces jeunes-là !

Et quand je pense qu'il y a en France aujourd'hui des personnes soi-disant lettrées et souscrit totalement à tes idées Marie, ça me donne la nausée.

142— Mohamed (09-11-2007 à 11 h 20 min 4 s)

Les jeunes immigrés, il y en a qui en profitent, d'autres pas.

Vous autres Français, vous en profiter moins de la richesse du pays.... Vous n'êtes que de pauvres contribuables, vous payez les impôts, vous travaillez dur, plutôt que de gratter les fonds des tiroirs toutes les fins du mois pour acheter des pâtes.

168— Marie (09-11-2007 à 11 h 32 min 26 s) Répond 142

Zut !!!! 4 pages pour qu'enfin quelqu'un me dise que oui y en a qui profitent !!! Je n'ai jamais dit toute Mouna !!! Pour la énième fois je répète : je ne critique pas les gens quine bossent pas, je critique ceux qui profitent du système !!!!!!!!!!!!!!!

• **Exemple de l'argumentation : Réflexivité et redéfinition du problème (4)**

Le débat sur le forum concernant le sujet portant sur la « discrimination positive » a commencé, comme nous l'avons vu, avec une question posée par Danielle à propos d'un article de presse qu'elle considère comme étant un sujet actuel et d'intérêt général. Toutefois, le débat qui s'en est suivi n'était pas du gout de Danielle. Après un temps de réflexion, cette participante prend la parole pour essayer de mieux élaborer son point de vue et étayer sa thèse, évitant ainsi les imprécisions qui ont marqué ses arguments précédents. La précision suivie d'une réélaboration soignée du texte écrit a occasionné une réflexion collective sur les critiques faites à Danielle pour un meilleur recadrage du problème en cause.

Exemple 5 – redéfinir le cadre du problème et revenir sur ses propres affirmations.

46— Anne (09-11-2007 à 10:01:02)

Être émigré de seconde génération aujourd'hui en France est synonyme d'appartenance à une catégorie de seconde catégorie, livré à lui-même... et contraint de vivre dans une totale précarité... !

50— Danielle (09-11-2007 à 10:05:53) Répond 46

Là, je suis désolé, c'est loin d'être le sujet du débat, je veux surtout savoir pourquoi cette frange de la population, qui pourtant fait partie de la population de ce pays se sent

délaissée par les pouvoirs publics, à tel point qu'ils se sentent de moins en moins français, et font plus partie des préoccupations des politiques.... Ils sont français à part entière... Oui, ou non ????!! Mais le débat que je voulais amener c'est surtout de savoir comment vont se sentir quand ils voient chaque jour des jeunes Français sortir de leur situation difficile.... Et pourtant la France a toujours été favorable pour l'égalité des chances...

60— Véronique (09-11-2007 à 10 h 13 min 34 s)

À t'entendre, j'ai l'impression que tu vis sur une autre planète Danielle, d'où tu sors ces allégations subjectives ?????Arrête de faire de ces jeunes malheureux les boucs émissaires de toute la société française... Je désapprouve ta manière plus que douteuse d'inciter les gens à « s'attaquer à ces malheureux » !

N'as-tu pas d'autres idées plus pertinentes pour réduire le fossé qui s'élargit de plus en plus entre les différentes catégories sociales ?

61— Danielle (09-11-2007 à 10 h 14 min 54 s) répond à 60

Il ne faut surtout pas croire que je m'attaque à eux sans raison !!!!Je suis loin d'être débile je te préviens ! ça se voit que tu ne veux entendre que ce qui te plait vraiment, n'est-ce pas ????? Je m'attaque aux idées absurdes de notre gouvernement en matière d'intégration républicaine, qui se fout de la gueule de ceux qui sont persuadés comme moi que la seule solution à ce problème réside dans une politique intelligente et réfléchie en matière d'intégration... et tu trouves que mes idées sont contraires à ces valeurs ??????

66— Sylvie (09-11-2007 à 10 h 19 min 6 s) répond à 50

Dis Danielle. C'est très facile de mettre des étiquettes à des gens totalement innocents, en les considérant comme étant à l'origine du marasme que vivent les Français aujourd'hui... Même, si on ne le dit pas expressément, on sait que les responsables politiques le pensent et le soutiennent. Publiquement, ils ne le reconnaissent pas, mais font tout pour le faire passer dans l'opinion publique, c'est ahurissant... Je veux bien savoir en quoi, ces jeunes sont – ils vraiment responsables ?????Je ne suis pas d'accord avec toi, encore moins avec les idées que tu véhicules !!!!!

69— Danielle (09-11-2007 à 10 h 21 min 39 s) répond à 66

Je ne comprends pas pourquoi ce mécontentement qui parfois tend vers la radicalisation, je pense juste qu'ils doivent comprendre que le gouvernement veut bien les aider, pour peu qu'ils manifestent le désir... Et en plus, figure-toi qu'ils mangent bien à leur faim, non !!!!! J'en ai ras le bol de voir que les pouvoirs publics avec l'argent du contribuable aident toujours les mêmes... c'est tout.

72— Sylvie (09-11-2007 à 10 h 24 min 41 s) répond à 69

Tu sembles ignorer un point important. Pour ma part, je pense que si vraiment à un moment où à un autre ces gens ont été réellement pris en charge, ils foutront la paix à tout le monde et finiront par s'intégrer et contribuer au développement du pays... Je veux dire, trouver les meilleurs moyens pour sortir de la crise qui touche toute l'Europe...

De plus, moi je crois que même moi, quand j'entends des gens comme toi je remercie chaque matin le ciel de ne pas appartenir à cette catégorie sociale. Y a que pour vous que c'est quelque chose de positif hein.

97— Marie (09-11-2007 à 10 h 41 min 18 s) répond à 66

C'est ça le problème : à la fin du mois avec tous les avantages financiers que t'as quand tu ne fous rien, t'n'es pas plus pauvre !!!! Et tu ne bosses pas en plus....

L'« agir communicationnel », tel que le suggère l'auteur de ce concept, est défini comme étant un processus qui demande aux participants un examen critique de leurs arguments et de leurs perspectives quand ils sont confrontés à d'autres arguments le plus souvent opposés. Ainsi, les participants doivent accepter le défi de repenser leurs positionnements face à des critiques élaborées par leurs interlocuteurs (Habermas, 1997:221). Le consensus auquel toute discussion argumentative doit aboutir à la fin du débat est encouragé par les arguments échangés qui demandent aux participants de présenter leurs positions de manière attentive, d'écouter, de se faire écouter et surtout de prendre le temps nécessaire pour répondre (Walsh,2003). Il est donc nécessaire pour que les interlocuteurs puissent se mettre d'accord d'accepter l'orientation du débat dans la direction choisie par la plupart des participants. Pour parvenir au consensus final, les plus réticents adoptent une attitude moins contraignante loin de leurs intérêts et leurs convictions personnelles par le biais d'un processus de dialogue et d'échange de raisons

(Habermas, 1997, p.27).

Néanmoins, l'action de reformuler ses propres arguments à la lumière des arguments d'autrui n'aboutit pas nécessairement à un changement de perspective ou de positionnement. Il est possible de vérifier que Danielle ne change pas d'avis après la reformulation de son propos. Le message 168 de l'exemple 4 montre aussi que même après un long échange discursif, Marie persiste dans l'affirmation que les RMistes profitent du système.²³ Selon Janssen et Kies (2004) l'objectif du principe de la réflexivité est de permettre aux interlocuteurs de chercher des façons alternatives d'éclaircissement réciproque. Face à une question posée ou à une affirmation faite par un partenaire du débat, les individus doivent réviser et reconstruire leurs arguments en utilisant de nouvelles informations ou des pistes données par les discours des autres participants.²⁴

L'extrait de l'exemple 5 nous permet d'affirmer que l'argumentation est un processus qui dépend de la dimension communicationnelle des échanges, car tous les participants doivent comprendre les propos de leurs pairs. L'effort de construire des arguments et de les adresser aux autres d'une manière compréhensible doit être suivi d'une considération attentive de la parole de l'autre. De ce fait les participants cherchent à comprendre les autres en adoptant une posture réflexive, en demandant des éclaircissements et en présentant des positionnements qui ne sont pas forcément les leurs afin de permettre la construction collective et réflexive d'un problème public ou la résolution d'une situation problème.

- **Exemple de l'argumentation :**

- Identification des difficultés d'emploi des connecteurs argumentatifs et leur remédiation :

Dans la plupart des cas, les participants au forum qui ont le statut de natifs de la langue cible interviennent soit pour participer au débat dialogique ou échanger leur point de vue et en même temps contribuent à aider les apprenants non natifs à revoir leur énoncé grammaticalement conçu sur le plan de l'emploi fautif de certains mots de liaison (embrayeurs logiques ;ou connecteurs argumentatifs). Tout en réitérant leur point de vue, non pas pour rejeter ou critiquer systématiquement les propos des autres, mais pour les

solliciter à nouveau soit pour avoir de nouveaux éclaircissements ou des justifications de la part des autres participants (Janssen et Kies, 2004).

D'après Beaudouin, la pratique de reprise des messages précédents joue un rôle fondamental dans la configuration de l'espace intersubjectif, « elle introduit l'interactivité dans l'échange et rendent visibles les processus de lecture et d'interprétation du second interlocuteur » (1999, p.173).

Le problème auquel nous avons été confrontés réside dans la difficulté pour nos étudiants d'argumenter avec des personnes issues d'un autre milieu social ou qui n'évoluent pas dans la même aire culturelle. Dans un contexte d'apprentissage médié par ordinateur, la configuration change, et du coup on est loin du clivage suscité par l'espace/classe, les opinions tendent à converger au lieu de diverger et les conflits sont ainsi atténués.

D'après A.chabchoub et al (2002) la nature simultanément publique de la discussion sur Internet dans le cadre d'un apprentissage situé peut aider les étudiants habituellement marginalisés, ou introvertis à s'ouvrir à la discussion libre à propos de l'apprentissage, à condition de travailler selon les directives d'un projet.

Le forum de discussion est considéré comme un contexte motivant d'argumentation publique. Un lieu d'échange et d'apprentissage où les participants établissent des rapports de convivialité et parfois de confiance réciproque et d'identification en utilisant certaines expressions appartenant au champ sémantique de l'argumentation.

Néanmoins, d'une façon générale, l'apprentissage en co-action sociale Puren (2002b : 7-8) préfère substituer au mot « projet » le mot « co-action » parce qu'« il n'est pas historiquement marqué par les différentes conceptions et mises en œuvre passées de la "pédagogie du projet" » et qu'« il marque clairement l'évolution de la perspective actionnelle entre l'[approche communicative] et la [perspective actionnelle], où l'on passe de l'interaction » à la « co-action ». C'est par l'instauration de dynamiques discursives entre communautés virtuelles que d'ailleurs seul le forum de discussion est capable de mettre en place que des procédures d'échange se révèlent bénéfiques pour l'ensemble des participants notamment pour ceux qui sont le plus vulnérables.

Dans le cas du forum ici analysé, nous avons constaté que les participants non natifs de la langue cible écrivent un écrit oralisé, nous avons relevé des situations dans lesquelles apparaissent des dysfonctionnements touchant parfois les règles de base de la grammaire française. Ces erreurs ont subi le traitement le plus approprié de la part des natifs de la langue cible, nous reproduisons ici les séquences les plus marquantes avec les corrections qu'elles ont subies.

Conclusion

L'« Agir communicationnel » comme le définit, son auteur Jürgen Habermas accorde, une grande importance à la discussion en interaction verbale, lorsqu'il s'agit de construire une argumentation tutorée. Ancré dans un contexte d'apprentissage universitaire médié par ordinateur en l'occurrence le forum de discussion le concept de l'agir contribue à la formation intellectuelle, éthique et socioculturelle des apprenants non- natifs de la langue cible. Nous l'avons intégré dans cette recherche, car nous le considérons de type actionnelle et se définit comme étant une sphère formelle d'échange donc soumis à évaluation, du fait qu'il est à la fois un processus social qui s'inscrit dans un agir social, et communicationnel, car, utilisé en classe de langue. Son utilité sert de tremplin à la stratégie adoptée et en même temps d'outil intellectuel d'où son utilité au sein du groupe/classe pour améliorer l'acte d'écriture et combler les lacunes relevées sur les copies d'élèves en phase du prétest et la production écrite via le forum.

Du point de vue de J. Habermas, l'argumentation qui est un processus d'échange à distance, utilisée en contexte des études par des groupes de besoin, où par des communautés virtuelles d'apprentissage autour d'un thème récurrent mis sur la place publique (cas du forum dans notre propos qui s'y prête le mieux) enclenche des discussions destinées à la construction d'une compréhension réciproque autour d'une question d'intérêt général.

. L'argumentation se réalise à l'intérieur d'un réseau complexe de discussions et de dialogues à l'aide desquels les participants au forum apprennent à élaborer des textes, à exprimer leurs points de vue contraires, et à prendre position par rapport aux thèses développées.

Dans cette perspective, la discussion en ligne qui ne se limite pas seulement à un clavardage devient un processus d'apprentissage qui permet aux étudiants de sortir du cadre rigide de l'enseignement traditionnel programmé, pour aller vers celui qui connaîtra les vertus du débat en ligne par la prise de parole des participants dans un espace médiatisé et interactif.

L'interaction destinée à la co-construction des connaissances à l'aide de discussions permet de faciliter la mise en place de scénarios argumentés qui seront mis au service de

l'apprentissage de l'expression écrite et orale. Partir des arguments avancés par les non-natifs de la langue cible qui sont soumis au jugement et à l'appréciation de locuteurs ayant le statut de tuteurs dont la langue cible est leur langue maternelle. Les réflexions méthodologiques porteront sur le rapport à la langue et du choix des connecteurs argumentatifs utilisés dans le processus d'échange pour mettre en valeur l'argumentation telle qu'elle est perçue par les natifs. Un système informatique sophistiqué comme celui d'un forum accessible par plusieurs personnes implique une gestion des droits d'accès qui dépendent des rôles sociaux des acteurs. Nos interactions avec les systèmes informatiques en réseaux ont de plus en plus valeur d'actes sociaux à part entière. Nous n'exprimons plus uniquement nos opinions mais signons des contrats, faisons des achats, participons à des communautés. Or, chaque fois que nous prenons un engagement dans une situation médiatisée par ordinateur, le problème de l'authenticité se pose. Dans chacun des exemples que nous avons cités, les arguments traités par le système informatique sont ancrés dans le monde vécu des locuteurs natifs et non-natifs de la langue cible. Pour évaluer la vérité, la justesse et la sincérité de l'argumentation, les interactants de l'acte de langage doivent avoir le droit d'étudier le fonctionnement de la langue cible selon la norme standard, de le critiquer et de participer à la définition de ses standards, de la même façon que les locuteurs natifs.

Nous avons vu qu'il ne faille pas se focaliser uniquement et d'une façon indifférenciée sur les principes normatifs de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas pour évaluer et analyser les situations de débat sur le net, mais qu'il fallait prendre en compte l'analyse linguistique des messages postés. Afin de fixer le cadre méthodologique d'analyse des échanges argumentatifs dans le forum pédagogique de discussion en ligne, nous avons montré qu'il faut considérer d'une part l'analyse des principes rationnels du discours et d'autre part les dynamiques communicatives liées à la consolidation et au fondement même du concept de la discrimination positive, à partir des expériences quotidiennes vécues par ceux qui sont fragilisés par la politique sociale en France et qui sont les plus vulnérables. Visiblement et selon les arguments développés par les participants au forum qui s'oppose à ceux avancés par les détracteurs est jugé trop subjective. Nous nous sommes demandé si les discussions en ligne étaient capables de produire et d'encourager un échange de points de vue conduisant au consensus à moyen ou long terme. Restant fidèle à ma démarche action qui consiste à vérifier comment l'argumentation par la confrontation de points de vue différents permet aux participants de

s'approprier les modalités d'emploi de certains connecteurs argumentatifs, en améliorant la compétence d'écriture argumentative. Construire un forum capable d'intégrer un dispositif de remédiation dans une stratégie d'apprentissage et l'autre aspect à considérer dans le prochain chapitre.⁵Le type d'interaction par forum demeure la meilleure voie possible offerte par Internet qui nous montre comment les conversations et les discussions argumentatives peuvent aider les enseignants dans le processus d'élaboration d'opinions, et faire acquérir la dimension culturelle de la langue cible aux apprenants destinée à mieux cerner les principaux points de l'argumentation. Bref, un problème public configuré dans la pratique délibérative doit être observé à partir des points de vue différents par des acteurs qui ont eu des expériences distinctes. Les participants d'un forum de discussion en ligne doivent interroger leurs partenaires d'interlocution de façon à ce qu'ils prennent une position et justifient leurs points de vue en utilisant des raisons publiquement convaincantes. La construction partagée d'interprétations et de définitions concernant un problème public constitue le noyau de l'activité communicative qui donne forme à la délibération. Celle-ci requiert une interpellation réciproque entre les individus dans une dynamique qui définit et redéfinit constamment la structure du lien social qui les permet de continuer, d'actualiser et de perpétuer leurs échanges communicatifs et argumentatifs. Ce qui nous amène à nous interroger dans les pages qui vont suivre « sur quoi les TIC peuvent-elles modifier les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants en contexte universitaire. Nous concluons cette investigation où nous avons alternées interrogations théoriques et propositions d'applications en affirmant que les TIC sont à même d'aider les enseignants à mieux exploiter le corpus pour enseigner le français langue étrangère. Notre objectif consistait aussi à convaincre les enseignants, de la nécessité de maîtriser les aspects techniques (relatifs aux logiciels comme le concordancier) leur permettant de travailler avec leurs propres corpus. S'ils répondent favorablement à cette

⁵ La conversation dans les forums publics sur Internet ne garantit pas une reconnaissance de l'autre avec ses représentations et ses points de vue contraires. Par contre, elle trouve son utilité dans l'éventail de débats et de conversations échangés à travers le net. Ce faisant, il permet à nos étudiants inscrits au module de MLE par le contact et le travail coopératif à améliorer leurs performances à l'écrit tout en l'incitant à découvrir toute une dimension de la langue jusqu'alors méconnue celle de la culture. Il suffit de créer à l'image de l'intranet, des connexions structurelles entre les espaces institutionnels, interuniversitaires facilitant beaucoup plus la discussion entre les différentes communautés d'apprentissage pour faciliter le contact et apprendre ensemble dans un espace interactif.

exigence, ils peuvent par la suite offrir aux apprenants la possibilité d'observer la langue telle qu'elle est utilisée en contexte, et de déterminer le type de supports qu'ils souhaitent exploiter en classe de langue. Toutefois, des précautions sont à prendre dans cette perspective : il serait plus pertinent d'expliquer aux apprenants que le sens d'un mot nœud à l'intérieur d'un discours, ou d'un corpus dépend de la distinction entre le savoir des mots (métalangue) et le savoir du monde (langage en usage), le savoir lexical et le savoir encyclopédique. La machine numérique ne peut « décider » pour nous ce qui est à mettre au compte de tel savoir. D'où la nécessité de convaincre ces apprenants que la signification est à construire et qu'elle reste toujours objet de négociations et d'interprétations. Nous allons nous intéresser dans le chapitre qui va suivre aux compétences informationnelles que les enseignants doivent acquérir pour intégrer les dispositifs numérisés dans leurs approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

CHAPITRE VIII

L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ?

« Dispositifs de formation des enseignants et développement des compétences à l'usage pédagogique des ressources numériques ».



Chapitre VIII

L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ?

« Dispositifs de formation des enseignants et développement des compétences à l'usage pédagogique des ressources numériques ».

Introduction :

Ce chapitre se propose de faire le point sur les différents usages des TICE par les enseignants universitaires et leurs impacts sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour finir et afin de prendre en charge ce problème disant que l'intégration effective et pertinente des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) en contexte universitaire algériennes nécessite une implication de l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique, les enseignants et les étudiants sont tout autant concernés par ce nouvel environnement interactif de travail. Les étudiants ne peuvent s'imprégner et/ou s'accommoder à l'usage des TICE que si les enseignants y sont véritablement formés. La réflexion théorique développée dans cette section nous amène à nous questionner sur la problématique liée aux compétences informationnelles chez les enseignants et les étudiants au cycle postsecondaire. Un auteur comme Thierry KARSENTI (2013) qui a largement contribué à montrer qu'en pédagogie universitaire, ce ne sont donc pas les TICE en tant qu'outils techno pédagogiques qui nous intéressent, mais leurs usages par les enseignants et les étudiants, en lien avec la situation pédagogique (habiletés technologiques des enseignants et des apprenants, niveau d'enseignement, disciplines, etc.) dans laquelle ceux-ci apparaissent comme nous pouvons le constater. L'université, comme tout élément constitutif et participatif de la société, les processus de recherche et de construction de savoirs nouveaux doivent correspondre aux exigences de la démarche scientifique (Green et Macauley, 2007). En contexte universitaire l'enseignant qui maîtrise et transmet les connaissances aux étudiants doit également être capable de recourir à l'outil informatique en croyant à cette représentation utopique des effets des TICE et leur impact sur la maîtrise de compétences procédurales pour mener toute sorte de recherche documentaire dans la perspective d'une utilisation optimale de l'information dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Une bonne

maitrise des technologies numériques permet à l'enseignant d'améliorer non seulement son niveau techno-instrumental et méthodologique, mais également son niveau métalinguistique. Marcel LEBRUN (2011) reconnaît que d'une manière plus générale encore, les méthodes de formation mises en place « autour des outils » restent fortement marquées par l'amateurisme ou l'improvisation alors que les technos pédagogues nous disent, depuis longtemps, l'exigence pédagogique nécessaire à l'élaboration de ces dispositifs en ligne, hybride ou à distance¹.

S'agissant de l'argumentation à distance par exemple en classe de langue ces compétences informationnelles agissent précisément sur la façon dont les étudiants exercent leur jugement argumentatif à l'égard de l'information, son analyse, son évaluation dans la perspective de la soutenir ou de la rejeter dans le dialogue engagé en classe au cours des échanges avec l'enseignant ou avec leurs pairs.

Avec le système LMD², et les nouveaux parcours de formation qu'il suggère selon les nouvelles orientations privilégiant le concept d'autonomie et l'individualisation de la formation, la maîtrise des compétences informationnelles liées aux TICE destinées à l'enrichissement des connaissances acquises en mode présentiel s'impose à une société qui devient de plus en plus « informatisée ». Par ailleurs, l'accord-cadre qui a été cosigné par des chercheurs algériens et les laboratoires étrangers prévoit un chapitre important destiné à la formation dans le domaine de l'informatique éducative et à l'usage des logiciels qui restent le piédestal d'une intégration réfléchie.

En contexte universitaire, il est important de reconnaître et d'identifier le type d'information, sa provenance et son impact sur le parcours de formation continue de l'enseignant et de l'étudiant tout autant avant son utilisation comme source de référence crédible, condition sine qua non pour espérer une intégration réussie. Les compétences

¹ Marcel LEBRUN, Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique, Rubrique de la revue STICEF, Volume 18, 2011, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 16/11/2011, <http://sticef.org>.

²Des diplômes nationaux Licence, Master, Doctorat correspondant à bac+3, bac+5, bac+8. Tandis que les diplômes intermédiaires, licence classique, DES, Magister et Doctorat d'Etat et 3ème cycle (bac+4, bac+7 et BAC +10) continueront à être délivrés. Les formations à caractère professionnel à bac+5 (Ingéniorat) sont intégrées au nouveau système tout en conservant leurs spécificités.

informationnelles suffisamment maîtrisées par les enseignants jouent un rôle primordial dans le travail d'accompagnement lors de la prise en charge des besoins en pédagogie de remédiation pour les modules de renforcement linguistique. Ces affirmations qui portaient en elles l'illusion que, l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques des enseignants allait faciliter l'apprentissage du français de manière quasi automatique. La configuration actuelle dans laquelle les TICE sont intégrées n'accorde aucun changement notable dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Les TICE, selon blanche Ngah (2009) loin d'être au service des anciens modes de formation, ont fait naître diverses applications dans le processus d'enseignement/apprentissage (Pouzard (1997) ; Abel, Lenne, Moulin, Benayache (2008), dont l'efficacité ne cesse d'être louée.

L'idée d'intégrer les environnements numériques d'apprentissage (ENA) en pédagogie universitaire pour le domaine des langues étrangères en général et du FLE en particulier devrait en principe commencer par la formation et le perfectionnement du corps enseignant non seulement au maniement des outils technopédagogiques qui sont devenus incontournables, mais d'avoir la compétence nécessaire permettant d'identifier dans une large mesure le système personne-machine au sein duquel se développe un processus complexe d'adaptations mutuelles (B. Élisabeth. [2007]. La seule mise en ligne semblait devoir donner lieu à une acquisition. Pourtant, comme le rappelle Foray [2000] et cité par Nicolas Guichen³, l'information n'est qu'un ensemble de données, structurées et formatées, mais inertes et inactives tant qu'elles ne sont pas utilisées par ceux qui ont la connaissance pour les interpréter et les manipuler.

Ce chapitre consacré pleinement aux compétences informationnelles des enseignants dans le maniement des TICE dans la perspective de rendre leur enseignement plus ludique et attrayant, car basé sur des activités moins contraignantes. Nous nous sommes posé la question de savoir : en quoi l'intégration des TICE dans le domaine de l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ? En tout premier lieu, ne convient-il pas de s'interroger sur la pertinence de la question posée ? Car, après tout, est-il opportun d'en faire un objet d'étude ? Qui cela peut-il intéresser ?

³ Nicolas Guichon. Langues et TICE. Ophrys, pp.173, 2006, Autoformation et Enseignement

Dans un souci de lisibilité, il peut sembler inévitable d'évoquer au moins une hypothèse qui exige d'être vérifiée sur le terrain pour avoir une vue générale des grands enjeux engendrés par l'impact des TICE dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1. Hypothèses :

Nous émettons l'hypothèse que le fait de savoir comment faire évoluer ou modifier les représentations issues des expériences vécues antérieurement par les enseignants en tant qu'étudiants en langues étrangères, et comment peuvent-ils les transmettre à leur tour aux étudiants, futurs enseignants pour mieux répondre aux besoins de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation axés sur les TICE. La deuxième hypothèse dans ce chapitre et sur laquelle a été fondée cette analyse postule que l'impact des TICE suffisamment maîtrisées par l'enseignant en situation d'apprentissage pourrait donner lieu à l'émergence de communautés virtuelles d'apprentissage [les locuteurs scripteurs non natifs de la langue cible] par leur participation au dialogue scénarisé avec leurs pairs au moyen d'interaction à distance obligerait les enseignants à modifier à leur tour leur approche d'enseignement en intégrant l'outil informatique comme valeur ajoutée pour répondre à une demande de plus en plus forte émanant de l'étudiant. Comme tout travail de terrain, il est nécessaire d'inscrire ce travail par rapport à des objectifs précis.

1.1. Objectifs :

L'objectif dans cette partie de notre travail dont le but n'est pas d'en faire le bilan des outils technologiques dont disposent les unités d'enseignement et de recherche de l'université de Skikda ni d'en faire le recensement en matière d'encadrement pédagogique et en moyens didactiques les plus intégrés donnant accès à une gamme plus étendue de ressources didactiques. L'ingénierie pédagogique à l'heure des TICE et les changements susceptibles d'être apportés ont été perçus très positivement par les enseignants universitaires. La maîtrise des compétences informationnelles permet à l'enseignant de répondre aux exigences du cours et facilite le passage d'une pédagogie « frontale » à une pédagogie « active ». Faire dans cette veine de réflexion que nous fixons comme objectif principal dans cet article de montrer qu'il existe un rapport étroit entre l'effectivité des compétences des enseignants universitaires algériens et celle de l'intégration des [TICE] dans le domaine de l'enseignement des langues au cycle supérieur en général et du français

langue étrangère en particulier. Pour mieux approfondir notre étude, la fouille des travaux antérieurs portant sur le même sujet, comme objet d'étude ou ayant des traits communs nous a permis de découvrir un travail traitant de la même problématique :

« Intégration des [TICE] dans la formation des enseignants égyptiens des langues étrangères : Quelles compétences et quelle formation » ? Une thèse de doctorat soutenue en 2010 par Sophie Othman encadrée par Françoise Demaizière évoque la complexité du problème rencontré par des enseignants en ce qui a trait aux difficultés liées à l'utilisation « inappropriée » de certains sites à vocation pédagogique pour le contexte universitaire, notamment celles liées aux choix des cours de soutien et aux démarches proposées par les concepteurs de ces programmes pour mener des séquences d'activités de langue. Notre deuxième objectif c'est que cette diversité des supports pédagogiques offerts par l'internet et consultables en ligne à travers les nombreux plateformes et sites pédagogiques soit à la portée de nos enseignants pour peu qu'ils aient la capacité de synthétiser la littérature scientifique et d'exercer un jugement critique sur les contenus proposés pour une utilisation optimale qui sera mise au service de l'apprentissage.⁴ Un troisième objectif aussi important que le précédent c'est le fait d'exiger de l'enseignant d'identifier le type de document avant son utilisation comme source de référence pouvant servir de support matériel pour les étudiants au cours des apprentissages. Certains points restent à clarifier sur l'usage de certains concepts liés à la formation des enseignants dans le domaine des TICE. Dans une première étape, nous proposons successivement une définition succincte des trois concepts clés liés au domaine des technologies éducatives : compétences, information et compétences informationnelles servant comme ancrage théorique à la lumière de ce que suggère notre objet à l'étude.

1.2 La notion de « compétence » :

Le concept de compétence est encore largement débattu de nos jours, notamment en contexte de formation et de perfectionnement linguistiques, Dominique de Salins, J butin [2001]. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous tiendrons à la définition présentée « [...] la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du

⁴De nombreux supports authentiques ou fabriqués, outils et activités sont accessibles, dans une diversité apte à prendre en compte les différents profils d'apprentissages.

simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » [Martinet, Raymond, Gauthier, 2001, p. 45].

Il n'y a jamais eu à proprement parler de formation en technologie éducative destinée aux enseignants universitaires, en dehors du référentiel officiel du cycle de formation post-graduée des futurs enseignants pour l'obtention d'un Magistère.

1.2.1 « information » :

Chercher à définir le terme « information » nous amène assurément à nous heurter à une pléthore de définitions [Cf chapitre II] provenant de plusieurs champs disciplinaires qui reflètent souvent le point de vue du domaine qui l'envisage. En tant qu'enseignant de langue en contexte universitaire, les missions qui lui sont assignées relèvent des compétences linguistiques qu'il est censé acquérir en termes de styles d'enseignement/apprentissage, évaluation des programmes, maîtrise de la progression des unités d'enseignement). Il doit également être en mesure de se structurer pour avoir une perception plus large des TICE impulsée par le travail en réseaux.

L'information est un concept qui présente une grande variété de définitions dans différents contextes et courants de recherche, nous nous limitons à quelques-unes de celles qui ont été parmi les plus pertinentes (Bawden, 2001). Y. Jean Neret (2007) souligne que ce concept fait souvent l'objet de confusions terminologiques avec deux autres concepts qui lui sont liés, c'est-à-dire la connaissance et le savoir. Pour les différencier, il propose d'utiliser le terme d'information « pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui », celui de connaissance « pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes » et celui de savoir « pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société » (p. 118). En somme, le concept d'information dont il est question dans le référentiel de formation destiné aux enseignants universitaires est vaguement défini, et son usage sur le plan de sa recherche et de son traitement en contexte d'enseignement universitaire semble faire principalement référence à des supports technologiques que l'enseignant utilise dans la conception des séquences pédagogiques destinées aux apprenants.

1.2.1.1 Le concept de « compétences informationnelles » :

Les « compétences informationnelles » représentent un concept relativement récent, il est le plus en usage en éducation, et fait encore l'objet de débats théoriques et terminologiques chez les Anglo-Saxons (Pinto, Cordon, Gomez Diaz, 2010) comme chez les francophones (Chapron et Delamotte, 2010, Bourguignon et Zarate 2011). L'approche éducative rogérienne,⁵ centrée sur le développement de la personne, répond à cette évolution où il faut non seulement transmettre son savoir, mais également être pédagogue et faciliter l'apprentissage en recourant aux potentialités offertes par le Web.

Les compétences informationnelles se définissent comme un « ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème » (Chevillotte, 2005, p. 43). Les compétences supposent selon Poirier (2000, cité par Mittermeyer et Quirion, 2003) des adaptations face aux défis cognitifs posés par les TIC et font appel à la pensée critique et métacognitive⁶.

Au moment où l'on commence raisonnablement à croire que ce sujet intéresse le corps enseignant, on a véritablement commencé à rouler dans la bonne ornière.

Lorsque l'enseignant débute sa carrière, à l'université où les parcours de formation sont variés et les besoins linguistiques des étudiants diversifiés, il entame sa jeune carrière sans aucune formation spécifique. Par manque criant de personnel qualifié et sans vérifier si son profil répond aux exigences du poste, il ne peut remplir qu'en partie sa mission d'enseignant en ignorant parfois la progression à l'intérieur des unités d'enseignement. Ce n'est qu'au bout de quelques mois, voire quelques années, après qu'il commencera vraiment à se familiariser avec les contenus d'enseignement. Sa façon d'enseigner

⁵ « Le "Modèle" pédagogique rogérien : Une référence incontournable pour le XXIème siècle » observe que le pédagogue doit « maîtriser suffisamment la discipline enseignée pour pouvoir l'entrecroiser avec ces autres réalités que sont les élèves, en groupe-classe, en train d'apprendre, et son projet personnel d'enseignant éducateur et formateur. »

⁶ Association of College & Research Libraries [ACRL].(2005). Nous mesurons les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur [brochure]. Montréal : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ]. (Ouvrage original publié en 2000 sous le titre Information literacy competency standards for higher.

changera au fur et à mesure que les années passent. Avec l'intégration des technologies, il ne s'agit non point d'effacer la place de l'enseignant au profit de ces outils technos pédagogiques qui se substitueraient à sa présence, mais plutôt d'articuler le rôle de l'enseignant avec l'utilisation de ces dispositifs innovants, signifient plus d'autonomie pour l'étudiant et moins de magistralisme pour l'enseignant. La démarche méthodologique s'appuiera sur un cadre théorique restreint pour valoriser l'usage pédagogique des technologies par les enseignants universitaires en exercice.

1.3 Cadre théorique :

Dans ce chapitre notre analyse s'insère dans les courants de la recherche qui analyse l'influence de la formation professionnelle ou continue des enseignants universitaires pour un usage pédagogique des TICE en contexte universitaire algérien. La formation des enseignants universitaires, qui est au cœur du processus de transformation que subi l'enseignement supérieur notamment à travers les nouvelles approches pédagogiques notamment l'approche actionnelle est étroitement liée à l'intégration des TICE et à leur usage pédagogique en classe de langue.

La formation dans le domaine des TICE s'avère infinitésimale, compte tenu de la rapide typologie de l'outil qui implique l'ensemble des acteurs de l'action pédagogique au premier rang desquels l'enseignant qui utilise des plateformes pédagogiques comme complément au cours dispensé en mode présentiel.

Pour Mangenot (2009) « l'intégration (des TICE), c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Selon une perspective systémique, l'efficacité présuppose qu'il y ait des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et finalement de motivation. Le même auteur affirme que l'intégration des technologies dans le parcours de formation initiale des enseignants semble être d'autant plus bénéfique que les enseignants doivent avoir une réflexion approfondie sur ces outils et les limites de leurs impacts dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

L'apprenant comme l'enseignant doivent toujours ressentir le besoin d'apprendre et d'enseigner dans les conditions qui leur conviennent le mieux dans le but de perfectionner leurs acquis antérieurs à partir de supports authentiques en ligne qui motivent les

apprenants en rendant le cours « plus attrayant » et moins contraignant. Il s'agit ici d'un problème de compétence informatique dont nous savons qu'elle fait défaut à l'énorme majorité des enseignants universitaires. La question qui nous interpelle à ce stade de la recherche se présente ainsi :

L'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ? Ont-ils besoin de formation spécifique pour maîtriser l'outil informatique et l'intégrer comme support interactif dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes ? Pour y répondre, nous proposons une piste d'exploitation pour y remédier à cet état de fait.

1.4 Présentation et justification de la méthodologie :

Dans ce chapitre qui complète les précédents, nous avons voulu l'inscrire dans une démarche prenant appui sur une réflexion dont les retombées pouvaient servir d'autres objectifs que ceux, ponctuels, de ce travail orienté vers l'amélioration des compétences informationnelles des enseignants universitaires. Pour mieux comprendre le fonctionnement de ces compétences informationnelles pour un usage pédagogique réfléchi et plus significatif des TICE dans le parcours de graduation des étudiants inscrits en Français langue étrangère, nous avons choisi d'utiliser la méthodologie mixte selon les termes de (Karsenti & Savoie-Zajc (2004) où seront mises à profit une méthode d'analyse conjointe des données qualitatives et quantitatives. Nous analysons des données quantitatives (analyse statistique descriptive), et qualitatives (synthèses des entretiens semi-structurés avec les enseignants de deux universités Batna et Skikda) en fonction de deux contextes d'enseignement/apprentissage différents (Classique et LMD). Pour l'auteur Nicolas Guichon⁷, qui a réalisé une série d'entretiens et d'analyses effectués sur des scénarios avec des enseignants partageant la même passion pour les TICE sans être véritablement de grands spécialistes du fait que leur usage en est encore au stade de la genèse sans être vraiment de modèles disponibles. Même si les discussions se sont révélées très ardues notamment en raison de la nouveauté du sujet font néanmoins ressortir selon

⁷Guichon, Nicolas. 2006. Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia. Paris : Ophrys. 173 p. ISBN : 2-7080-1155-3.

l'auteur 06 étapes distinctes⁸. Pour ce faire, nous avons cherché, en un premier temps, à formaliser sur un plan théorique les rapports unissant l'ordinateur et ses usagers dans un contexte de formation.

Il s'agit d'associer les pratiques à une identité, à un réseau de significations et à une communauté de partage sans oublier créativité et ingéniosité. De ces partages naissent d'autres réflexions avec d'autres pratiques, répondant à d'autres besoins. Elles ne peuvent être déclinées qu'à partir de l'analyse de l'échantillon selon une approche méthodologique mixte.

1.4.1 Approche méthodologique mixte :

Présentation du questionnaire :

Nous avons procédé à une enquête systématique auprès du corps enseignant exerçant à l'Université du 20 aout 1955 de Skikda et l'université de Batna afin d'identifier leur niveau d'alphabétisation informatique, leurs attitudes au regard des TIC et leurs pratiques d'intégration comme outils électroniques de soutien à l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire :

1— Aviez-vous suivi une formation spécifique aux TICE ?

2— En tant qu'enseignant à quel moment ressentez-vous le besoin de recourir aux TICE pour étoffer vos cours en mode présentiels ?

3— Quels types d'outils utiliseriez-vous pour susciter de la motivation chez vos apprenants ?

4— Le système LMD avec ses nouvelles exigences ne vous a-t-il pas influencé dans le choix de recourir à l'Internet pour concevoir vos cours ?

5— À quel moment utilisez-vous Internet dans le cadre de votre travail d'enseignant ?

6— Par quoi seriez-vous tenté à chaque fois que vous vous connectez à Internet, comment faites-vous pour opérer un choix parmi la panoplie de sites et d'espaces offerts

⁸ Un temps de latence ; Une phase d'exploration ; une phase de balisage ; une phase d'expérimentation ; une phase de banalisation ; une phase de diffusion.

par le web et dédiés à l'apprentissage des langues étrangères ?

7— Quel est le secteur qui a le plus favorisé votre apprentissage lié aux TICE et dans quelle (s) proportion (s) ? Comment vous la décrivez ?

8— Pensez-vous que les environnements numériques d'apprentissage seraient plus bénéfiques pour vous et vos apprenants ?

9— Pensez-vous que ce soit une bonne idée de demander à vos étudiants de faire des recherches documentaires pour la résolution de situations/problèmes ?

10— Quel type de relation entretiennent les étudiants et les étudiantes face à l'utilisation de l'internet pour des activités de langue ?

11— Aviez-vous pleinement confiance aux contenus pédagogiques proposés par le web et jusqu'où pouviez-vous les utiliser dans les situations formelles (situation de classe pendant les apprentissages...) ?

12— N'aviez-vous pas le sentiment qu'avec la banalisation de l'Internet la lecture qui est une activité essentielle est en train de céder du terrain au profit de l'image qu'offre l'ordinateur et les médias ?

À partir de la collecte de données obtenues auprès des enseignants interrogés dans le questionnaire relatif à leurs compétences informationnelles, des données ont émergé et furent traitées selon la méthodologie qualitative et quantitative. Un premier niveau d'analyse a permis de relever plusieurs énoncés (27) produits par les 27 répondants que nous avons regroupés en unités de sens. Un deuxième niveau d'analyse a servi à mettre en relation ces unités en les associant aux critères d'analyse préétablis au regard du cadre théorique que nous avons fixé au départ. Cette démarche combinant les deux méthodologies a provoqué chez nous un questionnement sur les liens possibles entre les besoins exprimés par les enseignants à travers les données recueillies sur les difficultés rencontrées lors de la mise en application du dispositif expérimental. Comme notre étude se focalise sur un genre particulier de compétences qui ont trait à l'Internet et au système d'exploitation Windows et de leur utilité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons analysé les limites et les difficultés rencontrées pendant le processus de recherche pour dégager de nouveaux besoins de formation à la suite de cette expérience. Les analyses qualitative et quantitative se sont avérées complémentaires. Elles ont permis de confronter nos résultats et de valider nos hypothèses de départ.

1.5 Échantillon et technique d'échantillonnage :

Nous avons choisi une population de recherche constituée « d'enseignants exerçant dans deux départements de langues étrangères différentes, l'université du 20 Aout 1955 de Skikda et celle de Batna ». Nous avons proposé la piste suivante : interroger les enseignants qui ont répondu volontairement à notre invitation. Nous n'avons pas exigé de caractéristiques précises et fixées par avance, nous avons sollicité ceux qui ont répondu à notre appel. Notre échantillon présente un caractère authentique, car il a été formé par notre soin librement, sans fixer de critères préalables : sexe, âge, les motifs d'utilisation des TICE, etc.. Dans le cadre restreint de ce travail, la technique d'échantillonnage suit l'éthique et la déontologie appliquée aux études de cas.⁹ C'est une démarche de recherche qui se situe dans l'horizon des méthodes qualitatives¹⁰. En effet, l'étude de cas compte parmi les rares démarches de recherche en didactique des langues étrangères qui conjugue l'observation directe (participante ou non) et différentes sources documentaires relatives aux pratiques et aux discours pertinents à l'objet d'étude. Notre échantillonnage qui est loin d'être aléatoire nous a fourni l'essentiel des données recueillies auprès des enseignants des deux départements de langue ainsi que certains enseignants anglophones qui ont bien voulu nous nous aider.

- Instruments de mesure et dispositif expérimental :

Comme toute démarche exploratoire de terrain nous avons développé des outils (questionnaire, entretien, consultation des plans de cours pour rester dans l'esprit de la progression des dossiers de langue) ont servi à répertorier ce qui existait au département des langues étrangères au regard du développement des compétences informationnelles. Nous avons administré un outil d'autoévaluation permettant aux enseignants de situer leurs niveaux de perception liée aux compétences informationnelles pour mieux cibler leurs besoins de formation aux TICE. Le questionnaire administré vise la perception des enseignants sur leur progression et l'amélioration de leurs compétences informationnelles à l'intérieur du dispositif. Le questionnaire nous a le plus servi pour recueillir des données

⁹ L'étude de cas est une étude approfondie sur un cas en particulier, soit-il une personne, un groupe ou un sujet spécifique.

¹⁰ Étude de cas : http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tude_de_cas.

quantitatives et l'entretien les données qualitatives.

1.6 Les difficultés de l'enquête :

Le faible échantillon : 27 répondants sur un effectif total de 47 enseignants sollicités dans les deux départements soit 56,25 % ; 21 enseignants (43,75 %) n'ont pas répondu aux questions posées. Nous déplorons cette faible participation, à laquelle s'ajoutent les réponses biaisées ou dubitatives des enseignants qui ont pris part à l'entretien et au questionnaire (fermé et ouvert) ont entravé quelque peu le déroulement de l'analyse des données recueillies. Le nombre d'enseignants des deux départements de langue concernés par l'étude, l'une adoptant le LMD (Skikda) quant à l'autre l'université (Batna) fonctionne avec les deux systèmes en parallèle,¹¹ la licence classique et le LMD constitue le maillon faible de cette étude.

1.7 Interprétation et discussion des résultats :

Les résultats descriptifs issus de l'analyse qualitative des données recueillies ont démontré que l'Item (savoir trouver l'information pertinente parmi le flot d'information suggéré par les sites web) était le premier besoin exprimé par la majorité des enseignants. Après la mise à niveau dans le cadre de la formation des enseignants aux TICE, cette norme demeure une limite et représente encore une grande lacune qui reste cependant à combler. C'est donc dire que la recherche documentaire qui constitue l'Item 2, traditionnelle par le choix des supports exige le passage par la bibliothèque répond davantage à leurs modes d'apprentissage par tâtonnement. De plus, nous avons constaté, chez certains enseignants interrogés que le sujet de départ pouvait changer selon les nouvelles consultations et découvertes suggérées par les sites web. L'Item 3 (porter un regard critique sur le contenu de l'information et l'origine de sa source) et l'Item 1 (évaluer la pertinence et l'étendue de l'information nécessaire) représentent les nouveaux besoins de formation des enseignants puisque 80 % des personnes interrogées souscrivent à cette idée. En termes de besoin les enseignants ont été invités à exprimer leurs besoins de formation au début de chaque année universitaire : **le tableau 1** décrit les besoins de formation en TICE exprimés par les enseignants interrogés.

¹¹ Le travail d'investigation a été réalisé à un moment où l'institution universitaire algérienne gérait la coexistence de deux systèmes d'enseignement différents (Le système classique et le LMD) le cas pour l'université e Batna.

<i>Argumentaire où plus de 18 enseignants ont laissé entrevoir des besoins de formation dans le domaine des TICE.</i>	
<i>Mon choix pour l'utilisation du modèle-outil me permettra d'affiner mes projets futurs pour la conception des séquences d'apprentissage impulsées par les TICE utilisant comme ressources (base de données, Web, sites pédagogiques, les moteurs de recherche) qui est pertinent à mes besoins.</i>	18
<i>J'utilise les plateformes pédagogiques appropriées comme facteurs de repérage que j'ai choisi pour améliorer l'efficacité de mes compétences informationnelles inhérentes à la recherche de l'information.</i>	26
<i>J'utilise les mots-clés les plus appropriés au domaine de recherche qui me concerne pour un travail de repérage plus ciblé que j'ai choisi pour améliorer l'efficacité de ma recherche. (ex. : TICE, environnement virtuel, interaction, etc.).</i>	20
<i>À partir d'une indication provenant d'une source d'information fiable je localise les références du document auquel cette information a été attribuée.</i>	19
<i>Les références que je présente à la fin de mon projet doivent renseigner sur l'origine de mon travail selon les normes de présentation en usage.</i>	19
<i>Je reconnais que la compétence informationnelle exige une mise à jour continue de mes connaissances liées aux apprentissages technologiques la plus innovante.</i>	26
<i>Je me base sur le contenu des référentiels de formation sur les TICE pour améliorer mon niveau procédural.</i>	21

• **Analyse et Commentaire :**

Le tableau nous semble indiquer qu'il existe une corrélation entre la problématique liée aux compétences informationnelles à la volonté clairement affichée des enseignants

interrogés d'adopter une stratégie innovante d'enseignement intégrant les TICE dans leur stratégie d'enseignement. À titre d'exemple, nous présentons ici quelques extraits issus pour la plupart du groupe d'enseignants utilisant les TICE dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (mon choix pour l'utilisation du modèle-outil me permettra d'affiner mes projets futurs pour la conception des séquences d'apprentissage impulsées par les TICE). La méthode la plus fiable c'est de recourir aux TICE en raison de leur supposée interactivité et leur faculté de proposer des situations plus motivantes, et plus ludiques. L'exemple le plus marquant c'est celui des bases de données, les sites Web, les sites pédagogiques, et les moteurs de recherche les plus pertinents à mes besoins. Les besoins les plus exprimés se situent au niveau de l'utilisation des plateformes pédagogiques et des bases de données sans oublier les techniques de recherche utilisées pour le repérage de l'information la plus fiable. (J'utilise les plateformes pédagogiques appropriées comme facteurs de repérage que j'ai choisi pour améliorer l'efficacité de mes compétences informationnelles inhérentes à la recherche de l'information). Dans leur grande majorité les enseignants reconnaissent les bienfaits des TICE et en même temps leurs limites dans le choix des mots-clés qui sont déterminant pour une utilisation optimale des sources d'information qui pouvaient contribuer à modifier leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (j'utilise les mots-clés les plus appropriés au domaine de recherche qui me concerne pour un travail de repérage plus ciblé que j'ai choisi pour améliorer l'efficacité de ma recherche [ex : TICE, environnement virtuel, interaction, etc.]... Les normes de présentation bibliographiques ont aussi été signalées comme sujet nécessitant non pas une formation, mais une initiation [à partir d'une indication provenant d'une source d'information fiable je localise les références du document auquel cette information a été attribuée].

Nous confirmons un fait intéressant qui conforte l'idée d'une réelle prise de conscience de la part des enseignants à partir des Items 1 et 3 qui sont nécessaires dans le processus de recherche d'information.

— Les enseignants ont aussi demandé de revoir le contenu des référentiels de formation sur les TICE pour les rendre davantage pratiques et pourquoi pas les réutiliser comme supports techno pédagogiques. Ils auraient aimé dans un souci de lisibilité dégager des modèles de contenus semblables à ceux déjà en usage servant de supports d'accompagnement dont ils pouvaient s'en inspirer pour concevoir leur propre modèle

d'enseignement.

À la lumière de ces premiers résultats, nous pouvons convenir que les enseignants utilisent une méthode plutôt heuristique et exploratoire avec des modes d'apprentissage non conventionnels. Ces derniers ne transposent pas les besoins d'information en requête, ils consultent très rapidement les notices issues des résultats de recherches exploratoires. De plus, ils sautent d'une source à l'autre et ils entreprennent leur recherche par l'Item 2.

Pour les enseignants abonnés aux forums généralistes à l'exemple de celui regroupant les PES [Professeurs d'enseignement secondaire] reçoivent de façon ponctuelle des cours théoriques de certains modules provenant d'enseignants utilisant les TICE dans leur enseignement¹². Par le « questionnaire fermé », nous désirions avoir des indicateurs quantifiés sur la perception de compétence informationnelle développée lors de l'expérimentation du dispositif.

1.8 Résultats :

À travers le questionnaire nous avons voulu dégager toutes les caractéristiques propres à la population de recherche en nous basant sur les différents Items qui sont des indicateurs quantifiés sur la perception de la compétence informationnelle développée par les enseignants lors de l'expérimentation du dispositif de formation.

- Les variables et leurs modalités sont les suivantes.
- 48,3 % déclarent n'avoir reçu aucune formation spécifique aux TICE.
- 80 % des enseignants même formés utilisent très peu les TICE dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.
- 76,9 % limitent l'utilisation des TICE à des diapositives dans leur enseignement.
- Ils sont 70 % à être favorables à un environnement interactif d'apprentissage au sein du nouveau système LMD.

Quels rapports entretiennent alors entre eux, enseignants et TICE ? Dans cette optique

¹² Le département des langues de l'université de Tlemcen met à la disposition du grand public des contenus d'enseignement utilisant les TICE pour compléter le présentiel, sauf qu'ils sont consultables uniquement par l'intranet.

je vais en évoquer quelques-unes des perceptions des enseignants à l'égard des technologies en pédagogie universitaire.

- Ils sont 10,75 % à ne pas utiliser l'ordinateur et l'internet à la maison faute d'abonnement ;
- Ils sont 50 % parmi ceux interrogés qui affirment utiliser l'ordinateur et les services internet : messagerie, Forums, sites Web...) comme outil aidant à la préparation des cours ou à les enrichir et ils ne sont que 25 % qui en mesurent l'impact positif dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en contexte universitaire ;

— Pour 50% des enseignants, l'université apparaît comme le facteur ayant favorisé le plus leur formation TICE : parmi les enseignants nouvellement recrutés (39,7 %) ; a reçu au moins une formation ;

— Pour (58,6 %), ces formations ont eu lieu en dehors de l'université, pour (13,8 %) en autoformation ;

— Les enseignants ont manifesté leur intérêt pour les environnements numériques d'apprentissage en faisant usage de l'ordinateur comme moyen techno pédagogique (100 %),

— Les enseignants souscrivent à l'idée que leurs étudiants confrontés à des situations/problèmes en classe de langue fassent des recherches ciblées sur le web quand il s'agit de rédiger par exemple des exposés ou sollicités pour toute autre recherche documentaire (100 %),

— Ils ont relevé une variable indépendante sur la capacité d'apprentissage attribuée aux performances de leurs étudiantes, ils les trouvent plus motivées, et donc animées par un sentiment d'efficacité personnelle face aux technologies et une meilleure volonté de travailler les activités de langue liées aux TICE en classe (80 %),

— Ils font confiance aux contenus trouvés sur internet, notamment certaines plateformes offrant une diversité de produits pouvant aider l'enseignant dans la réalisation de ces cours et aux CD-ROM dans l'acquisition et l'amélioration des compétences procédurales et métalinguistiques (80 %). À contrario, ils trouvent qu'avec l'internet et ses multiples facettes, les étudiants ont perdu le goût de la lecture au profit de l'image qu'offre

l'ordinateur (50 %). L'étude s'attache à montrer comment l'information est perçue et comment la conception de l'information masque et minimise le besoin pour les enseignants d'acquérir des compétences informationnelles ? Les enseignants interrogés admettent difficilement que le processus de recherche de l'information requiert des compétences particulières nécessaires afin de trouver, évaluer et utiliser l'information à bon escient. D'autre part nous avons constaté une assez grande disparité de la population enseignante en termes d'habileté informatique. Nous considérons que la demande massive des enseignants (26 sur 27) pour une formation accrue aux technologies numériques ne devrait pas se faire au détriment d'un travail sur les ressources documentaires et sur le traitement de l'information.

1.9 Les retombées (quelques pistes de réflexion) :

Afin de leur permettre d'acquérir des compétences informationnelles et à la lumière des résultats d'analyse plusieurs pistes de solution proposées au corps enseignant ont été relevées.

— Mettre sur pied une démarche collaborative de travail de recherche de l'information entre les enseignants et les gestionnaires du site (Plateformes collaboratives, téléenseignement, etc.).

— Utiliser des outils technos pédagogiques avec les différents acteurs de l'action pédagogique (enseignants, étudiants, institution...) pour soutenir la démarche de recherche d'information. À cette fin, un travail de concertation soutenu et argumenté sur les critères d'évaluation doit être réalisé.

— Cibler un lieu d'ancrage (Plans de cours, stages d'initiation) à l'ensemble du corps enseignant au début de chaque année universitaire pour assurer une intégration des compétences informationnelles dans une approche-programme.

— Intégration des compétences informationnelles des enseignants dans une approche pédagogique innovante, en relation avec la progression des unités d'enseignement.

— Amélioration de la qualité des cours dispensés en mode présentiel en ce qui a trait principalement à l'impact des TICE qui apportent une plus-value aux activités d'apprentissage proposées.

Conclusion :

En contexte universitaire la maîtrise des compétences informationnelles s'inscrit forcément dans un contexte d'utilisation et d'exploitation des TICE à des fins d'apprentissage. La rénovation des pratiques de l'enseignement supérieur citée dans les interviews et le questionnaire semble se faire via la mise en ligne qui nécessite une modification de la forme des contenus, modification qui est « imposée » par le « changement de média de transmission » (point de vue de la majorité des enseignants interrogés), ou grâce à la plus-value apportée par la mutualisation existante entre les établissements universitaires (pour plus de la moitié des enseignants interrogés). Le choix de faire appel aux multiples expériences et tentatives réussies d'intégration, que ce soit au niveau du grand projet d'écriture dans le cadre du dossier de langue, d'une séquence (tâche) ; ou d'une unité didactique le problème est que ces expériences réussies ailleurs sont difficilement transposables chez nous, d'autant plus qu'elles sont souvent liées à un logiciel précis. Ces résultats qui proviennent directement de l'analyse des données brutes dans leur ensemble vérifient les deux premières hypothèses formulées précédemment sur cet épineux problème de formation des enseignants pour une intégration plus effective dans l'approche méthodologique préconisée. Il est donc clairement établi au vu des résultats d'analyse des données recueillies que l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères participe effectivement à l'amélioration des enseignements et des apprentissages. Les résultats de l'analyse de notre corpus confirment la validité des hypothèses émises au début de ce travail. Cependant nos instruments de mesure n'ont pas prévu que les enseignants disposent d'un service complémentaire (la bibliothèque) qu'ils considèrent différent de la médiathèque même si ce service relève de la bibliothèque universitaire. Nous avons montré à travers l'analyse du corpus dans quelle mesure les compétences informationnelles associées aux approches pédagogiques les plus récentes constituent une dynamique de transition dans la perspective d'une nouvelle vision de l'apprentissage. La plupart des enseignants militent pour une pédagogie dédiée aux TIC dont il est grand temps de théoriser les pratiques. Dans le chapitre qui va suivre nous allons essayer de mettre en exergue des séquences pédagogiques qui serviront comme modèles de plans de cours traitant de l'argumentation.

CHAPITRE IX

Séquences d'apprentissage mettant en jeu différents types d'écrits argumentatifs.



Chapitre IX

Séquences d'apprentissage mettant en jeu différents types d'écrits argumentatifs.

Introduction

Cette partie de la thèse présentée sous forme de modèles de séquences pédagogiques de remédiation destinée aux enseignants du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) au profit des étudiants de première année de licence, inscrits au module de MLE ayant déjà travaillé l'argumentation, au travers notamment des activités pédagogiques en mode hybride (alternant le présentiel et le distanciel). Nous allons d'abord définir l'apprentissage par imitation qui se fait par la reproduction des réponses d'un leader ou modèle.¹ Le concept d'imitation est pris ici dans le sens symbolique (ou différée) qui reflète un développement cognitif élevé avec des mécanismes de représentation mentale qui concerne essentiellement l'enfant et l'adulte (Janet, 1928 ; Claparède, 1964 ; Piaget, 1966). Ce modèle pédagogique de « remédiation » qui comporte plusieurs activités s'inspire du modèle d'échanges argumentatifs entre le groupe témoin (contrôle) et celui des natifs de la langue cible jouant le rôle de locuteurs scripteurs tuteurs via le forum de discussion asynchrone. Le modèle d'écriture choisi se résume à la rédaction d'énoncés argumentatifs à travers la mise en texte, la planification, et l'étape de révision qu'on essayera de mettre en forme en se basant sur le modèle des énoncés écrits à travers le forum. La mise en texte, la planification et la phase de révision qui sont les moments de la concrétisation des idées en mots à l'aide des prises de position controversées dans un débat public via le forum à vocation pédagogique constituent les trois étapes charnières dans le processus d'écriture.

D'autres séquences d'activités de soutien seront également proposées dans les parties annexes (5) et (6) dans le but d'enrichir l'existant et qui viennent étoffer encore plus celles qui seront proposées tout au long de ce chapitre. Pour permettre aux natifs de la langue cible de se renseigner sur le thème retenu pour le débat, notre choix a porté sur

¹ Apprentissage par interaction. La possibilité d'échanger des messages électroniques (par le biais du courrier électronique) avec un tuteur, d'autres apprenants ou encore des locuteurs natifs de la langue cible, ouvre la voie pour de nouveaux dispositifs d'apprentissage. Il s'agit d'échanges exo lingues entre le natif et le non-natif permettraient à l'expert qu'est le natif de guider l'apprenant non natif dans l'acquisition de la langue étrangère qui est la langue maternelle du scripteur/natif.

certaines articles tirés de certains journaux provenant de l'hexagone qui s'adressent avant tout à un lectorat traditionnellement de droites radicales. Le recours à la presse francophone servira de prétexte à notre travail expérimental qui facilite l'implication des deux communautés dans la perspective de prendre part aux débats d'opinions, à l'exemple « point de vue », « débat », « opinion », etc., parait incontestable. La conception de ces séquences pédagogiques après la phase expérimentale permet aux étudiants non natifs de la langue cible de s'approprier ou d'améliorer un certain nombre de compétences métalinguistiques et procédurales pour mieux argumenter à l'écrit. L'objectif recherché ne se limite pas seulement à l'acquisition de nouvelles compétences argumentatives, mais également la maîtrise du thème abordé. Dans cette partie du travail, nous proposerons des thèmes sous une forme problématique : par exemple, pour un sujet comme « le port du foulard dans les espaces publics ». Le port du foulard se justifie-t-il pour les plus radicaux des deux camps ? »

À un sujet comme « pour ou contre la « discrimination positive » nous préférons « pour ou contre « l'égalité des chances ». En adoptant la démarche, nous veillerons surtout au respect des objectifs visés, mais également à fournir aux étudiants des supports documentaires susceptibles de les aider pour mieux argumenter.

1. Contenu des séquences didactiques :

L'objectif du scénario pédagogique que nous comptons mettre en place consiste à partir d'une série d'étapes de proposer une série d'activités soutenue par des tâches collaboratives de productions, d'observations, de réflexion destinées à développer les habiletés cognitives relatives à la conceptualisation de l'acte d'écriture du point de vue de l'argumentation (activités en annexes).

Outre les problèmes d'écriture abordés ici ; les étudiants non natifs de la langue cible vont se trouver confrontés à des textes supports « authentiques » (Cf chapitre VIII) qui au premier abord leur paraissent peu familiers étant donné qu'ils véhiculent certains aspects culturels de la langue cible. Un point d'achoppement que nous avons voulu lever étant donné qu'il se situe dans le contexte de notre champ d'études. Cette difficulté liée à l'aspect culturel de la langue cible LC est liée au fait que les étudiants peu habitués à manipuler des énoncés culturellement marqués se trouvent subitement confrontés malgré eux et pour la première fois à une contrainte de taille qui se traduit par la dimension culturelle véhiculée par la langue cible.

À partir des difficultés repérées dans les productions initiales en phase du prétest en évaluation diagnostique, nous avons ciblé notre modèle d'activités en pédagogie de « remédiation » sur les points les plus essentiels du cours dispensé en mode présentiel. Malgré qu'on ait la possibilité de passer outre certains points du cours, on ne peut s'écarter de celui qui relève de l'enchaînement des étapes configurant la cohérence interne de la séquence pédagogique.

Pour mieux illustrer notre point de vue dans le cadre d'une pédagogie dite de « régulation », nous allons essayer de concevoir une suite de séquences pédagogiques qui serviront comme modèles de cours à intégrer dans la progression. Nous allons nous intéresser d'abord à la réalisation des activités de langue liées aux TICE. C'est de cet angle-là qu'il faut se placer si l'on souhaite réfléchir à ce que pourrait être une intégration « réfléchie » des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien. Comme nous l'avons annoncé en introduction de ce chapitre, notre choix méthodologique pour l'analyse des données a été envisagé selon deux entrées : – la première, qualitative, consiste à comprendre ce qui est attendu de ces activités en terme d'apprentissage : quelles sont les connaissances visées pour les étudiants et comment elles sont prescrites et évaluées par l'institution,

– La seconde, quantitative, beaucoup plus complexe, consiste à s'interroger sur le cadre pédagogique permettant d'atteindre les résultats attendus, alors qu'il n'existe aucun repère horaire ou disciplinaire dans ce domaine.

Nous avons imaginé quelles seraient les meilleures étapes configurant une séquence didactique possible ou scénario pédagogique selon l'appellation française qu'on pourrait exploiter comme modèle d'intervention convoquant une suite d'activités de langue traitant de l'argumentation écrite en co action sociale (C Puren,2007 :10) .

Elle sera suivie par des modèles d'activités pédagogiques conçus à partir des étapes du scénario que nous avons imaginé. Nous examinons ensuite le potentiel que peut offrir l'exploitation de ce scénario dans le contexte pédagogique de l'enseignement-apprentissage de l'argumentation en classe de langue. Pour la clarté de notre propos, le scénario pédagogique doit être pris dans le sens d'un processus de régulation qui se réalise en bout de course et tout au long du protocole expérimental. La question à laquelle nous voudrions répondre se présente ainsi : Comment définir ce type d'enseignement surtout

dans la formation continue des futurs licenciés ? Nous avons réfléchi à un nouveau cadre pédagogique virtuel. Numérique+ présentiel à partir de plusieurs étapes qu'on a appelé le scénario pédagogique.

1.1 Les différentes étapes du scénario pédagogique :

Tableau représentant les différentes étapes marquant le déroulement d'une séquence pédagogique (scénario pédagogique)

	Étapes	Objectif	Types d'activités possibles
Avant la mise en place du processus de régulation (scénario pédagogique)	Mise en route du processus de régulation en relation avec le projet	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant non-natif de la langue cible est sensibilisé au thème proposé où le sujet a travaillé (ex : La discrimination positive), il réactive ses connaissances dans ce domaine qu'il ne maîtrise pas à priori totalement. - Cette étape importante prépare l'apprenant non-natif à mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'interaction. Ce qui lui facilitera l'entrée dans le support ou tout autre document en lien avec le thème choisi, dans le but de lui faciliter la compréhension du thème proposé. Ce travail préparatoire a pour but de sensibiliser l'apprenant au thème choisi en lui facilitant sa compréhension. (prendre des exemples concrets de situations réelles vécues par des personnes touchées par cette nouvelle forme de discrimination) - À ce niveau-là, le rôle de l'enseignant tuteur ou du scripteur/natif de la langue cible se limite à celui d'un guide donnant envie à l'apprenant de s'intéresser à la thématique du support en l'incitant à réagir à toute forme de sollicitation. - Pour faciliter l'activité de production écrite, l'enseignant/tuteur peut, avant que l'apprenant n'entame la phase d'écriture, lui expliciter la situation de communication donnée dans la consigne. 	

<p>Pendant L'exploitation du texte support (authentique ou fabriqué)</p>	<p>-Etape dédiée à la découverte du texte support (premier contact visuel avec le contenu du texte)</p>	<p>- A brûle pourpoint l'apprenant non-natif de la langue cible décrit individuellement et d'une manière succincte ce qui lui paraît important par rapport à sa propre vision du problème posé. Il contextualise la situation et répond aux questions suivantes : Où ? Qui ? Quand ? Quoi ? Pourquoi ? Il justifie ses réponses à l'aide des arguments avancés par l'auteur du texte lui-même en tenant compte des arguments avancés par les éléments du groupe/classe. A ce stade du processus de régulation il est demandé à l'apprenant d'émettre des hypothèses provisoires.</p> <p>- L'enseignant note au fur et à mesure les suggestions au tableau pour faciliter la mise en commun de la première mouture relevant de la première étape de la phase d'écriture.</p>	<p>— Discussion libre entre les éléments du groupe/classe ou chacun peut donner libre court à son imagination à condition de ne pas trop s'éloigner de la consigne ainsi que de la thématique du texte support.</p> <p>— Questionnaire QCM, grille V/F, questions ouvertes, etc.</p>
	<p>- Questionnaire destiné à la compréhension globale du texte support selon la consigne.</p>	<p>— L'apprenant non natif vérifie les hypothèses émises à partir des indices énonciatifs. Il repère l'essentiel du discours argumentatif (obtenu en interaction verbale au cours des échanges).</p> <p>— L'enseignant essaye de faire reconstruire collectivement le contenu des énoncés produits au cours des échanges entre les interactants en mode présentiel tutoré. Il répartit les tâches entre les éléments du groupe/classe.</p> <p>-Sur une problématique donnée cette mise en situation par l'échange dialogique incite les apprenants à mieux se concerter collectivement sur le processus d'écriture</p>	<p>— Travail de réflexion axé sur la centration où l'apprenant sera amené à se construire des méthodes et des stratégies de travail en autonomie guidée et à sortir d'un enseignement</p>

		<p>en enrichissant le modèle existant et contribuer ainsi à sa mise en place graduel qui commence à prendre la forme d'un texte argumentativement cohérent.</p>	<p>t cloisonné, rigide et étrié, vers un modèle ou il sera amené à interagir spontanément dans la langue cible avec des locuteurs natifs de la langue cible.</p> <p>— Questionnaire QCM, grille V/F, questions ouvertes, prise de notes, etc.</p>
	<p>-Etape dédiée à la compréhension détaillée du texte support avec le recours à l'échange dialogique via le forum de discussion .</p>	<p>-Compréhension approfondie de certains aspects de l'utilisation de certains connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion du document support.</p>	<p>— Exercices de reconstitution chronologique, repérage de données chiffrées, identification de points de vue échangés entre les deux communautés virtuelles (native et non native de la langue cible) sur le problème posé, etc.</p>

Après l'exploitation du texte support	-Etape destinée au repérage et à la conceptualisation du fait de langue travaillé.	-L'apprenant non-natif de la langue cible à travers l'échange dialogique repère puis s'approprie des connaissances linguistiques inhérentes à la langue maternelle du natif traitant de l'argumentation ou trois aspects seront pris en charge (lexicales, grammaticales, phonétiques) et des compétences pragmatiques (discursives et fonctionnelles) découvertes en contexte d'apprentissage en totale immersion, à partir d'un corpus obtenu via le forum de discussion. Puis l'apprenant les conceptualise.	— Exercices portant sur le réemploi de mots, d'expressions et de formulations les plus récurrentes. touchant l'argumentation d'un point de vue Grammatical/lexicosémantique...
	Systematisation du fait de langue travaillé	L'apprenant non natif systématise la nouvelle structure calquée sur le modèle produit par le natif selon la norme linguistique du français standard.	Exercices variés
	Réinvestissement (et réemploi du fait de langue travaillé)	- L'apprenant non natif réinvestit ses nouveaux acquis à travers une production écrite - L'enseignant tuteur établit un lien pertinent entre le repérage linguistique et l'activité de production. Il doit aller vers l'univers de l'apprenant pour créer un effet déclencheur de production.	Activités contextualisées : débat, exposé, productions écrites contextualisées.

1.1.1 Modèles de séquences pédagogiques conçues selon la progression des étapes du scénario pédagogique :

À titre d'exemple nous proposons une démarche pour concevoir les étapes d'un projet de séquences dans le cadre de plans de cours traitant de l'argumentation.

Mise en situation :

But : Réfléchir à la problématique proposée pour mieux modéliser la conceptualisation de l'« acte d'écriture » comme modèle textuel l'argumentation dans le grand projet d'écriture.

1.1.1.1 Annonce du projet :

Texte 1 : Les étudiants vivent dans une situation de persuasion où les médias essaient systématiquement d'influencer leurs opinions. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'argumentation devrait contribuer à former à travers la scolarité obligatoire des étudiants capables de se protéger contre les manipulations et de faire valoir leurs avis. L'enseignant peu à ce stade, faire trouver aux apprenants des situations concrètes où ils doivent recourir à l'argumentation dans leur environnement quotidien, qu'il soit familial au cours des échanges, ou à l'université en situation d'apprentissage.

La maîtrise des modèles d'expression, dont l'argumentation peut commencer dès le cycle primaire s'annonce long et laborieux du fait de la complexité de son arborescence. Nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants se sentent à l'aise à l'oral, au cours des échanges en classe, c'est le passage à l'écrit qui pose problème. Les enseignants reconnaissent la difficulté de la tâche d'écriture qui s'annonce très ardue.

1.1.1.2 Le choix du thème :

En contexte universitaire le choix du thème (portant sur la discrimination positive) n'est pas le fruit du hasard mais se justifie, pour au moins deux raisons : il est motivant pour les étudiants qui souhaitent connaître les opinions de leurs pairs sur un thème aussi sensible que celui touchant à la dignité des français d'origine étrangère. Ce thème qui a passionné la société française l'a également beaucoup divisée. Marqués par des débats souvent controversés sur la place publique ce thème constitue indéniablement un véritable défi pour les politiques en France en matière d'intégration des populations dites « d'origine étrangère ». En effet, les conséquences de certaines décisions sur la sécurité des Françaises et des Français semblent intimement liées à celui du tout sécuritaire prôné par certaines personnalités influentes de droite de l'époque à des fins partisanses.

Consigne :

- Défendre ses opinions et celles de son groupe :
- Pourquoi demander aux étudiants de défendre leurs opinions et celles de leur groupe ?

Nous proposons aux étudiants d'exprimer leur point de vue sur sujet controversé qui dérange enrichi par des échanges croisés avec leurs vis-à-vis qui ont des opinions contraires. L'idéal serait que les opinions des uns et des autres soient postées dans un

forum de discussion asynchrone pour une utilisation éventuelle.

1.1.1.3 Production initiale :

Objectifs :

- **Produire un énoncé d’opinion,**
- **Prendre conscience des difficultés de la tâche,**
- **Donner sens au travail à venir.**

La production initiale, constitue un premier jet, une première tentative de mise en forme d’un énoncé argumentatif qu’on peut qualifier à juste titre de brouillon. Il s’agit d’une production spontanée qui permet de situer le degré de compréhension du thème proposé et d’en définir d’emblée les difficultés auxquelles les étudiants seront confrontés lors de l’élaboration du texte final qui interviendra à la fin du grand projet d’écriture.

Phase de fixation déterminée :

- **Ce qu’ils savent du type de texte proposé et de son contenu.**
- **Ce qu’ils maîtrisent formellement de l’argumentation écrite !**

C’est une étape importante dans la préparation de l’écrit final. C’est à partir de cette étape préliminaire que l’étudiant se prépare à une mise en perspective du travail qui sera présenté tout au long du projet qui sera proposé tout au long de la progression que constitue cette séquence didactique. Cette production initiale sera reprise à divers moments de la séquence pédagogique et servira également de base à la production du texte final.

• **Choix des questions posées :**

C’est de la pertinence de la question de départ que dépend la qualité du travail argumentatif dans son ensemble. La question de départ sert comme déclencheur du débat et en même temps considérée comme point d’amorce pour la discussion lors de la situation initiale.

1.1.1.4 Énonciation du thème :

Texte2 : Des voix se lèvent pour dénoncer la présence d’étrangers en France et essaient de persuader les Français que leur malheur trouve son origine dans la politique laxiste des gouvernements successifs. Certaines en font même un sujet de BD ou de pièces de théâtre. À l’inverse d’autres voix se lèvent pour dénoncer la passivité coupable des gouvernants, et pensent que la solution c’est d’obtenir des actions plutôt que des slogans

creux. Une partie raciste de la France pense que la solution à ce problème réside dans le renvoi systématique des étrangers chez eux.

1. Impliquez l'étudiant... Proposez un texte court, mais qui est en rapport avec la thématique générale du projet ?)
2. Désignez un deuxième passage en impliquant toujours un étudiant)
 - Dans la ville de Marseille qui compte une population importante d'étrangers, connaît un taux de criminalité exorbitant. Faut-il appliquer la double peine pour les récidivistes français d'origine étrangère ?

- **Proposez un passage... en impliquant un étudiant**

3. Proposez un deuxième passage... en impliquant un deuxième étudiant.
 - Les associations de quartier et à leur tête les représentants des partis de gauche et d'extrême gauche se rallient à la cause des populations intercommunautaires pour dénoncer le racisme et l'antisémitisme qui touchent principalement les quartiers à haut risque. Accepteriez-vous que ces gens-là soient les portes-flambeaux des populations dites sensibles et vulnérables ?
 - Vous êtes membre du comité de soutien d'une association de quartier et vous soutenez cette initiative. Vous êtes un jeune où une jeune militante de l'extrême droite et vous vous opposez à cette initiative.
 - Le mouvement féministe français soutient l'initiative des femmes musulmanes dans le strict respect de la constitution française de respecter la liberté du culte autorisant le port du foulard dans les lieux publics.

1. En tant que femme musulmane, vous faites partie de l'une, des associations féministes et vous défendez l'idée.

2. Vous êtes farouchement opposée à cette idée et vous exprimez votre opinion contraire.

1.2 Déroulement de la séquence d'apprentissage :

Phase 1 :

L'enseignant transcrit la question de son choix au tableau et présente les deux avis.

Les étudiants en toute liberté optent pour l'une ou l'autre position. L'idée c'est d'obtenir autant d'opinions pour que contre pour faciliter l'échange des textes en module 4

les réfutations d'un autre étudiant.

Phase 2 :

1.2.1 Rédiger une argumentation :

Exemple 1 : Vous construirez un circuit argumentatif pour réfuter le point de vue du texte ci-dessous. Vous utiliserez au moins 05 arguments différents que vous identifierez entre parenthèses). Vous apporterez tout le soin nécessaire à la rédaction de votre travail.

Pour ou contre l'augmentation de l'allocation de bourse pour les étudiants universitaires ?

Le premier argument en faveur de cette thèse nous vient des États-Unis. Nous savons tous que les universités de ce pays demandent souvent des droits d'inscription très élevés, mais, de manière erronée, nous en déduisons qu'il est plus difficile pour un étudiant américain de faire des études supérieures que pour son homologue français. Or, la proportion d'une classe d'âge qui fait des études supérieures est supérieure aux États-Unis à celle qu'elle est en France ! Pourquoi ? D'abord parce qu'il y a un système de bourses publiques et privées particulièrement efficace – certaines de ces bourses sont justement financées par une partie des droits d'inscriptions payés par ceux qui en ont les moyens. Ensuite parce qu'il y a des systèmes de prêts bancaires à taux réduits assurés par les établissements et aux modalités de remboursement favorables. (...)

Revenons justement à la France : malgré la gratuité, il est quasiment impossible pour un étudiant d'origine modeste de faire une classe préparatoire. En effet, si cet étudiant arrive jusqu'aux classes préparatoires, ce qui est déjà rare en France, et si ses parents ne peuvent pas le financer, le seul moyen pour lui de payer ses études (logement, nourriture, etc.) serait de travailler. Mais, sauf cas exceptionnel, on ne peut pas réussir dans une telle formation en travaillant en même temps. Des droits d'inscription élevés payés par les enfants de cadres supérieurs qui peuplent ces classes permettraient simplement de trouver de tels financements.

Un autre argument en faveur de la thèse que je soutiens est qu'une des conséquences de cette gratuité est l'extrême indigence des universités françaises, qui est très préjudiciable aux étudiants les plus modestes. Prenons un exemple : dans la plupart des universités, l'enseignement des langues vivantes est inexistant, faute de moyens (hors cursus spécialisés, évidemment). Que se passe-t-il alors ? Les étudiants dont les parents en ont les

moyens vont suivre des formations privées (séjours linguistiques, stages intensifs, etc.) alors que les autres... se passent des langues, tout simplement. (...)

Enfin, il y aurait des conséquences indirectes. Des étudiants qui paieraient, même s'ils recevaient une bourse ou avaient accès à des prêts, seraient beaucoup plus exigeants, à la fois envers eux-mêmes et envers les formations qui leur seraient dispensées. Ils deviendraient des acteurs beaucoup plus dynamiques du système tout entier, ce qui aurait pour conséquence d'en améliorer la qualité globale. (...)

Évidemment, une telle augmentation des droits d'inscription ne prendrait tout son sens que dans un contexte plus global de modernisation de notre système d'enseignement supérieur : au niveau des bourses et des prêts, mais aussi au niveau de la sélection-orientation à l'entrée et plus généralement de l'autonomie des universités et de leur gouvernance. Pour tous ces aspects, on gagnerait aussi à avoir une approche plus pragmatique et moins campée sur des principes : ce qui compte vraiment, c'est que tous les étudiants, quels que soit leur origine et leurs moyens financiers, puissent avoir accès à des formations de qualité, qui leurs conviennent et qui les conduisent à trouver une place active dans la société. Nous en sommes très loin. Si pour y arriver il faut revenir sur les grands principes (gratuité, non-sélection à l'entrée, etc.), n'ayons pas peur de le faire !

1.2.1.1. L'approche mise en place :

Le dispositif expérimental mis en place à l'automne 2010 s'est déroulé selon un échancier s'étalant sur les deux années universitaires 2009/10 et 2010/11 puis repris au cours de l'année universitaire 2014/2015.

Pour rappel, le groupe/classe totalise 30 étudiants (es) de niveau hétérogène et dont les membres sont issus d'endroits différents venus de la région de Skikda située dans le nord-est du pays. Comme toute méthodologie de recherche qualitative et quantitative nous nous sommes limités à l'utilisation de la mémoire procédurale celle des automatismes, liés au « savoir-faire », au « savoir-être » et au « savoir agir » qui permet d'accomplir sans y penser des tâches répétitives à chaque fois qu'on les interpelle. Le point de départ de notre expérimentation tient compte du niveau des prérequis qui varie de l'échelle « insuffisant ou médiocre » « Assez bien » à « bien ». La plupart de nos étudiants ont suivi leur scolarité obligatoire en arabe, qui faut-il encore le rappeler, est langue officielle du pays avec la langue berbère (Tamazight). Les premières semaines qui ont précédé notre recherche documentaire, nous avons effectué un travail de recherche sur les notions de base de

l'argumentation choisies dans le programme de première année de licence. Là encore nous avons tenu compte d'une variable que certains étudiants scolarisés dans les écoles les plus cotées ou issus de milieux aisés n'ont pas été soumis au même type d'enseignement ont été à dessein écartés du projet. Toutes les activités métalinguistiques en classe ont été réalisées en classe puis retranscrites sous forme de protocole, dont nous reproduisons le contenu en annexe 4. De plus, les productions des étudiants en phase de pré-test tout comme en phase de post-test, sous forme écrite, ont été conservées. Dans ce qui va suivre et à titre d'exemple, nous allons illustrer la dynamique de la classe à partir d'un protocole destiné à une activité d'écriture expliquant les étapes d'écriture inhérentes au type de texte argumentaire (**Planification, mise en texte et révision**). Activité qui s'est tenue au mois d'octobre, au début du semestre de l'année universitaire 2010/2011. Avant la mise en place du processus d'écriture, il est nécessaire d'explicitier le processus rédactionnel selon l'apport théorique sous-jacent en psychologie cognitive.

1.2.1.1.1 Le processus rédactionnel dans la gestion des différentes phases d'écriture.

Pour l'activité rédactionnelle, l'exemple de la séquence pédagogique qui apparaît dans le manuel « **Français en projet** » soutenu par l'« approche par compétences » a été mis en place après la dernière refonte qui a touché l'ensemble des programmes des langues étrangères en Algérie. Schématiquement, le processus rédactionnel prend ses sources à partir d'un **texte support**, sur lequel tel un paradigme se greffe des d'activités métalinguistiques cloisonnées, c'est-à-dire qui semblent répondre à une logique de cohérence interne, mais pas de progression. Les différentes étapes du projet se traduisent par la réalisation d'un certain nombre d'activités et tâches communicatives qui s'inscrit dans le grand projet d'écriture. Ce sont les concepteurs des nouveaux programmes qui le désignent par le mot « projet ». Il s'agit de partir d'un type de texte, peu importe les sources dont il provient (authentique ou pas), identifier son type « modèle d'expression », exploiter son champ lexico-sémantique et syntaxique dans le but de permettre à l'apprenant d'acquérir tout au long de ces activités plusieurs habiletés cognitives et compétences langagières et procédurales lui permettant de mettre en œuvre une multitude de capacités scripturales et orales qui rentrent dans le cadre de la conceptualisation de l'acte d'écriture (grand projet d'écriture).

L'objectif opérationnel assigné à l'acte d'écriture quel que soit son type est de doter l'apprenant de savoirs, savoir-faire et savoir-être ,savoir-devenir pour mieux le préparer à

l'étape d'écriture dans une langue simple ; et bien structurée. Cette tâche se présente sous deux formes, un essai ou une rédaction ou à s'exprimer oralement en donnant son avis ou exprimer une opinion sur un sujet à travers des situations de communications dialoguées authentiques ou fabriquées. Faisant référence à l'un des principaux objectifs fixé par l'institution universitaire dont l'objectif est : « qu'à l'issue de la première année de licence de français, langue étrangère, l'étudiant doit être capable d'identifier les types discursifs, de les comprendre, les analyser, reformuler et argumenter dans la langue cible étrangère en classe ou en dehors de la classe, c'est-à-dire dans les différentes situations de communication de la vie quotidienne ». Ce qui dans une grande mesure rejoint ce qui est proposé par le texte du CECRL notamment à travers ses souscripteurs.

Il s'agit en terme d'étayage inscrire cet objectif d'apprentissage comme mode opératoire dans toutes les séquences d'apprentissage qui apparaissent dans le dossier de langue ou l'unité didactique. Dans cette perspective, il s'agit de mettre en place une stratégie pour faire en sorte qu'à la fin du dossier de langue ou de l'unité d'enseignement le lecteur/scripteur parvient à une manipulation réfléchie des différents processus relevant de l'acte d'écriture à savoir : la maîtrise du type ou du genre textuel, ainsi que sa mise en texte et sa relecture. Ces étapes que le lecteur/scripteur non natif de la langue cible est censé acquérir tout au long du processus acquisitionnel dans le but de reconduire les différentes étapes du projet acquises et qui doivent apparaître dans la trace écrite finale sous forme de réinvestissement. Dans un rapport de coexistence et tout au long des étapes de l'acte d'écriture, la genèse du texte se réalise grâce à l'enchâssement et à la manière dont le scripteur les « met en scène » c'est-à-dire sa façon d'employer ces éléments l'un après l'autre, mais aussi et surtout l'un avec l'autre afin de construire un tout cohérent. La psychologie cognitive qui s'appuie sur une mise en perspective de la théorie des processus mentaux et de la théorie socioconstructiviste sont mis en œuvre par les apprenants dans la réalisation de la tâche d'écriture constitue la base même de notre travail de recherche. L'acte d'écriture en LE selon G Dominique de Salins (1999 : 21) est toujours conditionné par une consigne précise ou l'apprenant ainsi sollicité fait appel à son faisceau de fonctionnements, sélectionne dans sa mémoire les nombreuses possibilités de résolution de problèmes, opère un choix parmi plusieurs possibilités pour ne garder que celles qui paraissent les plus pertinentes à l'aide desquelles il parvient à conceptualiser son produit final (l'écrit). Encore une fois, cette conceptualisation ne peut se concrétiser que lorsque le lecteur/scripteur acquiert la capacité de savoir réinvestir intelligemment dans l'acte

d'écriture final l'ensemble des points de langues citées plus hauts et qui constituent le processus global d'acquisition des savoirs :

- Reconnaître le type de texte, son lexique thématique et relationnel, et surtout son point de langue. Ce processus se déroule d'après des objectifs fixés au début de l'apprentissage et que le scripteur doit atteindre à la fin du dossier de langue. Toutes ces étapes parcourues par l'étudiant et les aptitudes qu'elles requièrent constituent l'objet d'étude de la psychologie cognitive.

— Dans son effort de résolution du problème et par rapport au champ d'action suggéré par la psychologie cognitive, l'apprenant après avoir assimilé la consigne exécute un travail de traitement et d'analyse (D.Morsli, (2005). Ce travail qu'on appelle travail de résolution d'une situation problème, ou l'apprenant est soumis à un examen de conscience qui nécessite le passage par plusieurs étapes de construction et de déconstruction nécessaires à la résolution du problème posé et atteindre l'objectif final.

Un processus de recherche d'information la plus pertinente est alors mis en place faisant appel aux connaissances mentales acquises et emmagasinées dans sa mémoire mettant en œuvre ses compétences rédactionnelles pour l'exécution de la tâche finale d'écriture.

La production écrite est une activité cognitive assez complexe. Pour être à même d'étudier les trois processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision) qui sous-tendent l'activité rédactionnelle, nous nous sommes inspirées du modèle de Hayes et Flower (1980) cité par Benammou (2010) ainsi que du nouveau modèle de Hayes (1996) cité par Dalila Morsli (2001) que nous citons plus loin. Hayes et Flower orientent leur recherche vers des objectifs précis à savoir : identifier des processus rédactionnels impliqués dans l'acte d'écriture, repérer à travers l'étude de ces processus les difficultés rencontrées par les scripteurs et essayer d'y trouver des solutions dans le but d'améliorer les productions des étudiants. En effet, depuis les années 80, l'approche cognitive talonnée par la perspective actionnelle du CECRL s'intéresse de plus en plus à l'analyse des processus engendrant l'acte d'écriture par la réalisation d'une tâche communicative dans une situation authentique d'échange. Ce processus ne peut s'enclencher qu'en interaction sociale et non seulement et exclusivement au résultat final. Le modèle de l'interaction sociale prend racine dans la communication orale. Les prises de paroles successives identifiées dans les modèles de communication ne sont, pour Habermas, qu'un des moyens utilisés pour échanger des idées et se comprendre mutuellement. Il ne s'agit donc pas d'une

interaction en soi, mais d'un moyen par lequel les interlocuteurs interagissent. Dans ce sens, l'interaction se produit chaque fois qu'un lecteur comprend un texte écrit. Nystrand précise que le texte n'est pas seulement le résultat d'une composition, il est également un médium de communication.

L'écriture n'est pas vue, ici, en terme de traduction d'intentions ou d'idées en texte. Au lieu de cela, elle est considérée comme une négociation de sens entre un rédacteur et un lecteur.

Nous allons à présent proposer les étapes expliquant l'environnement de la tâche selon Hayes avant d'intégrer le modèle atypique de la tâche communicative suggérée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2000) .

Le modèle sur la production des textes écrits a été conçu en se basant sur les protocoles verbaux concomitants c'est-à-dire sur les verbalisations des opérations scripturales par les étudiants au moment même où ils les

Ce que nous allons faire c'est procéder – dans un premier temps – à l'observation des différents processus rédactionnels grâce à l'intérêt que nous porterons au corpus écrit (énoncés postés) pour nous orienter – par la suite – vers une analyse des discussions qui les ont engendrés. Cette démarche est provoquée par le partage que nous avons voulu pour notre recherche à savoir la séparation de l'analyse du corpus écrit d'avec celle du corpus oral. Nous l'aborderons en détail dans le chapitre relatif à l'analyse du modèle de résolution de problème. Enfin, nous tenons compte d'un autre type de modèle, basé sur l'interaction sociale (Nystrand, (1989), Chabchoub & Miled (2008), qui apparait à la fin des années 80. L'attention est alors portée sur le contexte de la tâche et sur la négociation de sens entre l'émetteur et le récepteur « le locuteur et l'allocutif » ayant pour objectif la construction sociale d'une réalité partagée. Ce qui rejoint en termes d'étayage notre choix pour l'« Agir communicationnel » proposé par J. Habermas. Bien que radicalement différents, ces deux types de modèles peuvent être complémentaires du fait qu'ils permettent d'adopter plusieurs perspectives pour la résolution du même problème. Ainsi, le modèle des stades met en valeur la construction du texte lui-même, le modèle de résolution de problème observe le rédacteur en contexte et le modèle de l'interaction sociale permet de considérer les aspects sociaux de l'écriture (Mitchell, 1996).

1.2.1.1.2 Les trois processus cognitifs observés :

Nous verrons par la suite que c'est à partir des échanges dialogiques via le forum que les

étapes du scénario pédagogique de la phase d'écriture apparaissent dans la conception des plans de cours qui seront conçus. Comme nous l'avons déjà énoncé dans la partie « approche mise en place », nous allons définir les trois moments essentiels de la conceptualisation de l'acte d'écriture.

- La planification
- La mise en texte et la phase de rédaction
- La révision

La planification est le moment de la concrétisation des idées en mots. C'est le travail élaboré afin de prévoir la configuration structurelle du texte et une étape au cours de laquelle les scripteurs fixent des objectifs à réaliser lors de la mise en texte. Cette méthode prospective préfigure l'organisation que les scripteurs suivront tout au long de la rédaction. Elle correspond à ce que d'aucuns appellent étape d'« invention et composition » qui permet aux rédacteurs de fouiller dans leur mémoire à long terme afin d'y récupérer des idées pouvant servir l'argumentation qu'ils ont à présenter et d'organiser ces idées et de les hiérarchiser en fonction du texte à écrire et en prenant en considération la visée à laquelle ils aspirent.

La mise en texte est la phase de rédaction et de développement des idées et des arguments préalablement annoncés. Lors de cette étape rédactionnelle, le scripteur est amené à faire des choix multiples et des agencements importants dans le but de configurer au mieux le texte définitif.

La révision est une étape d'évaluation du travail élaboré. Les différents scripteurs ne peuvent fournir un travail complet sans avoir recours à un contrôle suivi de leurs actes ou du moins à une vérification intermittente de ceux-ci en adjonction d'un contrôle à la fin de la rédaction englobant l'intégralité du produit écrit.

Au cours de ces trois processus précités, le scripteur mobilise ses savoirs et ses savoir-faire afin de résoudre au mieux la situation problème à laquelle il est confronté. Modèle que nous allons utiliser dans la partie pratique de la présente thèse.

Cependant, pour que la qualité du texte soit optimale, il ne suffit pas d'avoir recours aux processus de planification et de révision, mais de les utiliser à bon escient afin de servir au mieux le texte rédigé et de résoudre le mieux possible la situation problème à laquelle les scripteurs font face.

Le nouveau modèle présenté par Hayes (1996) comporte, quant à lui, deux composantes (l'environnement de la tâche et l'individu) :

L'environnement de la tâche est constitué de l'environnement social (comportant le destinataire, éventuellement les autres textes mis à disposition et les éventuels collaborateurs) et de l'environnement physique (le texte produit jusque-là et le médium d'écriture utilisé comme le crayon et le papier par exemple).

L'individu qui englobe les composantes suivantes (la mémoire de travail, la mémoire à long terme, la motivation et les processus cognitifs) :

— La mémoire de travail qui se construit au moment de l'exécution de la tâche et qui est formée d'une « boucle phonologique » qui enregistre les informations verbales et auditives, et d'« un bloc-notes visuospatial qui enregistre l'information visuelle et spatiale ».

— La mémoire à long terme et Hayes déclarent à ce propos : « rédiger ne serait pas possible si les rédacteurs ne possédaient pas des mémoires à long terme dans lesquelles stocker leurs connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le genre... »

— La motivation du scripteur qui est déterminante dans l'activité rédactionnelle. En effet, la représentation que le scripteur a de son activité scripturale joue un rôle primordial dans l'accomplissement de cette tâche.

Les processus cognitifs, dont nous avons parlé précédemment, mais qui se présentent dans le deuxième modèle sous des appellations différentes à savoir : interprétation de texte, réflexion et production de texte.

Au cours de notre recherche, nous tenterons, donc, d'user de ces différentes composantes afin de mieux cerner le travail rédactionnel fourni par les étudiants.

C'est ainsi que nous avons choisi d'orienter notre étude vers les différentes étapes qui ont participé à la genèse du texte. Nous ne nous sommes pas limitées à l'observation du texte définitif. Nous avons, en effet, opté pour une étude plus étendue réunissant tout le travail accompli auparavant. Cet intérêt porté aux documents préétablis nous permet de suivre le travail rédactionnel dans son évolution depuis la recherche des idées et leur organisation jusqu'à la concrétisation du plan en texte rédigé, cohésif et cohérent, et ce en passant, inéluctablement, par des moments de révision qui introduisent plusieurs transformations mélioratives sur le texte.

Ces observations nous permettront d'aboutir aux cheminements cognitifs des scripteurs, et de ce fait, aux connaissances qu'ils ont mobilisées et aux compétences dont ils ont fait preuve pour essayer de répondre aux exigences de la consigne. Ils seraient, entre autres, un moment essentiel de l'acte d'écriture intéressant et même primordial de mesurer l'effort cognitif fourni par les scripteurs en vue d'accomplir cette tâche rédactionnelle, et ce en ayant recours à un comptage des tours de parole mobilisés au cours d'un processus ou d'un autre. Nous serons à même de réaliser cette étude dans la partie consacrée à l'analyse du corpus oral et écrit via le forum des étudiants. Cependant, il nous paraît utile de décrire à titre d'exemple deux séances débats ou nous faisons apparaître les trois phases de la conceptualisation de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte, et l'étape de révision

1.2.1.1.3 Description de la séquence d'activités :

Bilan de la préparation d'un débat et d'une séance de discussion débat (13 et 15 octobre 2011)

Pour cette étape, il est question de travailler l'argumentation dans le cadre du cours de Français pour le module de MLE en expression écrite et orale de niveau de première année de licence de français.

Le thème du débat a été choisi en dehors de la progression du cours du module de MLE de licence LMD, nous avons cependant gardé pour les besoins de notre thèse le même thème relevant de l'unité d'enseignement fondamental (UE1) qui s'intitule : « la place des femmes dans la société ». Nous avons tenu à respecter ce choix, comme on pourrait donc en proposer d'autres sous-thèmes.

Nous avons voulu associer l'enseignante qui assure le module de MLE (elle nous a accompagnés durant toutes les étapes de l'expérimentation, de la phase de préparation du débat, à son déroulement en phase des pré-tests et sa reconduction pour la mise en forme des séquences pédagogiques.

Groupe concerné : la moitié du groupe III du niveau de première année de licence (l'activité est proposée en option, car le groupe n'y est pas obligé de participer). Effectif retenu : 12 participants (étudiantes).

Préparation du débat : (durée 1h30)

- **Planification :**

Déroulement : À partir d'une sélection de documents (textes, articles de journaux, photos, enregistrement sonore...) dont les titres avaient été préalablement supprimés, les étudiants (es) ont dû dans un premier temps deviner quel allait être le thème du débat.

Production spontanée (discussion libre, où les étudiantes sont amenées à donner libre cours à leur imagination sans aucune contrainte). Après un travail de mis en commun sous forme d'imprégnation, le thème du support étant défini (« Egalité entre homme et femme aujourd'hui en Algérie »)

Dans un premier temps les étudiantes ont choisi de travailler par binôme et ont pu relever pour chaque document proposé des informations relatives au thème, ce sont en fait, des arguments et des exemples susceptibles de nourrir le débat à venir.

Ensuite, et individuellement, nous leur avons demandé de noter leurs réactions face aux informations apportées par les éléments des différents groupes, toujours dans le but de les inciter à prendre part au débat. À chaque fois, nous avons insisté sur la nécessité de faire des phrases grammaticalement correctes, et conçues sur le modèle argumentatif suggéré.

Le débat proprement dit (durée 1 h 30 heures)

- **La mise en texte :**

Il a été choisi de réaliser le débat par clavardage (chat) en salle informatique (chaque étudiante utilisant sa boîte email).

Par manque d'ordinateurs en nombre suffisant, nous avons affecté un ordinateur pour chaque groupe de travail de façon à permettre une réelle participation de l'ensemble des éléments du groupe. Les étudiantes qui sont réparties en deux sous-groupes affectés aux deux « salons de discussion », notre rôle de « modérateur » se limite à faire ses allers retours entre les groupes dans le but de mieux orienter le débat selon la consigne en respectant l'objectif assigné au départ.

Après un court temps de familiarisation avec la consigne de travail et l'outil informatique, le débat s'engage à partir d'une question d'ordre général posée.

Il est à noter que par manque d'expérience dans le domaine de la documentation en ligne

et face à la complexité due essentiellement au travail en tandem et à la répartition des rôles et le temps de parole imparti pour chacune des participantes, on a relevé une certaine confusion dans les premiers échanges entre étudiantes. Il nous est rapidement apparu que le fait de laisser les étudiantes travailler seules, parler et se répondre relativement librement posait un certain nombre de problèmes : par exemple, une intervenante répond à une autre alors qu'à l'écran apparaissent entre leurs interventions celles faites par d'autres qui n'ont pas nécessairement de rapport ; d'où tendance à oublier la question initiale et à faire des digressions inutiles.

- **La révision :**

Par conséquent, après les premiers échanges qui ont du mal à se dessiner du fait de cette nouvelle configuration de travail en ligne et d'une mauvaise organisation, une nouvelle règle du jeu a été instaurée : nous avons choisi à dessein de partir uniquement de la question de départ qui est en même temps une question introductive et permettre ensuite aux participantes de passer la main à tour de rôle. Les étudiantes n'ont eu aucun mal à trouver les bonnes répliques du fait qu'elles ont repris le même contenu choisi dans la mise en texte. Reprise, certaines idées mal comprises formulées par les participantes tout au long du débat, car, ambiguës, méritent d'être clarifiées. À partir des réponses fournies, nous demandons des précisions, sur l'emploi de certains embrayeurs logiques contraignant parfois les étudiantes à la reformulation de certains arguments jugés intéressants, mais mal structurés. Poser une question complémentaire à toutes ou à un membre du salon, pour relancer un fil interrompu et qui ne soit pas arrivé à son terme la veille... etc. Le texte final servira de modèle pour la suite du travail collaboratif.

Le débat se poursuit ainsi. Le but recherché c'est habituer le groupe à communiquer via le Net en vue de se familiariser avec ce nouveau support médiatique dans le but d'améliorer des compétences d'écriture et de lecture. Nous avons relevé d'avis intéressants de quelques participantes au débat.

- **Analyse et commentaire :**

« Ce mode de fonctionnement semble intéressant dans un premier temps. Il permet (et oblige) chacun de s'exprimer, et ce, dans un langage compréhensible et sans la moindre contrainte ». « Cela permet également de bien rester dans le sujet ».

Pour éviter les digressions inutiles, il est souhaitable que l'enseignant (e) ait

déterminé au préalable un jeu de questions qui lui permet de « rebondir » après une réflexion intéressante sans perdre le fil du débat. En revanche, cela manque un peu de spontanéité (mais, après tout, n'est-il pas intéressant d'apprendre également la patience ?) et les échanges entre étudiantes ne sont pas directs. Toutefois, l'intérêt des étudiantes a été constant pendant toute la durée du débat (environ 1 h 30).

La synthèse n'a pu être réalisée faute de temps.

Sans doute faudrait-il aborder une seconde étape où les étudiantes pourraient échanger directement entre eux !

Question : comment procéder avec une classe entière et un effectif de 25 étudiants ?

Solution possible : organiser cinq salons, l'enseignante passant d'un salon à l'autre ? Est-ce possible ?

Pb de matériel également (1 ordinateur pour 2 étudiantes : chaque étudiante n'est pas autant impliquée dans le débat).

C'est par une question générale que l'enseignante a entamé la situation de départ « Quels sont les rôles et la place de la femme dans la société algérienne ? » L'objectif assigné c'est de voir dans quelles proportions les étudiantes peuvent s'engager dans un processus d'échange en classe. Une discussion s'engage entre les éléments du groupe/classe réparti en quatre sous-groupes de 03 étudiantes. Les étudiantes ont d'abord été invitées à s'exprimer librement sur le sujet en donnant libre cours à leur imagination. (Il s'agit d'une réaction spontanée à chaud sans la moindre retenue) c'est un mode opératoire assez connu qu'on utilise assez souvent en phase d'imprégnation. L'enseignante les invite ensuite à réagir oralement, ce qui a déclenché un mini-débat autour de la question soulevée, par bribes de phrases souvent incomplètes se limitant parfois à répondre par oui, ou non aux opinions des autres... La deuxième étape de la séance a été consacrée à la production des énoncés par écrit dans le but de mieux les préparer à initier l'échange par Email avec les autres étudiants des autres sous-groupes. Le but est de les amener peu à peu à ordonner leurs idées pour construire des phrases du type argumentatif. Les étudiantes ont estimé trouver la voie du dialogue étant en phase de communication avec les éléments de leurs sous/groupe. Une mise en contexte de leurs productions a permis par la suite, la résolution de certains problèmes inhérents au type de texte argumentatif. Nous avons voulu travailler un des aspects de l'argumentation (le « pour » et le « contre »). Un modèle phrastique faisant référence au type de texte servant comme modèle a été proposé aux

groupes pour faciliter l'argumentation et engager la discussion. Comme phase préliminaire, les participantes ont été amenées à construire, comparer, ordonner analysé les énoncés produits pour mieux argumenter. Sachant que cet aspect de l'argumentation a fait l'objet d'études antérieures dans le cursus scolaire de nos apprenants, ce qui a contribué à faciliter la production d'énoncés simples utilisant le pour et le contre. Toutes les étudiantes, peu importe leur niveau ou leur prérequis antérieurs, peuvent réaliser ce travail.

Finalement l'ensemble des éléments des sous-groupes de la classe a montré une motivation supplémentaire et s'est alors engagé dans la même activité.

Débat d'idées : l'argumentation — pour mieux argumenter-

Débat d'idées : sujet d'expression écrite — l'argumentation — pour mieux argumenter

Suite au débat qui a eu lieu en classe autour du thème de « l'émigration clandestine », rédigez le compte rendu critique de ce débat.

1.3. : Ce qu'il faut retenir :

1. Exprimez le point de vue des partisans et celui des opposants en utilisant le lexique de l'accord et du désaccord et celui de l'émigration. Exemple : partisan, adversaire, soutenir, rétorquer, juger, etc.

2— Exprimez votre position par rapport à ce sujet. Pour cela utilisez certaines des expressions suivantes (les indices d'opinion) : à mon avis, à mes yeux, je vois, il me semble, je pense que, etc.

3— Énumérez les arguments des uns et des autres et classez-les. Pour cela utilisez : d'abord, ensuite, de plus, en premier lieu, en outre, combien même, contrairement à...

- **Planification :**

1. Identifions l'objectif à atteindre ! Trouver à quelle consigne répondent les paragraphes suivants :

— Il est certain que le réseau Internet modifie profondément notre perception du monde : la distance est abolie, de même que le temps de la communication. On peut cependant remarquer un certain nombre de points faibles et de dangers potentiels. — Loin d'être un moyen de se faciliter la vie comme le suggèrent les arguments publicitaires, le téléphone portable implique une soumission de son propriétaire à la tyrannie de la

communication, à tout instant et en tout lieu. — La « pierre », c'est-à-dire l'immobilier, constitue en effet un placement intéressant à plusieurs titres. D'abord, il est relativement sûr, car fondé sur des biens dont la valeur est en constante augmentation. De plus, c'est un placement durable, parce qu'il est gagé sur des biens concrets dans un marché demandeur.

- a) Étayer ou justifier une thèse
- b) Réfuter une thèse (préciser thèse soutenue et thèse rejetée)
- c) Discuter une thèse

2. Classons nos idées ! Classer en trois catégories les phrases suivantes : thèses/arguments/exemples — Mon frère a eu un accident à ce carrefour la semaine dernière — Il faut éliminer ou modifier les carrefours dangereux — Beaucoup d'accidents ont eu lieu ici — Chaque enfant a droit à une éducation — Au moment de chercher un emploi, un minimum de formation est nécessaire — L'éducation permet aux individus d'acquérir des atouts pour la vie — Trop de gens mangent encore du bœuf sans vérifier son origine — Les consommateurs courent des risques avec certains aliments — les scandales récents n'ont pas suffi à modifier les habitudes alimentaires

3. Associons les éléments ! Avec les neuf phrases de l'exercice précédent, constituer 3 paragraphes en soulignant les liens employés.

- **Mise en texte :**

4. Choisissons les bons arguments ! — Pour soutenir-étayer-justifier la thèse suivante : « Les Algériens doivent être solidaires de ceux qui sont les plus démunis » quels sont les arguments qui sont les plus adaptés et efficaces ? a) « Ceux qui ont des difficultés matérielles doivent d'abord essayer de les résoudre seuls avant de faire appel à la solidarité » b) « De toute façon, dans les impôts que nous payons, une partie est consacrée à l'aide aux plus défavorisés » c) « Chacun de nous peut un jour se retrouver dans une situation difficile et avoir besoin des autres » d) « Souvent, ceux qui sont dans la misère attendent trop passivement des secours de la collectivité, ils deviennent assistés » e) « Un pays qui n'est pas solidaire s'expose à terme à des conflits internes qui menaceront sa cohésion » f) « Aider les autres, d'accord, mais si les autres m'aident aussi » g) « Parmi les devises de la République, la fraternité est celle qui est la plus facile à mettre en œuvre concrètement par chacun des citoyens » h) « Il est vrai que nous ne pouvons pas soulager la détresse de tout le monde, mais nous devons au moins faire un geste à notre mesure » 4

bis) construire un paragraphe sur la thèse « il faut développer davantage l'apprentissage en milieu professionnel » en utilisant 3 arguments les mieux choisis possible

5. Mettons en valeur nos arguments ! Rédiger de la façon la plus efficace possible les arguments suivants : (Thèse à étayer : « il faut limiter la consommation télévisuelle des enfants ») — trop de violence et de sexe >choquer jeunes — temps de sommeil à préserver — influence trop grande pub — pas assez TPS pour autres activités plus bénéfiques (thèse à réfuter : « les sportifs ne sont pas des intellectuels ») — le corps ne sert à rien sans son contrôle par l'esprit — la tactique de la plupart des sports demande des qualités intellectuelles — c'est leur intelligence faite la différence entre les champions et les autres

- **Révisions :**

6. Varions nos arguments ! Pour étayer la thèse « La prévention est le seul vaccin contre le sida », utiliser : — un argument « d'autorité » — un exemple argumentatif — une question rhétorique — une concession — un argument « émotionnel » — un argument de type informatif

6 bis) réfuter la thèse « La vie à la campagne est plus saine »

Conclusion

Les bénéfices que l'apprenant peut tirer de ce modèle d'apprentissage sont assez nombreux et se situent à divers moments du processus acquisitionnel : compréhension, analyse, reformulation de l'opinion émise, argumentation engagée au sein du groupe/classe, etc.. Le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignement/apprentissage. La tâche se fait toujours par rapport à la consigne donnée au début de la situation problème. On a pu remarquer que les bénéfices que l'étudiant peut tirer des interactions sont nombreux et se situent à divers moments du processus acquisitionnel : reformulation de la consigne donnée par l'enseignant (e), explicitation de la démarche à suivre, stratégie corrective, débat autour d'une thèse... ◦ Le fait de communiquer par écrit permet à l'étudiant d'affiner sa pensée ; en permettant aux autres éléments du groupe parmi les plus réticents de s'accommoder mieux à une démarche induite par le forum ce qui permet une co-construction des connaissances nouvelles. En choisissant de travailler l'argumentation selon ce type d'exercices, nous savions que la tâche serait particulièrement ardue. En effet, nous voulions montrer qu'il est possible de travailler la langue du point de vue de l'argumentation avec des étudiants ; d'origine géographique différente, de niveau différent, une tâche communicative qui met en exergue

plusieurs compétences à la fois dans une approche actionnelle et co-actionnelle. En théorie, l'ensemble des étudiants (es) inscrits (es) au module de MLE justifie du même profil d'entrée en langue française qui correspond aux minimums obtenus au baccalauréat pour être admis en première année de licence de français. Une année destinée à faire acquérir aux étudiants (es) des connaissances déclaratives et procédurales où apparaissent à nouveau les types de texte, en particulier l'argumentation. À l'université la plupart des étudiants arrivent avec un handicap parfois difficile à surmonter et de surcroît difficilement identifiable. À travers les différents modes d'évaluation en phase du pré-test qui nous ont permis d'identifier le niveau des prérequis en expression écrite. Des étudiantes à l'image de Yousra et Mouna particulièrement habiles dans la gestion du dialogue ont été des marqueurs importants dans la dynamique de groupe. Leur niveau semblable à la majorité du groupe ne les a pas empêchées outre mesure de prendre part au débat et améliorer leurs compétences dans la co-construction des connaissances en co-action sociale. En misant sur l'importance des interactions verbales et en mettant le groupe expérimental (natifs et non de la LC) en situation signifiante, elles ont réussi à créer une synergie entre les interactants par le débat d'idées en leur permettant de construire des énoncés grammaticalement corrects.. La description de la séquence d'activité présentée détaille les trois parties configurant la conceptualisation de l'acte d'écriture (Planification, Mise en texte, Révision). Tout au long de la séquence d'apprentissage, le questionnement de l'enseignant doit s'articuler autour de la démarche individuelle que chaque étudiant doit adopter afin de permettre d'affiner ses pensées et de mieux argumenter dans toutes les situations de communication qu'elles soient en mode distant ou présentiel. Durant les deux premiers mois de l'expérimentation, le travail s'est poursuivi avec le même rythme et la même intensité afin de mieux évaluer et suivre la progression de chaque étudiant. L'expérience poursuit deux objectifs, développer des compétences par la réalisation des activités et tâches selon l'approche actionnelle adaptée aux besoins de chacun et mieux comprendre les éléments qui seront mis en jeu dans un contexte d'apprentissage motivant. Les résultats recueillis sont extrêmement encourageants, certains inattendus... Ils prouvent que l'intervention a amélioré significativement les résultats des étudiants en écriture argumentative. Nous avons réservé le dernier chapitre de notre seconde partie à l'identification puis à l'analyse de la dimension culturelle de la langue cible à travers des supports authentiques couvrant le module de MLE en pédagogie universitaire.

CHAPITRE X

En quoi le forum contribue-t-il à l'amélioration des compétences écrites et culturelles des étudiants algériens en contexte universitaire ?



Chapitre X

En quoi le forum contribue-t-il à l'amélioration des compétences écrites et culturelles des étudiants algériens en contexte universitaire?

Introduction

À l'université, on constate qu'au-delà des écarts parfois importants entre le discours triomphaliste mené dans le plus pur style politicien du vase clos institutionnel et le niveau réel des étudiants algériens orientés souvent par défaut dans les différentes filières notamment celles des langues étrangères. De fait, la voie générale adoptée, souvent inadaptée à leur profil d'entrée fait qu'en moyenne près d'un étudiant sur deux (50 %) redouble la première année de licence. Ce constat qui décrit l'état de délabrement du système universitaire algérien reflète imparfaitement une réalité bien plus mouvante qui montre que l'université pâtit de taux d'échec finalement largement dû à des candidats mal orientés ou mal préparés. De l'ensemble de l'effectif inscrit, 60 % de ceux qui ne passent qu'un an en classe de langue n'avaient en effet obtenu au mieux qu'une mention passable. « 80 % de ceux qui poursuivent dans cette voie avaient eu une mention assez bien, ou bien. »

Ces craintes se sont avérées justifiées puisqu'à ces chiffres déjà très alarmants dépassant — parfois largement — les statistiques officielles, s'ajoutent d'autres craintes pour le moins légitimes relevées chez certains enseignants favorables à des nouvelles missions de l'université algérienne. Ces nouvelles missions qui nécessitent des adaptations des programmes au niveau réel des étudiants plus ou moins importants exprimés de plus en plus ouvertement par le corps enseignant. Durant ces dernières années, les enseignants universitaires qui ne peuvent échapper aux nouvelles exigences du système d'enseignement LMD s'interrogent sur la place pertinente que doit occuper la culture de la langue cible qui s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualité à travers les activités de langue touchant les contenus d'enseignement et modifiant le processus acquisitionnel des apprenants en pédagogie universitaire. Connaissant le système éducatif napoléonien en tant qu'élève avait été bercée par les images de la culture française accompagnant les textes des manuels scolaires depuis notre plus jeune âge. Nous nous interrogeant aujourd'hui de l'absence de cette dimension pourtant incontournable dans l'apprentissage d'une langue

étrangère. Charles Beigbeder¹ considère le culturel à juste titre « *comme l'enjeu majeur des années à venir* ».

Pour Adam Smith, « *la culture est un bien « public »* est-il bien sûr disait-il en substance que « *l'aspect culturel de la langue rime avec éducation,* » thème qu'il mobilisera longuement dans son analyse comparative des systèmes éducatifs anglais et écossais que d'autres analystes se sont d'ailleurs inspirés de telles hypothèses d'autant plus que cette option ouvre de nouvelles perspectives d'utilisation de l'informatique dans le choix des supports pédagogiques utilisés en classe de langue. Comme l'accès à la langue cible varie d'un apprenant à l'autre, on observe que le non-natif de la langue cible par l'influence croissante du caractère dynamique de l'interlangue par le biais de l'Internet se sent très mal à l'aise à chaque fois qu'il établit une relation entre sa langue-culture d'origine, l'arabe ou le berbère et la langue vivante étrangère qui n'est autre que la langue culture cible (L2).

Quelle mesure il est attendu des enseignants qui déclarent se sentir très mal préparés au fait que leurs étudiants parlent souvent en langue (s) d'origine (s) pendant les cours et qu'il est parfois difficile de les faire parler un français académique répondant à la norme de la langue standard. D'autres enquêtes révèlent que certains enseignants sont persuadés que le fait que la plupart des apprenants ne parlent français qu'exclusivement dans l'enceinte du cours accentue encore les travers des réformes des nouveaux programmes proposés par le système LMD souvent sans aucune ressource d'accompagnement crédible.

Les faits linguistiques accompagnent les faits culturels. Parler une langue étrangère aujourd'hui permet de partir à la découverte d'autres cultures et de voyager hors des sentiers battus. Même si l'objectif premier des apprenants est d'apprendre à communiquer oralement et par écrit dans la langue étrangère visée le reste des autres modules contribuent à l'acquisition et au renforcement des mêmes compétences. De l'avis même de spécialistes pour ne citer que P. Merieu (2001:21) il semblerait que la culture de la langue cible selon l'auteur « *occupe indéniablement une place importante dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues cultures étrangères particulièrement en ce qui concerne la didactique du français langue étrangère* ».

¹ Mis à jour le 24/05/2016 à 17:14 Publié le 20/05/2016 à 17:31

. Nos apprenants qui sont confrontés à des vécus culturels qu'Internet propose à travers la toile se résument à une multiplicité de ressources disponibles, faites par des natifs pour des non natifs et où la richesse de la multicanalité ne peut que faciliter une découverte enrichissante et non stigmatisante de l'Autre. En revanche, certains sites que les scripteurs/non natifs de la langue cible ne connaissent pas très bien et qui leur sont imposés à travers des supports « authentiques », minent leur motivation plus qu'ils ne la suscitent. Il s'agit de mettre en œuvre toutes les pratiques pédagogiques favorisant une pratique de classe de plus en plus autonome et responsable centrée sur l'apprenant en intégrant des éléments propres à la culture de la langue cible dans leur processus acquisitionnel. On sait en réalité qu'enseigner une langue étrangère à l'université signifie également la situer à l'intérieur des unités d'enseignements, elles-mêmes organisées autour de séquences didactiques dans une logique d'enseignement-apprentissage et qui répondent à des objectifs déterminés.

Au-delà du poids et du choix des mots un problème éminemment actuel nous interpelle en tant qu'enseignants en contexte universitaire algérien sur le fait que la didactique des langues/cultures fait de la langue cible un objet d'enseignement-apprentissage, en même temps qu'elle favorise l'enseignement de la compétence culturelle de cette langue.

À l'heure où certains technosceptiques s'interrogent sur les dangers des TIC pour nos enfants, des dictaticiens, pour ne citer que (F.Demaizière et C.Dubuisson, 1992:41) critiquent et nuancent cette alerte en expliquant que les TIC ne véhiculent pas que des dangers. Les TIC qui ont certes du mal à s'intégrer dans les matières littéraires semblent avoir été créées pour enseigner une matière intégrée à une langue étrangère. Pour ces mêmes auteurs (C.Dubuisson 2003:22), affirme que « *certaines sites spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères disponibles en libre accès sur Internet, conviennent particulièrement bien à la classe de langue notamment auprès des apprenants qui sont à la recherche d'un cadre de travail stimulant motivant et attractif loin des approches méthodologiques traditionnelles transmissibles* ». ²«

Parlant de là, et pour ce qui est des questions liées à l'enseignement des langues

²A l'exemple des MOOC qui montrent une fois de plus la vocation pédagogique de ces sites qui s'appuient sur des outils innovants.

étrangères notamment du FLE en contexte universitaire la question de l'influence de la culture de la langue cible sur la langue maternelle de l'apprenant objet de ce chapitre, permet à l'étudiant de se préparer à la rencontre de l'Autre qui dispose d'une culture dont il ignore les contours et qui lui sont non seulement imposés, mais totalement inconnus. Pour en savoir plus sur le thème, la question qu'on pourrait se poser à ce stade de la recherche est la suivante : Comment peut-on, « nous » enseignant (e) s de français langue étrangère à l'université, parviendrons-nous à garantir la cohabitation entre deux communautés virtuelles appartenant à deux entités culturelles différentes, les natifs et les non natifs de la langue cible et qui peuvent se retrouver à travers une plateforme de discussion par le travail collaboratif et coopératif utilisant le dialogue scénarisé au moyen d'échanges parviennent à apprendre ensemble et à agir en parfaite synergie ?

En contexte universitaire, on apprend de plus en plus en e-learning, à distance, dans le cadre de parcours de graduation et en formation continue.

1. Apprendre le français à distance, fiction ou réalité ?

Avatar de la pédagogie pour les uns, nouvelle opportunité pour les autres nombreux sont ceux qui pensent que l'internet n'est qu'un fruit empoisonné qui empêche les apprenants de se concentrer sur leurs lacunes présumées rencontrées au cours de leurs études universitaires de graduation.

Rappelons à cet égard que comme tout travail exploratoire de terrain, nos préoccupations essentielles dans cette recherche étaient de vérifier une de nos hypothèses émises au début de la recherche, dans la partie introduction. Pour y parvenir, nous avons dans un premier temps élaboré et expérimenté une séquence d'enseignement-apprentissage réservée à notre groupe classe sur l'argumentation. Nous avons ensuite eu recours à des entrevues dirigées auprès de certains enseignants exerçant dans le département des langues de l'argumentation. Après avoir évoqué le ressenti personnel, 30 % des enseignants interrogés évoquent les cas où les expériences éducatives relatives aux TIC se sont soldées par des échecs retentissants qu'ils ont tendance à attribuer assez hâtivement à un manque d'attitudes positives des usagers devant ces nouveaux outils technopédagogiques conçus et utilisés pour favoriser l'échange argumentatif en ligne. Sur cet aspect et s'agissant du point de vue des étudiants sur l'intégration des TIC à l'université, 5 % des sondés tout en affirmant l'importance des TIC à l'université confirment cette impression générale que la

plupart des usagers sont favorables au travail à distance en autonomie guidée. En revanche, lorsque nous avons interrogé dans le cadre de ce travail d'autres enseignants exerçant dans le CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) sur l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement/apprentissage du français, 50 % constatent que malgré leur implantation significative au centre intensif certains doutent de leur efficacité dynamique. Ceci s'explique en partie par soit une mauvaise culture dans ce domaine ou à la non-maitrise de l'outil informatique par les enseignants et les apprenants. Ce n'est qu'après l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (NTICE), en particulier l'informatique et l'Internet que les enseignants de langue ont commencé véritablement à intégrer le web dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Il semblerait que la culture numérique a provoqué un tel changement qu'il faut soit s'adapter, soit prendre le risque de se retrouver complètement dépassé ! La question n'est plus de savoir si l'on doit/peut s'en passer. Qu'il soit tout d'abord rappelé que la montée en puissance des technologies éducatives et les pratiques d'accompagnement en contexte universitaire s'effectuent parallèlement avec sa diversification : coaching, sponsoring, mentoring côtoient tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage... C'est ici un problème issu de l'expérience enseignante qui nous a décidés à tenter d'objectiver la nature du malaise lourdement ressenti en pédagogie universitaire qui est soulevé. Comment face aux innovations technologiques les plus actuelles, le simple fait d'intégrer et de recourir à l'enseignement du module TIC³ pour tous les niveaux de graduation nous conduit, dès lors, à reconsidérer les méthodologies qui relèvent d'une approche du type de celles préconisées par la pédagogie par objectifs, ou différenciée pour ne pas dire eclectique choisie par les enseignants de langue à l'université ? Nous devrions à notre sens faire preuve de plus de flexibilité en répercutant les évolutions des nouvelles manières de travailler la langue française avec sa culture plutôt qu'à vouloir chercher des voies alternatives pour concevoir les activités de production écrite et orale selon les nouvelles approches pédagogiques interactives. Pour parler de changement, il faut au préalable commencer d'abord à réfléchir à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage du FLE prenant en charge la dimension culturelle de la langue cible. Ce qui n'exclut pas l'idée de briser les tabous et réfléchir sérieusement à la mise en place d'une nouvelle approche de l'apprentissage. Le CECRL

³ Module de « formation » sur l'alphabétisation et « la culture TIC ».

associe très clairement la perspective qu'il qualifie d'« actionnelle » à la notion d'enseignement/apprentissage d'une langue culture étrangère (2001). En toute fin de chapitre comme nous l'avons fait pour l'ensemble des sections, nous proposons un panel de choix d'activités diversifiées en rapport avec les concepts théoriques développés tout au long du chapitre.

1.2 La perspective actionnelle du CECRL et son adaptation au processus d'enseignement/apprentissage d « une L2 en contexte universitaire:

Dans ce chapitre nous nous sommes référés à la perspective actionnelle prônée par le CECRL (2001:21) non pas parce que' elle reflète une norme idéale, mais parce que nous nous sommes rendu compte qu'elle semble particulièrement adaptée aux nouveaux besoins des apprenants. Ils seront évalués contrairement à ce qui est préconisé par les anciennes approches sur des compétences qu'ils auront travaillées à leur façon et non pas sur les contenus des cours qu'ils auront suivis. Avant de s'intéresser à l'impact des technologies sur l'apprentissage des étudiants universitaires algériens, intéressons-nous d'abord à la perception qu'ils ont sur ces dispositifs dits « innovants » considérés comme « nouveaux supports d'apprentissage ». Dans quelle mesure les TICE encouragent-elles réellement l'apprentissage de la culture de la langue cible à l'université ? En quoi leur usage pédagogique quotidien constitue-t-il un véritable renouveau dans la didactique des langues et des cultures à l'université algérienne ?

Notre raisonnement personnel issu de notre expérience passée nous a permis d'alimenter notre propre réflexion et notre propre pratique de l'enseignement de l'interculturel en classe de langue et en contexte universitaire. Le concept de culture tel qu'on a voulu introduire dans la progression des unités d'enseignement exige un retour sur sa prise en compte par les contenus des modules ayant trait à la langue. Ceci mérite à notre sens que l'on s'y arrête un peu pour en faire l'objet de notre propre réflexion dans cet important chapitre.

D'après nos différentes observations de classe bien qu'elles confirment à certains points d'autres expériences semblables, certes moins actuelles, mais qui montrent une orientation récente et innovante réalisées en France par notamment Demaizière et Dubuisson font écho à leur ouvrage publié en 1992, intitulé de l'EAO aux NTF – utiliser l'ordinateur pour la formation de l'EAO aux NTF à l'université. Leurs travaux bien qu'ils soient antérieurs aux

nouvelles approches interactives s'inscrivent dans la nouvelle perspective actionnelle et sur celle liée à la problématique culturelle en classe de langue-culture étrangère. De celle acquise en tant qu'inspecteur/formateur puis comme enseignant de français à l'université en Algérie, notre expérience de la classe et ses pratiques pédagogiques déclarées sont de notre point de vue le seul indicateur qui nous a permis de mieux nous informer sur la qualité de l'enseignement de l'interculturel. Après analyse des référentiels de compétences du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) selon l'approche par les compétences l'oral comme l'écrit sont la base première de toute communication dans une langue étrangère en contexte scolaire et universitaire. Dans une telle perspective comme nous avons pu le constater pendant nos premières années d'enseignement, les contenus des programmes notamment ceux destinés à favoriser l'enseignement de l'expression écrite et orale sont davantage tournés vers l'acquisition des compétences linguistiques tout en négligeant la dimension culturelle de la langue cible enseignée.

La perspective actionnelle comme nous l'avons évoqué au chapitre IV se définit comme une approche pédagogique innovante centrée sur l'autonomie et la centration sur l'apprenant. C'est en partie ce qui nous amène à sortir de cette culture de l'enseignant « seul maître à bord du navire-classe » valorisant la figure de l'enseignant, qui est devenue un thème central de la didactique des langues-cultures proposée. Destinée à la base à l'espace européen, l'approche actionnelle commence peu à peu à être adoptée par plusieurs institutions pédagogiques aux quatre coins du globe couvrant d'autres espaces géographiques loin de l'espace européen. C'est d'autant plus intéressant d'inscrire notre problématique dans ce qui est proposé par le CECRL dans sa forme actuelle finalisée qui suggère une entrée dans les apprentissages par les contenus culturels dans l'enseignement des langues étrangères qui demeure un principe incontournable de l'approche actionnelle dans un contexte scolaire et universitaire. Selon Serres (1996 cités par Zouali, 2004 : 29), « *les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots* » « présentent aussi la propriété de renvoyer à autre chose que le simple contact et à la communication. Les langues pour reprendre les propos de (Serres., Atlas, Flammarion, Paris, 1996, P.112) constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives »

Nous nous sommes intéressés aux types d'interactions permettant de forger la compétence interculturelle en ligne. Ces interactions surgissent dans des situations de

contact entre natifs et alloglottes⁴ via l'internet à travers deux fils de discussion de type asynchrone (voir captures d'écran en partie annexe). La dimension culturelle des interactions en ligne entre des locuteurs natifs et non natifs de la langue cible qu'il ne faut pas confondre avec les connaissances culturelles sera en partie prise en charge dans l'analyse de notre corpus de données recueilli. L'analyse se fera sur la base des tâches que l'apprenant non natif de la LC (langue cible) est amené à réaliser en mode hybride⁵ qui sera à la fois scolaire et sociale, car tout individu appartenant à une communauté reçoit en partage une langue et une identité sociale et culturelle différente de celles acquises dans sa langue maternelle. Ce qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture maternelle avec ceux de la culture-cible. Ce qui confèrera une dimension authentique à la situation d'apprentissage. Afin de valider les résultats de la recherche et vérifier nos hypothèses de départ sur la base des données recueillies il ya lieu de dresser un constat d'état des lieux de la situation réelle de l'enseignement de l'interculturel en contexte universitaire algérien.

- Constat :

Après avoir formulé ces quelques remarques générales sur l'approche actionnelle, ses principes, les notions et les compétences inhérentes à la dimension culturelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, notre attention se focaliserait sur la complexité cognitive de l'acquisition d'une langue étrangère à des apprenants non natifs de la langue cible (LC). Nous tenterons à présent d'expliquer notre vision et notre approche sur la thématique de la culture telle que nous l'appréhendons aujourd'hui grâce aux thèmes proposés par le cadre européen commun de référence pour les langues dans le cadre de la mobilité des étudiants. Notre vision se propose d'en clarifier et de prendre en charge, partiellement les visées et de réfléchir à ses formes diverses ou les tribulations des termes et des expressions désignant des éléments spécifiques à la culture de la langue cible qui ont suffisamment de similitudes et de divergences avec les deux autres langues en présence dans la classe, l'arabe et le berbère.

Notre objectif dans ce chapitre est de montrer que les principes auxquels la culture cible

⁴ Les locuteurs scripteurs qui parlent une autre langue que celle du pays considéré en l'occurrence la France.

⁵ Des moments alternant des séquences d'apprentissage en mode présentiel tutoré et des séquences en mode distant via internet.

renvoie et à la conception que nous enseignants on a et que peuvent avoir les apprenants dans tout acte d'enseignement-apprentissage serait transposable à l'enseignement d'une L2 en totale immersion.

Au vu des résultats obtenus et compte tenu de la complexité du problème inhérent à l'interculturalité en classe de langue et malgré certaines tentatives qui sont le fait d'équipes quelque peu isolées, il n'en reste pas moins que de nombreuses zones d'ombres persistent. Pour mener cette recherche sur l'évolution des pratiques enseignantes, nous sommes interpellés en tant qu'enseignants universitaires à travers les dernières recommandations ministérielles d'intégrer la dimension culturelle dans le processus acquisitionnel d'une L2. Des progrès ont été certes réalisés dans ce domaine, notamment ceux qui ont trait à l'intégration de la dimension culturelle pas dans le sens de s'approprier un patrimoine culturel à la française, mais seulement pour s'en servir dans la vie quotidienne notamment dans le cadre de la mobilité étudiante. Ce qui se traduit par l'appropriation des mœurs, des us, inhérents à la culture cible et d'en faire l'effort pour les intérioriser dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous verrons que c'est en partie ce qui nous a contraints d'étendre notre analyse de données à d'autres corpus a même de nous fournir des éléments d'analyse, d'anticipation et d'aide pour une prise en charge réelle de la dimension culturelle de L2. Nous ne perdons pas de vue que le problème réside dans le choix des supports didactiques proposés qui va nous conduire au final à nous interroger sur la pertinence d'un tel choix.

- **Méthodologie :**

L'objectif dans cette partie de la recherche est d'en donner ici un aperçu simplifié du concept de l'interculturel afin de nous permettre de choisir et d'adopter une approche méthodologique appropriée pour mener à bien le processus de recherche d'informations. Afin de mieux analyser comment se comporte un apprenant non natif d'une L2 face aux textes en langue française source et quelle stratégie va-t-il adopter pour entrer en contact avec les natifs de la L2 à travers un espace numérique de travail ? Le travail a pour objectif d'aider au mieux les étudiants en leur permettant de faire un usage approprié de la culture de la langue cible en contexte universitaire algérien. Notre méthodologie serait en ce sens orientée vers la mise en place d'une stratégie axée sur l'enseignement de l'interculturel destiné à un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français à

l'université de Skikda.

En Algérie la coexistence du français comme première langue étrangère aux côtés de deux langues nationales (l'arabe et le berbère) n'est pas sans conséquence sur son propre mécanisme interne. Ces deux langues qui sont, en permanence, en contact avec la langue cible sont source d'emprunts, d'interférences ou d'autres phénomènes plus complexes, l'interculturel en particulier.

Faisant référence aux textes qui régissent la nouvelle configuration de l'enseignement des langues étrangères à l'université, les concepteurs des nouveaux programmes se sont résolument engagés dans une perspective actionnelle du CECRL sans le reconnaître explicitement. Nos étudiants futurs usagers potentiels de la langue culture cible qui devraient en principe acquérir en plus de la compétence linguistique une compétence interculturelle ne semblent pas suffisamment préparés pour relever ce défi. Comme le souligne Mondada (2001 : 201) qui précise que « *la particularité de l'approche culturelle est que l'analyse des données n'est jamais autonome par rapport à l'analyse de cas concrets.*

Partant de là, nous nous sommes interrogés à travers les supports proposés sur ce qu'est la compétence interculturelle et sur ce qu'elle devrait être, au regard, notamment des contenus thématiques que leur enseignement doit inclure dans la progression des unités d'enseignement en pédagogie universitaire. Nous savons que pour qu'un apprenant non natif de la langue cible puisse apprendre le français standard ou français normé,⁶ il doit faire un choix culturel spécifique.

Nous envisagerons, ensuite, de rendre compte de principes méthodologiques à respecter lors de l'introduction de la culture cible avant de suggérer quelques exemples de thèmes à traiter issus des programmes suggérés par le référentiel de formation de licence de français et de proposer des pratiques pédagogiques innovantes dans la perspective de les mettre en œuvre en classe de langue

Nous allons pour mieux illustrer notre point de vue effectuer une analyse détaillée des

⁶Le français standard ou français normé désigne le français dénué de tout accent régional ou régionalisme et dont la syntaxe, la morphologie et l'orthographe sont décrits dans les dictionnaires, les ouvrages de grammaire et manuels de rédaction tels que le Bescherelle ou Le Bon Usage. Wikipédia (L'encyclopédie libre)

contenus de deux cours issus du programme d'enseignement du français langue étrangère et d'en évaluer la place de la dimension culturelle qui se manifeste à travers différents types de textes de complexité variable couvrant le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) au sein d'une approche linguistique de l'enseignement — apprentissage de l'argumentation en français langue étrangère.

Concrètement, il s'agit de maîtriser seulement ce qui est nécessaire et suffisant (et non totalement), c'est-à-dire une partie de ce capital culturel afin d'être en mesure de recevoir et de produire du sens dans cette langue étrangère ouvrant ainsi la problématique de la mise en œuvre d'une démarche interculturelle. La question qu'on devrait se poser est la suivante :

1.3 Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire :

- **Problème posé :**

Pour situer la problématique de la dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, il faudrait à notre sens situer la quête de complémentarité entre culture et langue. Aujourd'hui enseigner une langue, n'est pas seulement transmettre un contenu linguistique ou développer des compétences en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans une perspective communicative nous allons, avoir des questions très précises qui appellent des réponses pertinentes. Où en est-on aujourd'hui avec la dimension culturelle de la langue cible dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère à l'université algérienne ? «

— Quelle place et quel rôle occupent où peut occuper la culture dans l'enseignement — apprentissage du français langue étrangère en contexte universitaire ?

En s'interrogeant sur le sujet, Jean-Louis Chiss formule la question suivante qui complète à bien des égards les deux précédentes :

— Quel français enseigner ? ⁷. Nous pourrions même étendre la question à « quelle place et quelle forme réserver aux apprentissages culturels dans l'enseignement d'une langue

⁷ Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. Jean-Louis Chiss. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (DILTEC)

étrangère ? »

Ceci dit, l'objectif de l'apprenant non natif d'une langue étrangère n'est pas de chercher à s'intégrer au groupe porteur de ce que Pierre Bourdieu appelle « le capital culturel d'un individu ».

Après les changements induits par la généralisation du numérique et les perspectives de développement des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TIC) en contexte universitaire algériennes, des communautés virtuelles qui n'existent pas avant ont vu le jour, certains ont commencé à être explorés depuis environ trois années et ont peuplé l'univers du numérique à l'image de la plate forme Moodle conçue par l'université de Skikda au profit des enseignants et des apprenants tout autant. L'objectif étant de permettre aux apprenants d'une part, de mieux comprendre les cours et de suivre toute une gamme de nouveaux produits incitatifs leur permettant de collaborer⁸ et/ou à échanger, partager, agir et co-agir avec d'autres groupes virtuels appartenant à d'autres aires culturelles. Le but c'est de les aider à mieux manipuler la langue cible par une série d'exercices structuraux mis en place par l'enseignant et tournant autour d'une grammaire et d'une expression orale et écrite mélangeant souvent indistinctement langue cible et français langue étrangère.

Si la mission de l'université est de faire entrer l'étudiant dans ce que le sociologue Fernand DUMONT⁹ appelle la « culture seconde », une forme de culture qui renvoie aux schémas collectifs, à des programmes dont la science, la littérature, l'art, les médias constituent des aspects importants. Elle ne peut pour autant ignorer la « culture première » de l'apprenant, cette forme de culture identifiée par les anthropologues, est ancrée dans les processus de socialisation de la vie quotidienne. Parallèlement à l'existence de langue première et de langue seconde, nous pouvons poser l'existence d'une culture première et d'une culture seconde. Le clivage est d'autant plus vrai que la culture première selon Jean-Philippe Warren et la culture seconde est plus claire et vivante qu'elle est étroitement liée à une histoire personnelle.

⁸ Nous n'allons pas aborder le sujet des communautés virtuelles dans une conception plus large, mais de se centrer plus particulièrement sur une communauté bien distincte celle de pratique.

⁹ Notamment dans son ouvrage *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Édit (...)

La question relative à l'enseignement de la culture suggère la gravité des défis qu'il nous faut relever au moment où „nous « enseignants de langue française à l'université devrions repenser la question de son enseignement et de ses implications sur l'apprenant. Le but que nous nous sommes fixé c'est de réussir l'introduction du digital dans une démarche globale de formation alternante le distanciel et le présentiel tutoré.

Se penchant sur la culture française du langage Jean-Louis Chiss s'interroge quant à lui sur le modèle du français à enseigner. Le modèle ne réside pas dans la manière d'enseigner ni dans la stratégie adoptée par l'apprenant mais plutôt dans la façon d'agir et de coagir en situation de chocs culturels face aux incertitudes et compromis où chacun voudra imposer son modèle (J. Louis Chiss 2001:11). Cela ne peut se faire sans l'émergence de véritables communautés virtuelles de pratique collaborant à distance (Allaire et al., 2006).

1.4 Réseau ou communauté ?

- Les communautés virtuelles
 - qu'est-ce qu'on entend par « virtuel » ?

Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) soulignent que l'adjectif « virtuel » est souvent mal employé, car il est trop souvent associé à une communauté sans connaissance de cause, mais la distinction importante consiste à considérer le terme « virtuel » comme un mode de communication parmi d'autres, comme ils le soulignent par ces propos : « Le terme virtuel indique simplement qu'une partie importante des communications reposent sur des outils de communication électronique » (p. 9). L'intégration et l'emploi d'outils de communication électronique vont modifier et transformer forcément les dynamiques sociales dans les interactions et les échanges entre les différents membres.

Nous découvrirons que les communautés virtuelles doivent leur apparition principalement à Internet au moyen de plateformes virtuelles à vocation pédagogique comme les forums, et récemment encore grâce aux réseaux sociaux comme Facebook...

Dans ce chapitre nous n'allons pas nous intéresser aux autres communautés virtuelles comme la communauté d'intérêts, la communauté d'intérêt finalisé, et la communauté de praticiens. Celle qui nous intéresse c'est la communauté d'apprenants.

N'étant pas un font nouvelles, puisqu'elle remonte déjà à l'Antiquité, avec ce qu'on appelait les « corporations de métiers ». En somme, tous les spécialistes sont d'avis que la représentation des communautés de pratique constitue de nouvelles formes d'organisation, qui facilitent la gestion et l'émergence d'un patrimoine de connaissances (Bourguignon2001:28). Dans le sens où, bien souvent, la finalité est de pouvoir renforcer les compétences des membres, développer et échanger un certain nombre de connaissances entre pairs.

Les communautés virtuelles telles que nous les concevons peuvent emprunter des itinéraires pouvant intervenir à tout moment dans le processus d'apprentissage. Elles s'organisent souvent par petits groupes de travail restreints autour de thèmes d'intérêt commun comme elles peuvent également se présenter comme étant des communautés d'apprentissages très importants quand tous les éléments du groupe/classe prennent part au débat dialogique. Plus que le simple échange d'information à distance, la communauté d'apprentissage est un univers où se meuvent individus, relations humaines et technologies (Zarate:2005:12). Les recherches dans ce domaine intéressent de plus en plus l'enseignement supérieur.

Selon Daele et Brassard (2003), il ressort au travers des récits d'expériences et des recherches, que dans les communautés d'enseignements supérieurs, nous en retenons qu'un domaine parmi les plus importants qui suscite engouement et intérêt qui porte sur :

- les interactions humaines,
- la formation de plus en plus proche du terrain alternant le présentiel et le distanciel tutoré.

L'objectif de ce chapitre est de dresser d'abord un état des lieux sur la question en présentant les différents types d'influence et les liens entre la langue et sa culture avec l'apprentissage.

Comme toute analyse exploratoire de terrain, nous allons commencer par définir les concepts de culture et d'identité. La question qui se pose c'est comment parvient-on à enseigner la culture de la langue cible à des apprenants qui ont toutes les peines du monde à maîtriser les rudiments de la langue française? Comment peut-on imaginer enseigner une L2 à des apprenants non natifs de la langue cible à partir de textes supports qui définissent l'arrière-plan thématique et culturel du scénario pédagogique proposé? (en choisissant des

supports d'apprentissage de divers registres culturels).

Outre le lien entre la transmission des langues dans et par les cultures et la transmission des cultures dans et par les langues, outre le fait de considérer l'université comme lieu d'apprentissages et d'échanges culturels, de considérer la culture autrement qu'en termes de contradictions, nous ne devons séparer culture maternelle et culture cible, culture linguistique et culture littéraire, par contre, nous devons réinstaller le sujet dans le langage, objet collectif et expérience individuelle et comme le dit si bien Granguillaume cité par Benrabah (1999 : 9) « La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective.

De réflexion sur la langue, l'apprentissage de la culture de la langue cible à travers des activités de langue, il est admis que la langue et la culture sont étroitement liées. Phillipe Meirieu signale (2004 : 33) que la langue et la culture sont deux entités indissociables. Pour Jean-Paul Narcy-Combes (2005), elles entretiennent une relation transductive.

En ce qui concerne la didactique des langues — cultures (DLC) l'enseignement/apprentissage de la culture accompagne et complète l'enseignement linguistique qui soulève un nombre important de questions notamment dans le débat actuel et qui vient immanquablement à l'esprit chaque fois qu'on est en face de nos étudiants au cours des activités certains sont apparents et d'autres cachés ou latents.

Ce qui nous amène à poser deux questions importantes :

— Quelle définition convient le mieux à la notion de culture ?

— Quelle place doit-on donner à la culture et quel statut lui accorder dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français?

L'enseignement de l'interculturel nous intéresse plus particulièrement puisqu'il fait écho à la coexistence pacifique ou conflictuelle, sur un territoire réel ou virtuel, de plusieurs communautés culturelles. L'université algérienne qui accueille chaque année des étudiants qui s'inscrivent par grappes entières en licence de Français venus d'horizons divers, de niveau parfois hétérogène appréhende le français différemment. Dans ce chapitre, et avant de commencer l'exploitation et l'analyse des textes supports à la recherche de tout ce qui touche à la culture de la langue cible nous allons tenter de faire l'état de la recherche dans

le domaine que nous projetons d'étudier, en commençant par définir les concepts clés qui font échos au thème de la dimension culturelle et son impact dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français.

. ce qui nous laisse envisager que la notion de culture chez ces étudiants sera abordée différemment. Mais en fait qu'est-ce que la culture?

1.5 La culture, un concept clé :

« Le langage est la feuille de route d'une culture. Il vous indique d'où vient et où va son peuple » – Rita Mae Brown.

La culture est, selon le sociologue québécois Guy Rocher, « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisé qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (Guy Rocher, 1969, 88). La culture est un mot qui désigne alors l'ensemble des savoirs, des croyances, des institutions, des pratiques et des valeurs qui règnent dans une société, c'est-à-dire aussi bien dans un milieu social que dans tout un peuple.

La définition synthétique et générale de Durkheim nous permet d'en saisir l'esprit: il s'agit d'un ensemble de « manières de penser, de sentir et d'agir »¹⁰. Plus concrètement, un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de traditions, de coutumes qui sont propres à un groupe humain. Cette dernière se transmet socialement d'une génération à l'autre et ne constitue pas un héritage génétique, elle va cependant conditionner une grande partie des comportements individuels.

Pour rentrer un peu plus dans le détail, Hubert Hannoun¹¹ propose trois composantes à cette notion dans son ouvrage *L'intégration des cultures* (2004):

- une composante technologique: une culture se caractérise par un certain type de réactions technologiques aux problèmes matériels qui se posent à elle;

¹⁰ Émile Durkheim, *De la division du travail*, coll. Les grands textes, éd. PUF, 2004

¹¹ Hubert Hannoun, *L'intégration des cultures*, éd. Harmattan, 2004.

- une composante rituelle: une culture se caractérise par un certain nombre de types de comportements d'origine sociale qui sont spontanés chez les individus qu'elle concerne ;
- une composante mythique : une culture forme des stéréotypes, des évidences, des principes, des valeurs à partir desquels, et, le plus souvent, de façon plus ou moins inconsciente, ces individus organisent leur pensée individuelle. À cette composante mythique, il convient, en lui faisant une place particulière, d'ajouter la langue caractérisant la culture en question.

Nous n'allons plus nous attarder outre mesure sur le sens qu'on peut donner à ce concept de culture, car d'autres l'ont déjà fait avant nous d'une manière claire et pertinente. Pour mieux illustrer notre point de vue, on voudrait présenter la notion de culture proposée par le linguiste français Robert Galisson : « la culture renvoie d'une part au culturel, d'autre part au cultivé ». ¹²19 Il est évident que cette notion présente la culture divisée en deux parties bien différenciées.

On voudrait proposer une notion de culture, celle-ci est conçue à partir de toutes ces conceptions antérieurement citées. Pour construire notre proposition, on s'est appuyé sur les composantes les plus pertinentes de celles-ci. Voici, alors, ce qu'on propose : Un ensemble de manifestations matérielles et spirituelles, souvent héréditaires et modifiables ; celles-ci sont issues d'un groupe d'individus faisant partie d'une société à un moment précis.

1.5.1 Apprendre la culture en co-action sociale et en mode distant tutoré ;

La dimension culturelle véhiculée par la langue cible engagée régulièrement au travers d'une interaction verbale via le forum de discussion asynchrone. L'étudiant non natif de la langue cible qui sera confronté virtuellement à ses pairs s'engage dans une argumentation autour d'un sujet d'intérêt commun. Cette rencontre avec l'Autre met en relief l'identité culturelle de chacun, donnant lieu à des prises de conscience sur leur propre vision et pratique liées à tout ce qui touche à l'interculturalité.

En outre, ce qui peut apparaître comme intéressant dans notre étude, c'est la manière

¹²R. Galisson, « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle », *Dialogues et culture* 32 (Paris : FIPF, 1988) 83

dont se constitue les deux communautés virtuelles qui se retrouvent périodiquement à travers la toile au moyen d'un mot de passe et d'un identifiant au maximum pour une durée de deux ou trois UE (soit de 5 à 16 semaines).

Nous évaluerons donc tout ce qui recouvre le concept de culture à travers le corpus de données recueilli au cours du dialogue scénarisé. Nous avons travaillé sur la base de deux corpus distincts tous deux issus de deux fils de discussion fournis par la plate forme (heberg.com). Notre travail consiste à choisir les énoncés comportant plusieurs unités d'analyse comme les opinions, les attitudes ou les stéréotypes.

Nous éliminerons donc systématiquement tout ce qui s'écarte de notre problématique pour ne garder que le corpus faisant référence à la culture de la langue cible qui ne constitue pour le non-natif de la langue qu'un objet en perpétuelle redéfinition. Nous essayerons d'identifier puis d'évaluer la notion de culture qui véhicule un certain nombre de confusions pour nos apprenants qui tout en mobilisant leurs connaissances acquises à diverses étapes des activités de classe que le module de MLE couvre constitue une phase charnière de leur parcours universitaire de graduation. Nous vérifions si les approches préconisées et les contenus des programmes de l'enseignement de l'argumentation participent activement et significativement à l'apprentissage de la culture francophone. Interrogeons d'abord sur la langue comme moyen de rencontre avec l'Autre.

1.5.1.1 La langue, un moyen de rencontre de l'Autre:

Selon Anna Arendt (2009), l'homme connaît à présent la fin de la tradition, c'est-à-dire que sont ses cadres de références, ses repères tendent à se transformer, voire à disparaître. Dans les sociétés contemporaines, tout le monde s'accorde pour dire que les valeurs traditionnelles ne sont plus respectées, et sont conjuguées au passé par la nouvelle génération qui ne se préoccupe guère de la coutume ou des mœurs de leurs aînés. On est porté à croire qu'à la longue, la culture du non-natif de la langue cible risquerait de disparaître du fait de sa marginalisation de son abandon par la complicité des Algériens eux-mêmes au profit d'une culture pseudo occidentale inhérente à la langue cible. Le vertigineux progrès que connaît le monde présent semble avoir pour toile de fond le brassage culturel. l'entrée de l'Algérie dans le nouveau village planétaire bien qu'il soit à ses premiers balbutiements est tellement riche de promesses en tant que source offrant un nouveau regard sur l'apprentissage des langues, nous laisse perplexes. Une transformation

majeure que l'institution universitaire algérienne est en train de subir du fait qu'elle est à cheval entre deux ou plusieurs cultures dans le même milieu socioculturel.

1.5.1.2 Rencontre avec l'Autre dans une dynamique interactionnelle:

La rencontre avec « l'autre » n'a jamais été à priori positive. Elle a souvent créé un esprit de domination. Le monde culturel n'est pas épargné de ce phénomène de domination parce que c'est l'homme qui véhicule la culture. Ce qui nous laisse supposer que l'on ait identifié dans les comportements scolaires, des changements révélateurs de certains rejets ou de certains renoncements, touchant aux valeurs de l'école, telles que le goût d'apprendre, le respect de l'institution et de ses constituants et membres, l'effort et le mérite, mais également aux valeurs sociales comme le respect de l'autre, le respect des « lois », et la soumission aux autorités.

De nos jours, la culture occupe une place importante dans les programmes et cours de langues étrangères, c'est pourquoi il s'avère pertinent d'aborder quelques aspects liés à l'enseignement de la culture en classe de FLE en contexte universitaire.

Depuis des lustres, la culture fait partie indispensable des programmes de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères.

Malgré ce qu'on vient de mentionner, l'enseignement de la culture ne termine pas de poser des défis aux enseignants de FLE, particulièrement en pédagogie universitaire. Un modèle d'enseignement caractérisé par l'absence de contact fréquent avec des locuteurs natifs de la langue cible et le vide existant concernant le quoi et le comment enseigner accentue encore plus le caractère aliénant d'une langue sans repères ni identité. Ne serait-il pas urgent de favoriser un enseignement qui facilite l'analyse qui mène à la compréhension d'autrui et à une réflexion sur la culture maternelle de l'autre ? Pour atteindre ces objectifs et mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage de la culture autre, il est nécessaire de réfléchir aux divers aspects théoriques qu'il faudrait mettre en place, permettant une étude appropriée de l'autre dans un rapport à l'altérité.

Quelle approche et pour quel public ? Parmi ces aspects fondamentaux, on doit mentionner la notion de culture et l'approche interculturelle. En effet, aujourd'hui, nous parlons d'une « culture de la violence » qui s'impose de plus en plus dans nos écoles et

constitue une menace pour les valeurs dites traditionnelles. Faite en ces termes, cette analyse présente un paradoxe le plus total : si au nom des valeurs (parmi lesquelles se trouve l'ouverture à l'autre), on se donne pour règle principale de respecter les autres cultures, faut-il considérer que l'accès aux cultures étrangères par l'enseignement-apprentissage des langues « étrangères » s'éloigne de toute forme de respect et porte atteinte à la sienne ? Il est important de remarquer que, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la description des comportements, des artefacts et des institutions est valable, mais insuffisante.

Or, ce qu'exprime le mot culture est une caractéristique de l'humain, acteur de sa propre condition. De plus, la culture est nécessairement en mouvement, elle se veut, d'une part, universelle, d'autre part, elle s'affirme contre une autre forme de culture, étant le fruit de rencontres, d'emprunts et de constructions, inscrites dans un temps qui ne cesse de susciter évolutions et/ou révolutions.

C'est par le biais de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères que l'apprenant est en mesure d'affirmer sa propre identité tout en acceptant les différences de l'Autre et de saisir les différents systèmes culturels. Si l'ouverture vers l'autre, si l'acceptation du tout autre, sont valorisées comme ouverture nécessaire à tout individu, elles ne sont accessibles et n'ont de sens sans la réciprocité, car ne pas admettre la différence, c'est se nier soi-même.

La dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues/cultures ou langue et culture sont étroitement liées, la langue « reflète » la culture d'une société donnée, et la culture compte parmi les composantes de la langue et l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement une dimension culturelle. Comme nous l'avons évoqué précédemment la finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère.

Le choix des textes-soutiens de la séquence pédagogique qui sont des textes choisis de telle sorte que les relations réciproques qu'elles entretiennent avec la culture de la langue maternelle du non-natif ne peuvent se faire sans une entrée linguistique tout en négligeant la dimension culturelle. Le choix des textes, la fiche de préparation écrite, les stratégies pédagogiques c'est-à-dire les démarches, méthodes, techniques et moyens à mettre en

place dans le travail d'accompagnement tout au long de la séquence d'apprentissage sont mis à la disposition de l'enseignant. Ces supports qui doivent constituer à priori les textes officiels sur lesquels les enseignants de langue peuvent appuyer leur travail d'analyse en vue de leur exploitation pédagogique loin des pratiques plus ouvertes laissées à l'appréciation des enseignants, mais en réalité ils leur seront souvent imposés. Très peu formés sur les nouvelles approches d'enseignement pour ne citer que celle par compétences la majorité des enseignants universitaires sont parfois contraints selon les nouvelles directives ministérielles à recourir à ces nouveaux concepts alors la plupart ne connaissent absolument rien dès lors qu'ils n'ont subi aucune formation.

En effet, l'étude des textes que l'on analyse semble extrêmement réduite à l'étude de la langue : repérer les catégories grammaticales, dresser des inventaires de connecteurs logiques, relever des indicateurs de temps...

L'esprit d'initiative est ainsi naturellement contrecarré. Étant loin de l'Autre comment l'apprenant non natif de la langue cible peut-il alors gérer la diversité dans la relation avec le natif de la langue ? Cette dimension essentielle de la langue est totalement occultée des textes proposés, en conséquence, la maîtrise de la langue s'en trouve totalement obsolète.

1.6 Analyse du programme du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère)

Il nous paraît évident que les apprenants en langue étrangère se doivent d'être initiés à la culture de la langue cible dès lors que « la communication dans une langue étrangère consiste à maîtriser en premier des usages langagiers, mais aussi à apprendre à adapter ces compétences en langue, aux situations de communication, aux contextes dans lesquels prennent place les échanges et cela s'acquiert via la culture. » (Le français langue étrangère, Fabrice Barthélémy Dominique Groux et Louis Porcher, 2011).

Dans cette optique, nous analysons une série de mots tirés de textes du programme du module MLE du point de vue critique destiné aux étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda. Faire l'analyse de la dimension interculturelle avec la culture de l'apprenant non natif de la L2 en lui donnant l'occasion de pratiquer la langue-culture cible à travers des textes constitue notre but ultime de l'apprentissage d'une langue culture cible. De ce fait, il est impossible de faire l'impasse sur la culture en cours de langue étrangère.

Programme destiné à la base aux nouveaux inscrits en cycle de licence option : **langue littérature et civilisation étrangère**, il est utilisable aussi dans l'enseignement intensif des langues assuré par le CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) à des apprenants de niveau B2 et C1 du CECRL.

Face à des programmes mal conçus choisis à dessein pour deux raisons essentielles. En premier lieu, la diversité des textes servant de supports ainsi que les thèmes du programme proposés permettent d'obtenir un champ lexical et sémantique assez riche se rapportant à différents domaines artistiques et culturels rattaché à la langue française cible. D'autre part, le choix des textes supports qui apparaissent sur le canevas proposé par le référentiel de formation du module MLE se subdivisent en trois grands thèmes, qui constituent leur architecture mettant en exergue la dimension culturelle de la langue cible qui devrait être abordé dans le programme culturel du cycle de licence de français :

En raison des caractères distinctifs que fournissent leurs formes variées allant des documents écrits authentiques, de textes de lecture relativement courts, articles de presse, et de petites annonces aux interviews et aux dialogues, couvrant parfois les genres des textes dans un cadre à la fois distrayant et motivant offrant des approches diverses laissant souvent l'initiative à l'enseignant d'opter pour l'une ou l'autre approche. La question est de savoir comment on étudie la langue à « travers la pratique de la langue et l'étude de documents variés.

. Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect culturel sera pris en compte dans le contenu de l'unité d'enseignement. Il serait' autant plus intéressant pour nous d'examiner si le contenu culturel des documents écrits avait bien été rendu accessible au public visé.

1.7. Méthodes et outils utilisés dans le cadre de projets:

Nous nous sommes volontairement limités à définir comment la dimension culturelle de l'apprentissage du FLE en contexte universitaire est prise en charge dans un système d'enseignement gradué ou l'apprenant non natif de la L2 est valorisé dans son identité et dans sa culture d'origine par rapport aux valeurs culturelles véhiculées par la langue culture cible. Pour les étudiants inscrits en première année de licence français cette culture de la langue cible a longtemps été à l'origine d'une image positive de la France solidement établie dans les départements d'outre-mer et les anciennes colonies françaises d'Afrique du

nord. Partant du fait que la dimension culturelle dans les programmes établis par l'institution universitaire est souvent trop prise à la légère pour ne pas dire quasiment exclu des contenus d'enseignement/apprentissage. à partir de l'analyse que nous avons proposée, nous projetons travailler la culture de la langue cible dans le cadre de projet autour de thèmes les plus actuels.

- Notre analyse qui ne se réduit pas à une donnée brute afférente à l'emploi d'un vocabulaire spécifique à la culture francophone, mais se fera par classement des mots liés à l'interculturalité non pas d'une manière directe, mais médiatisée par les mots de la langue maternelle [Vygotsky85].
- Nous avons d'abord relevé tous les mots des deux textes du programme du module MLE notamment ceux qui sont liés à l'imaginaire collectif quoique moins présents dans la chaîne parlée orale chez les locuteurs natifs en particulier, dans le cas présent, entre le français (L1) et le français (L2).
- Nous avons sélectionné les arguments à partir de quelques extraits de certains passages puis les mots qui font référence exclusivement à la culture de la langue cible ou qui apparaissent dans le texte cible d'une manière qui semble beaucoup plus fidèle. Ce sont les mots connus qui, conjugués à d'autres indices nous renseignent sur le vécu quotidien des natifs ou qui sont en lien avec la religion, us, traditions grâce à qui nous avons pu trouver le point de départ qui nous a permis de choisir notre corpus de données.
- Les mots qui composent les textes sont ensuite regroupés par catégories selon leur rapport à l'altérité dont nous dégagerons les formes et les figures assimilées au champ sémantique autour du concept de culture.
- L'identification et le classement des catégories sémantiques peuvent être compris comme un ensemble de valeurs appartenant à la culture de la langue cible et la façon avec laquelle elles sont gérées par les apprenants non natifs de la LC. en contexte universitaire loin du sens ou les termes utilisés sont liés à la culture de l'hégémonie culturelle des classes dominantes.
- Tout en s'attachant à la sémantique du mot dans le texte et selon le contexte découle la manière dont on considère et traite la dimension culturelle qui détermine quelles activités peut-on proposer en classe pour que les apprenants acquièrent cet aspect spécifique de la langue culture cible. C'est

d'autant plus difficile de trouver les termes afférents à la dimension culturelle qui reste relativement rare dans les textes proposés.

1.8 Critères de classement des catégories lexicales :

Nous présentons, dans cet article, un classement sémantique des mots qui touchent une plus large catégorie de population avec une connotation extrêmement négative

Nous en étudions ici deux extraits, dans lesquels deux paradigmes portant un implicite inégalitaires sont critiqués : l'assimilation et l'intégration.

- Exemplification :

Dans ce chapitre seul le classement typologique des termes en catégories lexicales différentes a donné lieu à une analyse approfondie. La catégorie que nous avons retenue et selon laquelle les mots seront classés dépend des « habitudes culturelles » des natifs de la langue cible. Nous allons voir qu'ils ne sont pas seulement différenciés par leur usage, mais aussi hiérarchiser selon des catégories inhérentes au comportement des natifs face à une certaine image que l'on se fait de soi même et vis à vis de l'Autre. Nous nous sommes limités à l'étude sémantique de certains mots qui nous ont paru essentiels pour mieux illustrer la dimension culturelle de la langue cible..

Par exemple l'usage du terme **branché** pour le locuteur non natif met en évidence l'importance de toute forme de connexion. À contrario ce terme qui revient régulièrement dans la trame narrative chez certains locuteurs natifs de la LC témoigne de l'importance centrale accordée au terme „se connecter « qui renvoie à la deuxième génération du Web. Le terme **branché** associé au langage et au comportement de ceux qui ostentoirement vivent avec „leur temps « est lui même un participe libéré du (**verbe brancher**). Dans le premier texte, le narrateur pour le mettre en valeur parle d'un chanteur **Rai**, déjà connu d'un public **branché**.

Pour expliquer le terme (**branché**) dans le texte support, **qui apparaît dans le projet 1**, pour l'illustrer on présente le terme en l'intégrant au cinéma (**cinéma branché**). Pour répondre à la question de savoir qu'est ce qu'il faut entendre par (**branché**) dans la langue écrite, c'est le fait que le terme utilisé n'a pas un contour aussi nettement délimité que les termes neutres, par exemple le terme (**actuel**) qu'on propose comme substitut lexical, alors

qu'il est sémantiquement éloigné et qu'on ne pourrait pas substituer dans les énoncés tels que : « le musicien est vachement **branché** » ni **de la même manière** quand le narrateur parle d'un sinistre Imam **branché**, se référant à l'imam accusé de pédophilie dans une mosquée de l'ouest du pays.

Le terme branché est à la fois plus spécifique et plus vague. (ex:Il va inventer des modes extrêmement **branchées**)

Branché conçoit l'**actuel** comme une qualité particulière et non pas comme un synonyme de contemporain comme il est présenté dans les exemples proposés. De la même manière quand on propose le terme „**fou** « dans le même texte que les non-natifs l'assimilent à „**dingue** «

Exemples d'énoncés produits par les natifs de la langue cible dans le contexte d'échange avec les non-natifs via le forum de discussion :

„c'est **fou** « arrive en première place en tant que synonyme de „c'est **extraordinaire** « sens qu'on retrouve dans les énoncés récurrents tels que : « c'est **fou** ce que vous mettez comme temps pour répondre à mes sollicitations, un locuteur natif à un non-natif de la langue cible....

„C'est fou ces idées-là que vous pouviez avoir, un natif répliquant à un non-natif de la LC...

C'est **fou**, ce que vous êtes susceptible quand on évoque le thème sur l'intégration...

Commentaire :

Fours dingues :

Le sens global de ces énoncés s'est détaché de la signification originelle du mot **fou**. Son synonyme dingue peut référer à des excès positifs (plaisants) comme à des excès négatifs (déplaisants). des exemples de ce type émanant de locuteurs natifs fusent dans le dialogue scénarisé :

EX : Je trouve ça super/je trouve ça dingue... dés fois c'est dingue/c'est super dur...

Génial Vs géant :

Comme la signification de base du terme génial, qui a du génie, inspirée par le génie (dictionnaire de Robert 2007) est largement dépassée dans la communication quotidienne. Un locuteur scripteur natif de la langue cible, à qui l'on demande, si cela ne l'ennuyait pas que l'on évoque le problème afférent à la discrimination positive : répond au „**contraire c'est génial** « .

C'est génial peut exprimer toute une gamme d'attitudes positives allant de l'admiration à la simple approbation.

Un locuteur natif de la LC s'exclame „**c'est génial** « en apprenant que sa vision sur le problème de l'intégration a été prise au sérieux par d'autres internautes non natifs de la LC :

L'adjectif **géant** s'est éloigné dans les énoncés récurrents (**c'est géant**) de sa signification de départ pour que le contraste entre géant dont la taille dépasse largement la moyenne et géant extraordinaire (**super**) permette au langage publicitaire de jouer sur le double sens du mot : „pour grandir, c'est **géant** «

Discuter parler :

De la même manière que quand il s'agit d'employer le verbe discuter par les natifs de la LC qui originellement impliquait le débat, la controverse, la mise en question dépasse souvent le cadre sémantique élargi de parler avec les autres en échangeant des idées, des arguments, avec pour synonymes „discutailler, épiloguer, ergoter « (Petit Robert édition 2001) et se substitue au terme parler dans le langage courant des non-natifs de la LC.

Toutefois le mot discuter qui est donné comme synonyme du terme „argumenter « débattre « ne recouvre pas entièrement le domaine sémantique et pragmatique de parler. On pourrait difficilement substituer discuter à parler dans l'énoncé produit en interaction verbale via le forum de discussion (il ne parle jamais de ses origines ethniques Vs (**il ne discute jamais de ses origines ethniques**),

Dramatique Vs dur :

Dramatique : Peut perdre son aspect qualitatif, son rapport avec le drame (Littre 2001) pour ne garder que l'aspect dynamique de l'inattendu. (la marginalisation cesse de manière dramatique) énoncé émanant d'un locuteur scripteur natif de la langue cible (binational)

dur : La fréquence réelle du terme vient du fait que „**dur** « a pris la place que le mot difficile occupait par le passé et occupe toujours dans le langage de la génération Web, pour qui cet usage constitue un écart par rapport à la norme.

L'extension de la sphère sémantique de (**style**) est un phénomène récent. (Je suis de ce **style** — là moi...) se décrit un interlocuteur sur le premier fil de discussion du forum dans son échange avec un locuteur non natif de la LC. L'acception est proche de son emploi traditionnel (c'est mon **style**, je suis comme ça...) le nouveau style apparaît surtout dans le cadre de la construction, **style+ substantif**, dans le sens du genre de...) ils se nourrissent **style** Mergez frite..... Pour décrire les habitudes culinaires de ceux qui refusent de se nourrir **style** terroir français.

À une question sur les loisirs, un locuteur non natif répond ☺quand j'y vais, c'est pour voir un concert **style** Rai..ou Chaabi) ce qui accentue encore plus l'attachement à l'identité originelle et la culture des parents.

Sympa (tique) : ce mot qui apparaît toujours dans le **projet 1** dans le texte support on le retrouve dans une situation qui ne correspond pas au sens initial du mot sympathique, mais comme synonyme de „très réussi « « très agréable «

Nous essayons ici de rentrer dans la culture cible par les mots afin de solidariser comme disait P.Meirieu (2001 ; 12), d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage d'une langue étrangère cible.

Ainsi « ne plus savoir à quel saint se vouer « « pleurer comme une Madeleine « balayer devant sa porte « « faire des ronds de jambe « mobilise des images de comportements sociaux inscrits dans la mémoire patrimoniale, qui permettent à l'étranger, d'accéder par fragments, à la culture de l'Autre, après avoir compris le sens et l'origine de ses mystérieuses caravanes de mots.

Casserole : Ustensile de cuisine cylindrique, à fond plat et à manche, qui sert à cuire des aliments. « Passer à la casserole signifie pour le natif: être tué, subir une épreuve pénible.

« Chanter comme une casserole assimilée au son (voix) peu mélodieux (eusse).

Bled : En Afrique du Nord, intérieur des terres, rase campagne, Fam village éloigné, isolé, offrant peu de ressources ;« Si on réussit mal l'intégration, on n'a qu'à retourner dans votre Bled perdu... », tout endroit qui n'est pas une grande ville, et l'on est sensé s'ennuyer.³ Que faire au Bled ? «

Dans la sociologie dominante de l'immigration, l'intégration s'entend dans un sens opposé à l'usage durkheimien. La notion ne s'applique plus à la société dans son ensemble, mais à l'individu. L'individu est intégré quand il est « englobé » par ses différents groupes d'appartenance.

Dans le discours de justification des discriminations raciales, le mot intégration va de pair avec les mots « étrangers » et « immigrés ». Phrase type: « Les immigrés ne sont pas intégrés ». L'intégration est une forme d'injonction toujours répétée, car jamais tout à fait réalisée, car jamais réalisable, pour celui qui doit s'y contraindre : elle est finalement un horizon inatteignable et donc constructeur d'une limite entre un « eux » et un « nous » – et par là même producteur d'un processus de discrimination. L'intégration est un des vecteurs forts de discrimination systémique, ce qui questionne donc fortement sur la possibilité d'articuler une politique d'intégration et de lutte contre les discriminations. Saï Bouamama, « L'intégration contre l'égalité ».

Le programme du module de MLE se compose de 3 projets.

Le premier: réaliser une campagne de sensibilisation et d'information à l'intention des étudiants inscrits au module de MLE en e qui concerne les problèmes afférents à la discrimination au travail.

Le deuxième : Donner votre avis personnel sur le comportement pour le moins inadmissible à l'égard des étrangers de certaines personnes refusant toute idée d'intégration.

Rédiger une pétition à une autorité compétente pour la sensibiliser au problème qui touche les minorités ethniques.

Enfin, **le troisième** :

Imaginer que vous êtes le porte-parole d'une tribune libre en ligne dénonçant la discrimination sous toutes ses formes.

Les trois projets portent sur:

- l'observation du texte avec le relevé des éléments du paratexte afin d'avancer des hypothèses sur le contenu du texte ;
- la lecture analytique qui n'est autre que la compréhension du texte ;
- l'expression écrite qui consiste à demander aux étudiants de rédiger un court passage en répondant à des questions dans une consigne.

Cependant, ces présentations ne vont pas dans le détail, les connaissances transmises sont plutôt figées, statiques. À l'exception de textes supports pas de références à la culture cible, pourtant, les jeunes en sont avides et suivent des émissions télévisées il n'y a aucun document authentique, même pour la présentation de la civilisation.

L'analyse démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels, et ce, même dans les dialogues scénarisés et les contenus des textes nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue française.

En outre, les dialogues et les textes sont fabriqués en faisant ressortir deux différents niveaux de langue entre les interlocuteurs dans l'emploi syntaxique et l'utilisation du lexique.

Nous relevons, enfin, qu'aucun commentaire n'a suivi ou accompagné les répliques de chacun des interlocuteurs qui n'accompagnaient pas, en apparence, leurs propos de gestuelles, de mimiques, de sourires, etc..

1.9 Résultats et analyse :

Dans le cadre de notre travail de réflexion qui portera sur l'analyse des données authentiques collectées dans un contexte universitaire en mode hybride (alternant le mode présentiel tutoré et le distanciel) nous analysons la diversité des contenus culturels et des expressions artistiques qui lui sont rattachés qui viennent s'ajouter à un contenu

linguistique déjà constitué. Notre travail d'analyse s'articulera autour d'énoncés culturels les plus répandus dans le discours tenu par les natifs de la langue cible et les non-natifs en mode distant. L'analyse de contenu appliquée aux textes et aux discours c'est-à-dire des écrits fournis soit par le texte support lui-même ou à travers l'échange via l'internet entre les deux communautés virtuelles. Pour le non-natif, leur analyse sert à comprendre le contexte du message verbal, à l'enrichir et finalement à se l'approprier à son compte.

Nous avons démontré que les contenus culturels des différents programmes de langues vivantes ni la pédagogie adoptée ne favorisent en rien une acquisition raisonnée de la culture véhiculée par la langue cible.

Le module MLE offre un premier contact avec la culture de la langue cible selon les exigences du programme, propose des cours aux thématiques associant des éléments provenant de la culture cible et de la culture source. Par manque de contact direct avec la langue cible ou avec les locuteurs scripteurs natifs, très peu d'étudiants ont une idée précise sur leurs contenus et les thèmes qu'ils traitent, encore moins à prendre conscience des différences culturelles explicites et implicites. Les contenus des programmes proposés ne répondent pas non plus aux besoins et attentes diversifiées des apprenants. En effet, les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les modèles d'expression.

Pour y répondre, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'outils : des grammaires savantes, des grammaires d'enseignement et finalement, des grammaires pour l'apprenant.¹³ Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier trois formes de grammaire :

: — la grammaire du discours dans un parcours d'enseignement/apprentissage de FLE, dont la grammaire de phrase reste un préalable dans une approche systémique.

— la grammaire du discours : cette forme de grammaire s'intéresse essentiellement à la

¹³G-D. de Salins (2001) répartit les grammaires en trois types : d'un côté les grammaires savantes (Le Bon Usage, La grammaire méthodique), de l'autre la grammaire d'enseignement qui font un effort de simplification de la description métalinguistique, compensée par « une riche mise en scène de l'explication pédagogique par des exemples, des illustrations, des reformulations et des paraphrases. » (2001 : 26) et comme troisième type les grammaires de l'apprenant, que l'on trouve dans les manuels de FLE. Nous y ajouterions encore un type de grammaire qui se situerait entre les grammaires d'enseignement et les manuels proprement dits : les grammaires « locales » du type Petite grammaire française simple et pratique à l'usage des Flamands (Meersseman, s.d.). La bibliographie est organisée de façon thématique en fonction des grammaires et des différents points de cet article.

situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, quand) et à la typologie des discours représentés par le narratif, l'ex-positif, le descriptif, l'argumentatif et l'explicatif ;

— la grammaire de texte qui s'intéresse à la « cohérence textuelle », autrement dit à

l'organisation d'une unité textuelle. Par exemple, l'étude des reprises nominales et

pronominales sont étudiées et ont pour objectif d'assurer la continuité thématique

dans un récit ;

— la grammaire de phrase, celle qui étudie la morphologie et la syntaxe des éléments constituant une phrase.

Si la première phase présente l'objet texte dans sa globalité il appartient à la phase d'analyse de dégager et aussi de prendre en charge l'étude des éléments constitutifs du document : organisation textuelle, vocabulaire relationnel et thématique et outils morphosyntaxiques.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, il est demandé, à chaque question de relever, de souligner, de retrouver la phrase...

Il est évident que les influences de la culture d'origine créent des obstacles ou tout au moins freinent considérablement l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Parmi les difficultés des apprenants, on peut énumérer la traduction littérale des expressions toutes faites de leur langue maternelle vers le français, le fait de ne pas garder le silence en classe, cacher qu'il n'a pas compris le cours, poser peu de questions, etc.

Ainsi, les concepteurs des programmes proposent un enseignement du français dénudé de toute trace culturelle. Les thèmes choisis sont répartis entre exposer pour donner des informations scientifiques (vulgarisation scientifique), argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue, qui ne portent que sur les loisirs et relater un événement portant sur le fait divers.

La formulation des questions qui accompagnent le texte consiste à demander à l'étudiant de relever, de remplacer.

Nous avons remarqué la prédominance d'une culture algérienne liée à un mode de vie

traditionnel.

L'étude du programme démodule de MLE nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme de licence et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont donc pas atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays.

Alors que les directives annoncent qu'avec l'approche par compétences, l'intérêt est porté sur l'apprenant, nous découvrons que l'enseignement du français vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles.

De ce fait, nous pensons qu'une vraie réforme s'impose : l'étudiant étant le seul centre d'intérêt de l'enseignement, le choix des thèmes soumis à l'étude doit être fait en rapport avec ses préoccupations. En outre, il a besoin d'être imprégné de la culture de la langue qu'il apprend d'autant plus, que dans la plupart du temps, il est appelé à partir en France pour étudier.

En effet, de nos jours, nous assistons à une autre forme d'émigration ; de nombreux jeunes algériens partent en France pour poursuivre et réaliser un projet d'études.

Arrivés sur le sol français, ils se trouvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine et s'adaptent difficilement. Or, d'après les observations de didacticiens en France, ces étudiants, pour la plupart, semblent rencontrer des difficultés à nouer « des liens avec l'environnement français ».

Pour pouvoir communiquer dans une langue, il est important de maîtriser les règles ; en revanche, il est primordial d'avoir une connaissance du vocabulaire, car ce dernier joue un rôle central aussi bien dans la production que dans la compréhension.

Dans le programme du module MLE, le vocabulaire est introduit principalement par le biais de questions contrôlant la compréhension du texte écrit – phase analytique —. Il s'agit d'un vocabulaire en grande partie courant facilement reconnu par l'apprenant, qui lui permet de comprendre rapidement le contenu des messages. La compréhension s'appuie donc partiellement sur la simplicité du vocabulaire, susceptible de créer chez l'étudiant un sentiment de déjà connu ou entendu dans des situations de communication quotidiennes.

La phase de synthèse ou d'expression écrite est un moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif étudié en phase initiale. On demande à l'étudiant de réécrire le texte pour en faire un texte d'une autre typologie.

En revanche, dans la production écrite, l'étudiant n'a retenu que la répartition schématique de trois phases : l'introduction, le développement, et la conclusion, trois termes qui apparaissent dans presque la plupart des copies. Quant au contenu, il présente de grandes lacunes dans l'expression et l'organisation des idées.

On enseigne ainsi aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits.... Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral; l'université n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. L'étudiant est invité à répondre seulement aux questions qui lui sont adressées par son enseignant.

En outre, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots et où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite. Et pour ce faire, l'élève doit développer, en français, une capacité appelée « conscience phonémique », ce qui n'est pas garanti par ce type d'enseignement.

1.10. Exemple d'activité de classe liée à la découverte de la culture de la langue cible à travers des images. (Modèle de séquence pédagogique à soumettre aux étudiants en classe de langue)

➤ **Découverte du monde : l'espace**

• **Les différents paysages**

La mer, la montagne, la campagne, la ville.

Compétences : Comparer les milieux familiers avec d'autres milieux et espaces familiers.

Séance 1 : Tri d'images et premières représentations.

Objectifs :

— Découvrir les différents paysages

Durée : 40 minutes.

Matériel : — Feuilles blanches pour dessin.

Déroulement :

1. Consignes

Ces photos qui représentent la diversification du paysage français. Observez-les attentivement puis essayez de les classer par thèmes tout en donnant un titre à chacune.

2. Travail en binômes.

Le groupe/classe réparti en groupes restreints par deux, trois apprenants effectuent ensemble le classement par thème sur une feuille blanche. C'est par binômes que le travail sera effectué.

3. Mise en commun et élaboration de production écrite :

On demande ensuite à chaque groupe d'intervenir spontanément pour donner leurs impressions à chaud sur ce que montre chacune des images tout en les guidant à évoquer l'aspect culturel que représente chaque image (l'urbanisation, le décor, les reliefs et la beauté des paysages) et de donner à chaque fois leurs équivalences en Algérie (des sites algériens...).

À la fin, on demande aux apprenants entre eux d'initier un dialogue destiné à expliquer les prises de position à l'égard des arguments avancés. On relit ensemble tous les énoncés à haute voix pour mieux évaluer leurs contenus et apporter les correctifs nécessaires. Nous ne gardons que les productions jugées pertinentes pour une utilisation future. On demande ensuite aux apprenants quelle image représente le mieux la culture de la langue cible (la montagne ou la ville). Le choix sur telle ou telle image doit être motivé par l'ensemble des groupes. Pour mieux les entraîner à donner libre cours à leur imagination, on établit un questionnaire contraignant du genre ; ou souhaiteriez – vous habiter ? Quelle image vous rappelle un lieu que vous aimez ? Quelle est l'image qui vous inspire le mieux ? Connaissez-vous d'autres endroits qui ressemblent à l'une des images que vous avez devant vous ? Que choisiriez-vous la vie en montagne ou en ville laquelle des deux vous attire le plus ? À chaque fois on les encourage à aller jusqu'au bout de leur raisonnement.

Puisque chaque image suggère un thème, nous demandons aux éléments du groupe/classe d'imaginer une thématique dominante à partir de laquelle nous engageons des mini-dialogues suggérant de mini-tâches au service de la communication orale et écrite. Si les

mêmes catégories sont sélectionnées, nous demandons aux apprenants de les faire comparer avec les autres déjà évoquées et leur demander si elles vont ensemble. Par exemple, si la majorité des éléments des binômes ont opté pour le thème « vacances », amener les plus récalcitrants à adhérer à cette idée pour la faire admettre par l'ensemble. Le thème « Vacances » devient donc le plus récurrent qui élimine ceux qui ne désignent pas le thème « vacances ».

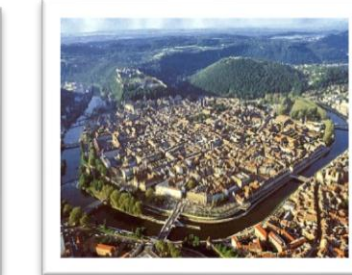
Une fois que le thème « vacances » est accepté par tout le monde, on élimine les autres thèmes et on exploite le champ lexical du thème dominant : campagne, paysage, mer, montagne, neige, joie de vivre... Définir avec les élèves un protocole de travail autour du thème choisi leur permettant de rédiger un écrit selon les étapes décrites.

On demande ensuite aux éléments du groupe de classer les images selon leur thème (imprimées en plus grand).

4. Trace écrite

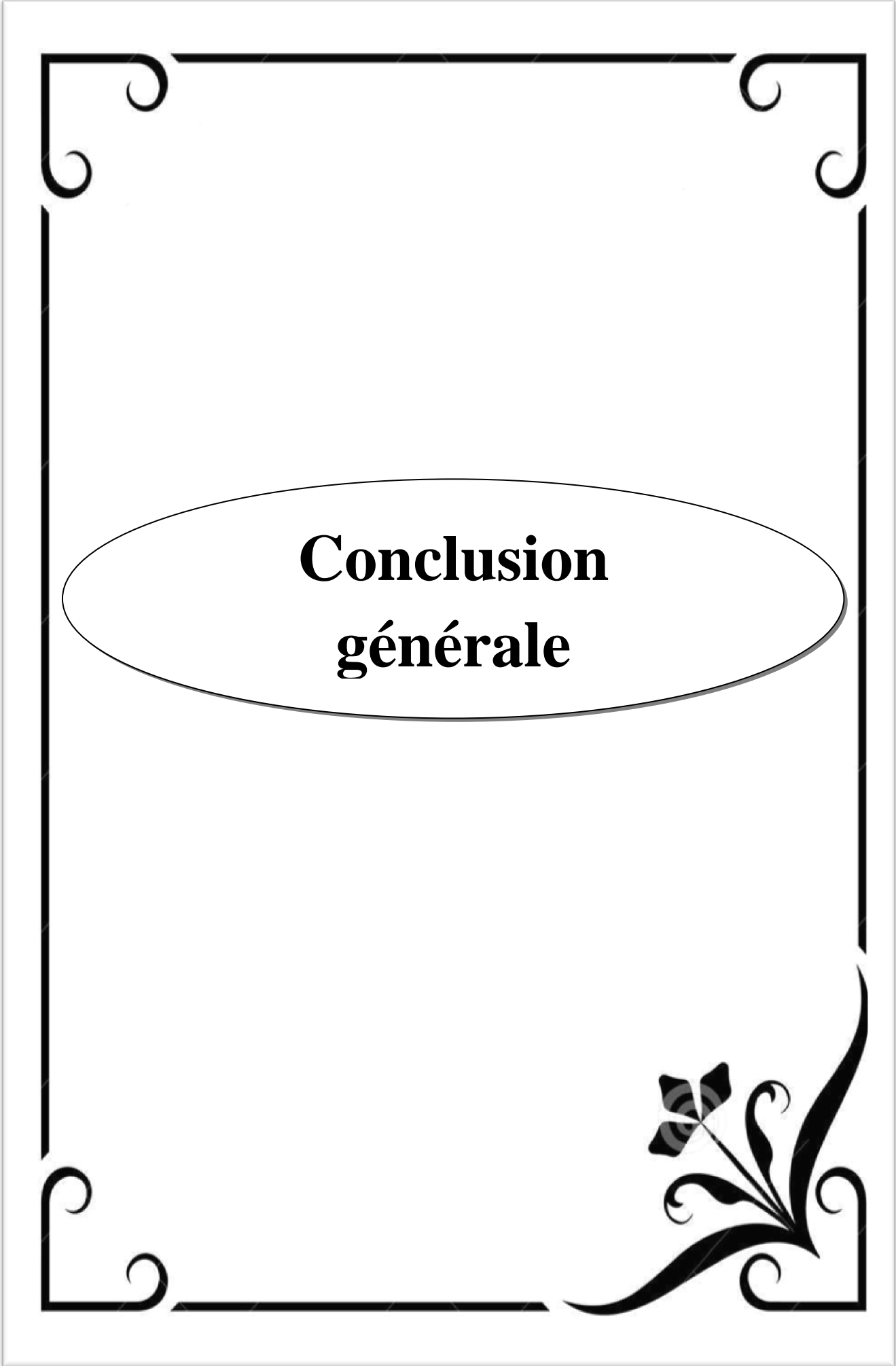
On trouve quatre paysages en France : la ville, la campagne, la mer et la montagne. Une fois toutes les images répertoriées par thème, il s'agit de constituer des binômes qui s'interpellent mutuellement oralement d'abord pour débattre sur le meilleur moyen à mettre en œuvre pour rédiger une trace écrite qui constituera l'aboutissement de l'activité d'écriture.

.



Conclusion

Procéder à des réformes à l'université, c'est bien. Mais faut-il penser si celles-ci tiennent d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas aux exigences requises? L'enseignant guidé par ses pensées qui tout en variant les différentes approches avec des modulations ou des variantes liées au niveau des différents publics auxquels il s'adresse tombe finalement dans une pédagogie différenciée qui aurait l'effet inverse de celui escompté. De fait, il est obligé d'alterner les points de vue pour satisfaire à la fois à des exigences linguistiques différenciées et à des exigences didactiques qu'il a du mal à maîtriser. Équilibre fragile, qu'il faut sans cesse ajuster. En second lieu et dans le but de donner accès à un ensemble de valeurs culturelles aux étudiants non natifs de la L2 ce qui à l'évidence reconnaît la liaison étroite existant entre langue et culture. Les concepteurs du programme du module MLE déterminent le profil d'entrée de l'étudiant, souvent d'une manière aléatoire fournissent un contenu et fixent comme objectif d'enseignement l'amélioration des compétences linguistiques en favorisant la maîtrise de l'expression orale et écrite et finalement à enrichir sa compétence d'écriture sans vraiment prendre en compte la dimension culturelle de la langue cible. L'uniformisation des stratégies d'enseignement, le repli sur soi-même ne peuvent que provoquer des effets désastreux tels la démotivation et l'échec de l'étudiant. Un travail de concertation entre didacticiens, linguistes et pédagogues est à entreprendre au niveau de la refonte des programmes et de la formation de l'enseignant ; ce qui pourrait déclencher et initier une ouverture sur le monde



**Conclusion
générale**

Conclusion générale

Finalement, comme nous avons pu le constater, cette recherche doctorale qui se situe dans le champ de la didactique des langues/cultures s'inscrit dans la perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues CECRL (2001). Nous estimons que nous avons réussi à réaliser un travail répondant à la problématique de départ qui était de mettre au point un dispositif pédagogique de régulation (scénario pédagogique) pour le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère). Module d'expression écrite et orale destiné à la base à l'ensemble des étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda et qui relève de l'unité d'enseignement fondamentale (UEF1). Tenant compte des difficultés recensées en phase du pré-test lors du diagnostic initial et des besoins exprimés pour le type de texte argumentatif appréhendé dans sa dimension scripturale une pédagogie de l'écriture argumentative était largement accomplie. En plaçant les locuteurs/scripteurs non natifs au centre de nos préoccupations en intégrant et en mettant à profit le forum de discussion asynchrone comme environnement virtuel d'apprentissage (EVA) qui se définit non pas comme une alternative au présentiel, mais comme un espace de travail suscitant motivation et intérêt. La méthode de recherche que nous avons adoptée repose essentiellement sur l'interaction entre théorie et pratique. La théorie a permis de réunir, dans un premier temps, les éléments nécessaires à la conceptualisation des données du problème. Nous avons été amenés à prendre en considération un certain nombre de notions liées à l'apprentissage, à l'apprentissage en langue étrangère, à l'amélioration de la compétence argumentative et aux TICE. Notre modèle nécessite la présence d'un scripteur/tuteur natif de la langue cible (LC) en mode distanciel pour assurer le pilotage du processus d'écriture et l'amélioration de la compétence d'écriture argumentative ainsi que son évaluation. L'hypothèse que nous avons formulée en introduction au nombre de quatre correspondent aux quatre questions posées dans la problématique générale de notre travail qui avait pour objectif de mettre à l'essai un scénario pédagogique de remédiation présentant une approche de résolution de problème issue de la perspective actionnelle du CECRL via un site pédagogique en mode asynchrone. Nous voyons qu'elles n'ont pas été toutes démontrées et validées dans l'ordre de leur formulation dans l'introduction générale :

Le constat de départ montre que les étudiants de première année de licence de Français inscrits à l'université de Skikda sont confrontés à des difficultés d'écriture difficiles à

surmonter qui ont trait à l'argumentation. La maîtrise de ce modèle d'expression que l'apprenant est censé déjà avoir acquis en langue maternelle (arabe, berbère), son transfert vers L2, malgré l'influence de L1 dans le processus acquisitionnel, l'étudiant se trouve en situation de handicap. Il ressent d'énormes difficultés liées au registre de l'oral comme à celui de l'écrit qui constituent les deux principaux écueils inhérents à l'apprentissage de l'argumentation en classe de FLE. Selon les textes du CECRL en classe, au cours des échanges l'étudiant qui doit se situer en tant qu'acteur social dans une démarche de résolution de problème cherche à éviter les situations de communication écrites les plus courantes notamment dans les ateliers d'écriture pour éviter le risque d'être recadré ou corrigé par son enseignant. L'hypothèse qu'un locuteur scripteur non natif de la langue cible ne distingue pas ou pas assez la différence entre une production écrite en L2 qui exige une maîtrise du processus d'écriture et tout autre type d'énoncé oral produit en situation de communication et qu'entre les deux il n'existe en fait qu'une frontière poreuse (Z.Baroudi ;1996). C'est ce qu'on a pu vérifier à travers d'une part les énoncés issus des échanges via le forum en phase de production écrite et ceux échangés en classe en expression orale lors de l'argumentation en mode présentiel tutoyé. C'est ce qui semble s'expliquer à travers une variable indépendante qui apparaît chez les locuteurs/scripteurs se traduisant par un « écrit oralisé » caractéristique aux locuteurs non natifs de la langue cible. C'est en partie ce que nous avons pu vérifier en production écrite tout au long de l'interaction verbale en mode présentiel comme d'ailleurs lors des échanges par clavardage avec les pairs à travers le forum de discussion asynchrone. L'analyse des données recueillies au cours des activités d'écriture en phase du pré-test et du post-test notamment les énoncés pour le module d'expression écrite (MLE) liés aux difficultés de l'argumentation évoquées par ailleurs dans de nombreux travaux (Demaizière et Dubuisson[1999] Bourguignon, Mangenot 2005) nous ont fourni un cadre de référence à ces activités afin de mieux les tester pour répondre aux besoins du groupe expérimental¹. Les compétences selon le CECRL dans un sens plus large appartiennent à plusieurs domaines en contexte scolaire tout comme dans la vie quotidienne. Elles représentent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et de caractéristiques individuelles qui permettent aux personnes d'agir et de Co agir dans une situation de communication

¹L'écrit utilise les matériaux assez complexes de structuration, d'agencement ainsi produits pour déboucher sur un ensemble, rigoureux, organisé en un tout « cohérent ».

déterminée.

Le groupe expérimental soumis à une formation hybride est appelé non seulement à développer ses compétences transversales, mais également à apprendre la langue dans son contexte qui se rapproche de celui de la langue cible en totale immersion, afin de se construire une culture inhérente à la langue cible tout en conservant son identité d'origine.

La perspective actionnelle qui s'intègre dans la nouvelle mouvance de l'apprentissage initiée par le CECRL abordée dans le cadre d'un cours en expression écrite pour un groupe d'étudiants inscrits en première année de licence de français s'incarne dans une nouvelle stratégie d'intervention utilisant les TIC pour la résolution du problème spécifique à l'argumentation en contexte universitaire algérien. De ce point de vue, l'objectif de notre recherche doctorale a été de planifier et mettre à l'essai via un forum de discussion asynchrone un scénario pédagogique qui reprend systématiquement le même cours d'expression écrite assuré par le module de MLE. Un modèle alternant des séquences de cours en mode distant utilisant le forum, et des séquences de cours en mode présentiel tutoré. Notre objet à l'étude nous a conduits à faire des « orales et écrites » l'objet d'une considération soulignée qui nécessite un entraînement spécifique dans le domaine de la formation initiale graduée. Le scénario pédagogique que nous proposons intègre les technologies numériques dans le processus de résolution de problèmes et sera évalué en termes d'impact sur le parcours de graduation notamment à ce qui a trait à l'argumentation comme modèle d'expression.

Nous nous ne perdons pas de vue que les compétences en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être et savoir-devenir dans le contexte actuel de la formation universitaire mettent seulement l'accent sur le développement de la compétence linguistique, bien que le CECRL mentionne aussi les compétences générales individuelles, culturelles indirectement en rapport avec la langue, appartenant à la personne — apprenants/utilisateurs — et auxquelles on peut y faire recours.

Nous avons choisi l'hybridation (alternant des séquences d'enseignement en mode distant et en mode présentiel tutoré) qui permet d'associer les deux modèles d'apprentissage. Le présentiel tutoré et le distanciel médié par ordinateur seront analysés comme s'ils étaient consubstantiels de nature à favoriser l'acquisition des compétences écrites chez le groupe expérimental. Le choix pour le forum de discussion asynchrone comme alternative au mode présentiel s'est imposé ici du fait qu'il s'y prête le mieux pour ses modalités de travail en groupe et que d'autre part ses membres qui ont le même statut

débouchent vers la réalisation conjointe d'activités de production collective qui mettent en jeu l'écrit argumentatif au service de l'apprentissage du FLE. Se jouent alors, des modelages et des manipulations, voire des conflits cognitifs qui se révèlent structurants (Gaulmyn ; Bouchard & Rabatel (2001, p.24-40). Tout au long de cette recherche, nous avons relevé que la compétence d'écriture en langue cible (L2) à pour des apprenants non natifs de la langue cible à travers le type de texte argumentatif est mal acquise en raison de sa complexité qui exige la maîtrise de l'ensemble du processus rédactionnel (Planification, mise en texte, et Révision).

L'argumentation comme modèle d'expression jalonne le cursus scolaire et universitaire ; d'abord en arabe langue maternelle de l'apprenant et ensuite dans sa langue étrangère 1(L2) qui est sa langue de socialisation première devrait en principe faciliter le transfert de ce processus d'écriture de L1 vers L2. Or, l'apprenant non natif de la langue cible comme on a pu le constater tout au long de la phase expérimentale se trouve confronté à des difficultés en expression écrite à chaque fois qu'il est sollicité pour prendre part à la rédaction d'un type d'écrit relevant de la compétence d'écriture. Ces difficultés sont de plusieurs ordres, linguistique, procédural, culturel, et pragmatique. Pour que nos étudiants de première année de licence inscrits au module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) puissent améliorer leurs compétences procédurales et métalinguistiques et pouvoir être capables d'analyser les énoncés des autres et d'en concevoir à leur tour des textes grammaticalement cohérents qui sont conformes à la norme de la langue maternelle du natif de la langue cible doivent s'investir totalement dans le processus acquisitionnel médié par ordinateur au moyen d'un échange dialogique.

Faisant référence aux nombreux travaux et analyses portant sur les raisons de ces maladroites attribuées à l'acte d'écriture (Z.Baroudi 1998 ;G.Dominique de Salins ;(2000) ; M.Miled ;(2006) ;A.Bahloul (2007)...) expliquent les nombreuses raisons qui sont à l'origine de ce dysfonctionnement, en particulier, nous en avons retenu celui qui a trait au manque de motivation et d'intérêt dus en grande partie aux approches traditionnelles basées sur des modèles stratégiques archaïsants et imitatifs hérités des méthodologies SGAV (structure globale audiovisuelle).

Récemment encore avec l'approche communicative et toutes les approches qui l'ont talonnée (par projet, par résolution de problèmes, par compétences, par étude de cas, etc. que nous avons défini puis montrer à travers des exemples de cas concrets leurs avantages

et leurs limites sur le plan des applications didactiques. Par rapport à l'état de l'art sur la question qui nous a permis de rassembler le maximum d'informations sur une des approches méthodologiques parmi les plus actuelles celle notamment en lien avec l'intégration des TIC (Technologies de l'information et de la communication pour le domaine éducatif) à travers l'internet. Loin de vouloir fantasmer sur l'école du futur, il semblerait que la perspective actionnelle du CECRL qui est en passe de s'imposer comme non pas une alternative unique au présentiel, mais serait envisagé comme valeur ajoutée à la condition que l'ordinateur à travers ses différentes fonctionnalités soit utilisé comme moyen technopédagogique d'échange asynchrone à des fins d'apprentissage.

Notre choix pour le paradigme d'apprentissage axé sur un modèle d'enseignement universitaire centré sur l'apprenant lui accordant plus d'autonomie et de responsabilisation dans le processus acquisitionnel s'impose de plus en plus comme modèle d'enseignement des langues étrangères en contexte plurilingue. Pour que ce changement d'approche puisse s'accompagner d'améliorations significatives du niveau de compétences scripturales dans le domaine de l'argumentation pour le groupe expérimental, il était nécessaire de changer la gestion de l'erreur qui est un instrument de régulation. Les modèles constructivistes de l'enseignement s'efforcent de prendre en considération les erreurs des étudiants, de les utiliser comme des symptômes intéressants d'obstacles et comme la base même du processus d'évolution des connaissances (Astolfi, 1997).

C'est ce que nous avons tenté d'expliquer que l'apport du forum de discussion utilisé à des fins d'apprentissage améliore les compétences des étudiants liées au domaine de l'écrit du point de vue de la stratégie d'écriture en tenant compte des aspects socioculturels et référentiels des co-locuteurs natifs de la langue cible. L'implication d'un locuteur/scripteur/tuteur dans le processus d'échange et de résolution de problème par son rôle d'évaluateur s'avère intéressante, car l'ordinateur seul malgré sa valeur ajoutée ne peut pas assurer ce rôle. Notre modèle de régulation qui a la modestie du praticien, décrite par ailleurs par F. Mangenot (2001 : 12), qui tout en reconnaissant les vertus de l'outil informatique comme dispositif innovant suscitant engouement et motivation, suggère que toute pédagogie de l'écriture nécessite l'implication d'une personne ressource assurant le pilotage pour un accompagnement pédagogique qui engage à son tour le lecteur/scripteur non natif s'auto-évaluer et à s'auto-former dans le processus acquisitionnel global. Les données recueillies nous ont permis de constater que le dialogue scénarisé comporte deux

niveaux d'argumentation. D'un côté l'argumentation comme composante inhérente au débat en tant qu'interaction verbale entre deux communautés virtuelles autour du thème portant sur la « discrimination positive ». Elle peut apparaître à un deuxième niveau qui émerge à cause du conflit d'idées qui est à l'origine de tout débat analysé selon le concept de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas. L'argumentation qui semble poser le plus de problèmes à nos étudiants de licence c'est celle qui prendra en charge les difficultés d'emploi rencontrées par les non-natifs de la langue cible de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs employés selon la norme de la langue cible (L2).

Globalement, les données recueillies à travers le corpus, semblent confirmer à travers les différents Items du questionnaire de motivation ainsi que celles provenant de l'entretien semi-dirigé que l'attitude des étudiants pour l'intégration réfléchie des TIC dans le cadre d'un enseignement/apprentissage de l'argumentation médié par ordinateur semble acquise. Ces outils exigent néanmoins selon les opinions exprimées par la majorité des enseignants sondés la maîtrise des compétences procédurales et informationnelles leur permettant de réaliser les tâches communicatives les plus courantes via le forum au sein du groupe de besoin comme d'ailleurs en dehors de la classe.

Nous rappelons que notre forum de discussion asynchrone conçu uniquement pour les besoins de notre recherche est hébergé sur le portail (heberg.forum) fourni au groupe expérimental à l'image de toute communication en interaction et en ligne « asynchrone » (ex. : Liste de diffusion ; blogues ; clavardage [Chat] ou même des outils de type Facebook, Twitter...), la possibilité par exemple pour Sebti non native de la langue cible et pour Élisabeth native de cette même langue (normalienne de formation) de communiquer via l'internet en vue d'échanger des arguments sur un thème d'intérêt commun. Le premier (Sebti) pour communiquer ou argumenter par écrit en langue française selon la norme de la langue standard maternelle (d'Élisabeth) doit percevoir la L1 non pas comme un obstacle, mais comme une aide lui, permettant de concevoir ses énoncés écrits par le recours à la lecture et à l'analyse des messages postés par le natif en réaction aux sollicitations du non-natif qui relèvent de certains aspects non maîtrisés d'emploi de connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs.

Le module de MLE (méthodologie de la langue étrangère) qui a pour objectif l'acquisition et le renforcement des compétences linguistiques et procédurales d'étudiants de première année de licence de Français confrontés au problème inhérent aux types de

textes et à leur tête l'argumentation comme modèle discursif. Un chapitre qui compte parmi les plus importants du programme de premières années de licence de français si l'on en croit les concepteurs du programme curriculaire de licence LMD. Un nombre de crédits important lui est d'ailleurs alloué (05) avec un coefficient extrêmement important. En plus de l'argumentation se module décrite caractéristique de chaque type de texte (le récit, la description, la narration, la lettre, l'exposition, le récit de fiction...)

22 Dans le but de faire émerger (ou valider) notre scénario pédagogique et l'adapter à notre problématique, nous avons commencé par collecter au début de l'année universitaire 2008 puis 2009/2010 les données issues de la méthodologie qualitative et quantitatives auprès de (trente) 30 étudiants concernés par l'expérimentation (15 pour le groupe expérimental et autant pour le groupe témoin (groupe de contrôle). Pour optimiser notre travail, nous sommes parvenus après avoir réalisé un examen de pré-test à identifier les nombreuses difficultés langagières rencontrées par les étudiants lors des différentes phases d'évaluations en expression écrite pour le module de MLE. Une fois que ces évaluations en phase du pré-test connu nous nous sommes engagés dans le processus de résolution de problème par le recours aux TIC via un forum de discussion asynchrone qui fait office d'un site de classe avec son impact avéré sur l'efficacité de l'acte d'apprentissage.

Par ce dispositif de régulation qui vise à doter l'apprenant de compétences argumentatives suffisantes à partir d'un outil de communication de type asynchrone qui porte sur les processus d'apprentissage et sur la façon dont les étudiants apprennent autrement et à la manière dont les enseignants enseignent l'argumentation en classe de FLE.

- Pour cela,

Le groupe d'échantillonnage constitué de 30 étudiants se subdivise en deux groupes de niveau (15 chacun issus de deux systèmes universitaires différents, le LMD pour Skikda et le système classique pour Batna). Le groupe expérimental travaille l'argumentation via le forum de discussion asynchrone quant à l'autre groupe « témoin » (groupe de contrôle) selon la terminologie en usage pour la méthodologie dite mixte alternant la qualitative et la quantitative est soumis à un modèle traditionnel d'enseignement comme nous l'avons déjà évoqué précédemment. Le groupe de Batna suit le même contenu d'enseignement tout en gardant la même approche avec le même système d'évaluation. Pour les deux systèmes

d'enseignement universitaire de graduation, la gent féminine surplombe le groupe d'échantillonnage (23 filles pour 07 garçons seulement).

Comme toute recherche exploratoire de terrain utilisant à la fois la méthodologie qualitative et quantitative pour la collecte et l'analyse des données à partir d'exemples de terrain issus de nos propres observations nous ont conduits à entamer le travail expérimental de type, actionnel. Nous l'avons entamé par l'analyse préliminaire de corpus de validation par l'utilisation de tests de connaissances, qui tend à l'heure actuelle à se généraliser pour déterminer les écarts par rapport à la norme de la langue standard du natif de la langue cible. Cette évaluation diagnostique administrée sous forme de test préliminaire (**ED**) destinée aux deux groupes (expérimentale témoin) pour déterminer le niveau de leurs prérequis en ce qui a trait au type de texte argumentatif. Le test proposé aux deux groupes, en phase de pré-test se présente sous forme d'exercices structuraux dont les contenus reprennent les aspects essentiels des points de langue du cours dispensé en mode présentiel et traitant de l'argumentation². Le groupe expérimental et témoin qui ont subi les mêmes épreuves en phase du pré-test connaîtront le même type d'évaluation dans le but de nous fournir des indications précises sur le mode de mesure et les écarts types ainsi que l'intervalle de confiance pour chacun des deux groupes obtenus en phase du pré-test qui seront comparées avec les scores réalisés à l'issue de l'examen du post-test en évaluation finale.

Les résultats obtenus à l'issue de l'évaluation diagnostique nous ont permis de départager les éléments des deux groupes pour éliminer tout risque d'écart important de niveau entre les deux groupes constitués. C'est ce qui nous a permis d'obtenir au final deux groupes de besoin avec 03 niveaux d'échelle représentatifs de l'ensemble de l'échantillonnage.

Une fois les résultats des scores obtenus à l'issue de la phase du pré-test connus, nous avons entamé la phase la plus cruciale de notre expérimentation. Il s'agit de revenir après avoir parcouru les étapes de résolution de problème au même modèle d'activités proposé en phase du pré-test administré au tout début de l'expérimentation en évaluation diagnostique (**ED**) avec comme seule différence l'adjonction de nouveaux connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion. Nous avons essayé de faire

²Il s'agit d'une reconduction pure et simple des phases du cours en gardant les mêmes objectifs ainsi que le même contenu thématique et métalinguistique.

ressortir le même modèle d'intervention pour le soumettre à une nouvelle appréciation par le même groupe de besoin dans la perspective d'une nouvelle étape d'autoévaluation. Ce test final destiné aux deux groupes, expérimental et témoin connaîtra un seul modèle d'évaluation. Nous considérons néanmoins que le fait que la moitié du groupe d'échantillonnage (15 étudiants du groupe expérimental de l'université de Skikda) qui a été soumis à la phase de régulation et à l'impact des TIC via le forum de discussion asynchrone aura l'avantage de travailler la langue en interaction verbale et d'améliorer son niveau de compétences argumentatif en expression écrite.

À l'inverse, le groupe témoin (groupe de contrôle) soumis à un modèle d'enseignement traditionnel nous aidera à mieux évaluer la progression enregistrée par le groupe expérimental au cours de l'interaction à distance. Le même type d'activités proposé pour les deux phases d'évaluation du pré-test et du post-test, nous avons eu recours à un instrument de mesure répété (système de notation traditionnel en usage en contexte universitaire) pour mieux comparer les résultats inter et intra groupes.

Le questionnaire de motivation qui fait partie de notre corpus de données au même titre que l'entretien semi-dirigé administré au groupe expérimental et témoin nous a permis de vérifier à travers les opinions exprimées le rôle et l'impact des TICE sur l'apprentissage de l'expression écrite. Les opinions qui y sont exprimées par les étudiants et les arguments qui y sont employés montrent effectivement que dans la grande majorité des cas le forum pédagogique ne constitue non pas seulement une source de motivation, mais qu'en plus, de par son caractère ludique et attractif, il procure énormément de plaisir dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour que les résultats attendus soient écrits et validés, et avant d'aller plus loin dans l'analyse des données qualitatives et quantitatives pour soit confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ aussi bien en phase d'évaluation diagnostique (**ED**) qu'en phase d'évaluation finale en post-test (**EF**), nous avons administré au groupe expérimental un entretien semi-dirigé à usage complémentaire dans le but de connaître les effets qu'un forum peut apporter comme changements attendus. D'autre part, l'entretien nous a aidés à mieux interpréter les résultats obtenus à l'issue des deux phases d'évaluation par la comparaison des notes en évaluation diagnostique (**ED**) et en évaluation finale (**EF**) et voir si ces résultats correspondent ou pas aux opinions exprimées sur les différents Items du questionnaire de motivation. Après avoir analysé les résultats d'enquête sur la motivation

et l'attractivité suscitée par les TIC en contexte universitaire, l'interprétation des résultats obtenus semble confirmer nos hypothèses de départ. Par souci de lisibilité, nous avons exploité les résultats de certains travaux réalisés sur le même sujet ou des sujets orientés dans le même sens pour vérifier la proximité des résultats obtenus avec les nôtres. Cependant, à ce niveau d'analyse et d'interprétation des résultats nous allons exposer d'abord une synthèse partielle des premiers résultats auxquels nous sommes parvenus.

- La synthèse des résultats :

Comme modèle de corpus, il nous est apparu indispensable de constituer un échantillon de textes écrits spécifique au type de texte argumentatif pour analyser les erreurs relevant de l'emploi erroné de certains connecteurs argumentatifs et contre-argumentatifs du groupe pendant les échanges. Nous avons eu beaucoup de difficultés à constituer un corpus analysable provenant de la messagerie électronique instantanée pouvant nous renseigner sur les usages et des formes argumentatifs, encore moins identifier les énoncés affectés par les erreurs d'emploi de modalisateurs relevant de deux registres de langues provenant de deux groupes l'un natif de la langue cible et l'autre pour qui la langue cible est une langue vivante étrangère. Le premier niveau d'analyse nous a permis d'identifier les erreurs commises dans ce contexte particulier d'échange asynchrone qui exige une définition de la typologie des erreurs qui affectent prioritairement les énoncés issus des scripteurs non natifs. Le dépouillement et l'analyse des données du corpus recueillies pour la production écrite avec ou sans le forum en phase du pré-test et du post-test, ainsi que les résultats provenant du questionnaire de motivation et de l'entretien semi-dirigé auprès de l'ensemble des apprenants sondés nous amènent à faire les constatations suivantes :

Après analyse du corpus réalisé auprès de l'échantillonnage en phase du pré-test en évaluation diagnostique et en phase du post-test en évaluation finale et après usage du forum de discussion utilisé par le groupe expérimental et à la lumière des scores (notes) obtenus par les deux sous-groupes qu'on a répartis par niveaux (**satisfaisant, moyen, et faible**) de la même classe puis à un niveau plus large qui a touché l'ensemble des deux groupes, expérimental, et témoin.

Ainsi nous sommes parvenus à une meilleure lisibilité et une meilleure cohésion dans l'analyse des données recueillies.

Un deuxième niveau d'analyse fait apparaître que l'ensemble des éléments du groupe d'échantillonnage qui avaient travaillé l'argumentation via le forum avait enregistré une

amélioration qualitative d'une phase d'évaluation à une autre (**ED** ≠ **EF**). Cette tendance qui se confirme encore plus lors de l'analyse comparative des résultats obtenus par les deux groupes dotés des mêmes prérequis. À l'issue des deux tests l'analyse montre que dans la classe traditionnelle, c'est-à-dire sans l'impact du forum, les deux groupes témoin et expérimental ont obtenus les mêmes scores en phase d'évaluation diagnostique.

Après usage du forum, les résultats du groupe expérimental se sont avérés nettement supérieurs.

En revanche ceux du groupe/témoin n'ont connu aucune amélioration notable si ce n'est que pour un seul élément pour les raisons qu'on connaît.

Ce qui confirme encore plus cette tendance, ce sont les moyennes obtenues en phase d'évaluation finale qui présentaient des hausses très significatives par rapport aux scores obtenus à l'issue de l'évaluation diagnostique (**ED**) parfois atteignant des écarts exponentiels qui varieraient entre 10 à 13 points entre les deux tests³. Ces écarts importants fallait-il encore le rappeler témoignent comme l'affirment (Véronis et Guimier de Neef) de l'efficacité de cette nouvelle forme de communication écrite (Véronis et Guimier de Neef (2004 ; 2006) du à l'impact du forum utilisé comme apport techno pédagogique innovant.

La majorité des étudiants souscrivent à l'idée qu'un forum de discussion intégré en salle de cours est susceptible de susciter le goût d'apprendre en améliorant non seulement la stratégie d'écriture, mais qu'il est aussi et surtout une source de motivation supplémentaire. Des opinions exprimées par le groupe expérimental se dégagent l'idée de ne jamais avoir admis qu'avec les TIC comme apport technologique l'informatique va conquérir la classe en modifiant radicalement leur manière de travailler. Ils reconnaissent que tout en provoquant de la motivation, le forum qui exige un travail en autonomie guidée selon Houda (étudiante de première année de licence) « m'éloigne des contraintes imposées par le traditionnel tableau noir, et craie blanche » ça libère les énergies conclut-elle.

³Le groupe soumis à l'interaction en co-action sociale au moyen du forum de discussion contrairement au groupe /témoin a progressé sensiblement du fait des résultats positifs qu'il a enregistrés pour l'ensemble de trois activités programmées pour le module d'expression écrite et orale. A « contrario », pour le groupe témoin, nous retrouvons les mêmes idées dans le texte définitif mais apparaissent dans un désordre entre les diverses parties du texte argumentatif.

D'autres opinions allant dans le même sens que celles évoquées par Houda nous confortent dans l'idée d'instaurer définitivement cet outil techno pédagogique dans le parcours de graduation des étudiants de langues étrangères.⁴

La majorité des apprenants considèrent essentiellement l'intégration des TIC comme des outils de médiation et évoquent davantage leur motivation liée au plaisir d'apprendre grâce à leurs apports dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Du point de vue didactique, nos résultats montrent que les apprenants utilisant le forum comme forme de médiatisation dans l'apprentissage de l'expression écrite respectent les étapes, les objectifs et les compétences visés par le programme institutionnel du point de vue du processus d'écriture évoqué dans le chapitre théorique et conceptuel.

L'entretien semi-dirigé proposé à la fin du second semestre pour le groupe expérimental illustre bien à travers les opinions exprimées une préférence pour les quatre sous-thèmes qui sont :

Les avantages de l'utilisation du forum de classe dans l'enseignement/apprentissage :

Selon les opinions exprimées par les apprenants à travers les différents items de l'entretien semi-dirigé, en plus des caractéristiques qui ont trait aux spécificités suivantes :

- Motivation (attrait de la nouveauté, facilité d'accès, interactivité, communication asynchrone) ;⁵,
- développement comportemental (la composante psychique de l'emploi de l'ordinateur) ;
- méthode et rigueur ;
- le travail à son rythme ;
- l'autonomie (l'apprenant devient acteur social) ;

⁴-« je suis plutôt favorable à l'idée de travailler en tandem dans l'acquisition de nouvelles compétences dans une totale autonomie et loin des contraintes d'espace et de temps ».

- Je suis favorable à l'intégration des TICE dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

- La « satisfaction ressentie » auprès des utilisateurs de l'internet, après usage du forum.

- Apprendre à l'aide d'un forum en autonomie guidée suscite curiosité, efficacité et engouement qu'un apprentissage traditionnel.

⁵Virginia-Smarandita Braescu, Marek Sajewicz2006.

- l'interdisciplinarité ;

Tous affichent leur préférence pour l'accès à d'autres plates formes de discussion (Forums) pour améliorer davantage leurs compétences d'écriture et d'être en contact avec la langue cible dans son authenticité. Ils affirment pour cette sous-rubrique que le forum est porteur d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, qui facilite une grande mobilité et une grande liberté de mouvement. L'étudiant dispose également d'un contrôle possible sur le choix du moment, du lieu et du rythme de son apprentissage.

Facilité de travailler en ligne, répondre aux messages postés, animer des débats avec d'autres groupes de discussion à distance, organiser des travaux d'équipe à distance, gérer son temps et celui des autres ; ce sont autant d'avantages liés à l'intégration du forum pour les deux cours d'expression écrite et orale.

Pour ce qui est de l'utilisation pédagogique des TIC pour le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère), le portail qui ouvre l'accès aux apprenants pour communiquer affirment leur attachement au forum et au travail en tandem qui leur permet d'interagir avec l'ensemble des participants en mode présentiel sous la direction de l'enseignant ou à distance avec les natifs de la langue cible sous l'œil attentif du scripteur locuteur/tuteur.

L'ensemble des participants au forum reconnaît avoir accès à l'ordinateur dans le seul but de contourner les difficultés d'écriture ou compléter les connaissances d'un cours insuffisamment acquis en mode présentiel tutoré. Ils reconnaissent au forum comme d'ailleurs aux autres modèles d'enseignement à distance la capacité dans le traitement du problème posé par le recours aux contenus déjà mis en ligne et rarement à une situation de communication authentique comme contexte de formation et de remédiation. Toujours du point de vue purement pédagogique, l'intégration des tissent cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle qu'elle est vécue et utilisée par les natifs.

Certains étudiants affirment que l'usage du forum par son caractère pérenne et sa capacité d'emmagasiner les messages postés les aide à mieux comprendre les modalités du processus d'écriture. L'activité d'écriture qui intervient à la fin du dossier de langue doit prendre en compte dans la réalisation de la tâche les points de langue étudiés et qui sont l'exploitation :

- Du type de texte, ou le genre de texte,

- De la grammaire textuelle,
- Du lexique thématique et relationnel,
- De la préparation de la phase d'écriture.

Les réponses formulées par les participants reconnaissent l'aide apportée par le forum dans le processus d'écriture argumentatif. Pour la réalisation de la tâche d'écriture, les étudiants ont fait appel au modèle suggéré par l'enseignant en présentiel englobant la planification, la consolidation, la révision qui apparaissent sur les fils de discussion et les messages postés. Pour ce qui est de la mise en texte, ils ont eu recours à d'autres forums se trouvant sur d'autres plateformes pédagogiques. Tenant compte des scores obtenus lors de notre étude comparative en phase du pré-test et de la phase du post-test, les participants reconnaissant que leurs notes ont subi des améliorations notables.

À travers la mise en place du processus expérimental induit par le forum de discussion asynchrone qui favorise le travail en autonomie guidée permettant à l'apprenant de solliciter aide et assistance auprès du locuteur/scripteur/natif en posant directement ses questions via le forum.

Les opinions favorables exprimées par les apprenants concernant l'apprentissage de l'argumentation en expression écrite avec le forum semblent intéresser l'ensemble du groupe expérimental. Ceci rejoint nos analyses conclusives sur les opinions formulées à l'égard du questionnaire de motivation et de l'entretien dirigé et semi-dirigé.

En somme, bien que nous soyons parvenus à vérifier dans une grande mesure les quatre hypothèses, nous ne pouvons quand même pas nier certains des effets positifs du site de classe que nous avons conçu pour le cours d'expression écrite. Son aspect motivationnel, son rôle d'aide et peut-être même de « tuteur », son support permettant l'entrée en communication lors des difficultés ressenties, son soutien via les liens, sont de ses qualités admises par le groupe expérimental. Par contre pour ce qui est de son effet peu marquant sur les résultats quantitatifs, les scores des apprenants, nous pensons qu'il serait envisageable de s'orienter vers une nouvelle étude à ce propos afin d'analyser et, si possible, de mettre à jour les points, les aspects qui n'auraient pas permis une meilleure réussite, de résultats beaucoup plus meilleurs en expression écrite FLE.

Pour notre part, et comme nous l'avons déjà mentionné tout au long de ce modeste travail, nous pensons que le forum a répondu tant bien que mal aux exigences d'un environnement numérique de travail mettant aux prises deux voire trois communautés

virtuelles dans un espace sécurisé et personnalisé.

Nos résultats issus du corpus et de la collecte des données qualitatives et quantitatives nous ont également permis d'établir un lien causal entre les différentes variables opérationnalisées. Nous pouvons dire qu'au final et au vu des résultats auxquels nous sommes parvenus à réussir à élaborer un travail qui répond à notre problématique de départ qui avait pour objectif de mettre sur pied un dispositif de remédiation (séquences d'apprentissage) pour le module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère) axé sur les besoins exprimés par les étudiants inscrits en première année de licence selon l'approche actionnelle du CECRL. Une perspective actionnelle du cadre européen commun de référence pour les langues taillée sur mesure et destinée à des systèmes éducatifs européens peut être dans une dynamique comparative transposée à un espace géographique qui n'a rien en commun avec l'Europe. Un défi que nous nous sommes fixés et qui nous a permis malgré tout et dans une large mesure de vérifier nos hypothèses à travers les résultats de nos différentes analyses dont l'objectif était de proposer et de mettre à l'essai une « pédagogie de régulation » sous-tendue par un forum de discussion asynchrone. Je considère que ma démarche de recherche action a réussi à illustrer un processus d'échange à distance pour un type de texte réputé pour la complexité de son arborescence — le dialogue scénarisé — plus précisément une variante de ce genre, connu sous l'appellation « l'argumentation en co-action sociale ».

C'est à la faveur des améliorations du niveau de compétences écrites constatées chez le groupe expérimental et sur la base d'une évaluation de la progression enregistrée avec le forum que nos hypothèses ont été validées :

- **L'hypothèse 1 :**

L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE contribue à améliorer les compétences scripturales en contexte universitaire algérien ?

L'impact de l'intégration des TIC, dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour le module de MLE a contribué à une amélioration des compétences argumentatives écrites relevant de l'unité fondamentale¹ (UF1). Notre objectif pour mieux étayer cette hypothèse passe par la construction et la déconstruction progressives de l'écriture argumentative par le groupe expérimental au cours des échanges entre les deux communautés virtuelles via le forum de discussion asynchrone. La majorité des étudiants du groupe expérimental au nombre de 15 à travers leurs opinions respectives se sont exprimés en faveur de

l'intégration de l'outil techno pédagogique en pédagogie universitaire notamment à ce qui a trait à l'écriture argumentative. En termes d'impact sur le processus acquisitionnel, le forum a permis d'améliorer les compétences scripturales. Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, l'argumentatif en particulier, l'évaluation de l'expression orale est une étape délicate quand sa pratique est presque inexistante en situation de classe pendant les apprentissages.

Les compétences discursives à l'écrit pour notre population cible se vérifient à travers les scores obtenus dans les deux phases d'évaluation (**ED**) en pré-test et (**EF**) en post-test. Cette amélioration significative a touché le groupe expérimental ou l'écart obtenu est très important entre les deux phases. En revanche, les scores du groupe témoin, n'ont connu aucune amélioration si ce n'est pour un seul étudiant (**L9**)

Le forum de discussion asynchrone hébergé sur la plate forme (**heberg.com**) a pour vocation d'offrir aux utilisateurs (les deux communautés virtuelles : natifs et non de la langue cible) d'interagir entre eux autour de questions de société ou des thèmes actuels, dont le but est de favoriser l'interaction verbale par les échanges spontanés. Cet échange médié par ordinateur a contribué à l'amélioration des compétences argumentatives de notre groupe d'échantillonnage. Le recours à l'utilisation des TIC dans l'échange a porté ses fruits selon les opinions exprimées.

- **L'hypothèse 2 :**

L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie l'apprentissage de cette langue par les étudiants algériens en Expression Ecrite E.E.

La collecte puis l'analyse des données recueillies du corpus en phase du pré-test et celle du post-test ainsi que les opinions exprimées par les enseignants et les apprenants à travers le questionnaire de motivation et l'entretien semi-dirigé confirment cette hypothèse. L'usage du forum synchrone bien que limité à l'interaction tutoyée auprès des natifs de la langue cible à des fins de communication authentique a permis à nos étudiants d'appréhender la langue cible selon les spécificités liées aux différentes stratégies mises en œuvre par les locuteurs/scripteurs/natifs de la langue au cours des échanges. Dans la mesure où face à des situations problèmes et aux difficultés de communication attribuées à l'argumentation rencontrées lors des échanges une « remédiation à postériori » a été administrée au groupe expérimental pour traiter la difficulté à partir de sa source. Les opinions formulées confortent notre conviction que le forum leur avait permis de travailler en binôme sur la

langue maternelle des natifs sans aucune contrainte d'espace et de temps dans une autonomie guidée. Cette stratégie leur donne par ailleurs, la possibilité de communiquer en même temps avec l'enseignant tuteur et leurs pairs et que la tâche paraît interactionnellement vraisemblable dans l'espace où elle se déroule.

- **L'hypothèse 3 :**

« L'approche actionnelle du CECRL, associée à l'usage des TIC modifie les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ».

L'analyse des discussions que nous avons engagées auprès des enseignants des deux départements fait ressortir l'importance de saisir les processus d'action collective pour une mise en place effective par les enseignants de la perspective actionnelle associée aux TIC. La majorité des enseignants considère que la PA (perspective actionnelle) accompagné de moyens matériels et didactiques nécessaires crée un contexte de travail plus motivant. Le nouveau paradigme de l'apprentissage qui se traduit par la qualité du travail pédagogique et notamment par sa capacité à mettre à la disposition de l'apprenant et des enseignants des outils cognitifs favorables à la réussite des activités qui sous-tendent les différentes phases de la tâche communicative et du scénario argumenté. Ces scénarios argumentatifs basés sur l'échange dialogique dont les interactions avec des locuteurs natifs de la langue cible donnent selon A.Chabchoub (2007) aux apprenants non natifs des situations d'étayage mieux adaptées à leurs besoins c'est-à-dire des situations d'accompagnement pour l'expression écrite s'avèrent pertinents pour la démarche d'enseignement/apprentissage du FLE. Ceci confirme encore plus les données déjà recueillies à l'issue du questionnaire de motivation, et de l'entretien semi-dirigé.

- **L'hypothèse 4 :**

L'approche actionnelle du CECRL, associée à l'usage des TIC modifie l'apprentissage de cette langue étrangère par les étudiants algériens en Expression Ecrite (E.E).

Cette hypothèse s'est confirmé lors de la comparaison des résultats obtenus à l'issue de la phase du pré-test en évaluation diagnostique, en tout début du travail expérimental et ceux obtenus en évaluation finale en phase du post-test. Des écarts importants ont été enregistrés entre les deux groupes de l'échantillonnage. À l'issue de l'expérimentation, les résultats du post-test montrent que les apprenants ayant bénéficié de ce dispositif ont amélioré significativement leurs résultats d'où une satisfaction fortement ressentie au sein du groupe

expérimental (le groupe de Skikda notamment). En revanche, aucune amélioration significative n'a touché le groupe/témoin (le groupe de Batna) adoptant le même modèle d'apprentissage ancien. Compte tenu des opinions favorables exprimées par le groupe expérimental qu'on a pu vérifier sur la base des résultats obtenus à travers les différents **items** qu'on pourrait attribuer à l'approche actionnelle du CECRL et aux stratégies méthodologiques adoptées par les locuteurs/scripteurs/natifs dans la gestion et le traitement de l'erreur mettent en avant le rôle de la tâche communicative et du projet social dans l'acquisition des compétences langagières en termes de savoir-faire, savoir-être, savoir agir, et savoir-devenir.

L'autre aspect aussi important que les précédents et qu'on a pu vérifier tout au long des échanges argumentatifs avait trait au dialogue scénarisé selon (J Habermas 1991 : 208). Le schéma directeur de ce concept lié à l'agir communicationnel se traduit par des arguments qui se construisent selon un principe bicéphale simple : donner son avis sur un sujet, le défendre par rapport à l'opinion divergente des autres, et s'engager dans un processus dialogique qui conduit vers l'acquisition d'un savoir procédural et métalinguistique. De ce dialogue scénarisé entre les inter actants et par le jeu du désaccord ou du consensus (J.Habermas 1991 : 212) se construit un savoir praticien qui facilite la perception des procédures d'apprentissage et réguler les phases difficiles des opérations complexes liées à l'argumentation. Nous avons conclu que le forum utilisé comme apport intellectuel a non seulement modifié la stratégie cognitive de l'apprenant dans son processus acquisitionnel, mais également repense l'approche d'enseignement et contribue surtout à l'amélioration des résultats pour les deux phases, évaluation diagnostique et évaluation finale (ED et EF).

Tout en admettant la validité de nos analyses, on ne risque pas d'affirmer totalement que l'ensemble de nos hypothèses qui sont au nombre de quatre ait été validé totalement. L'intégration des TIC qui est un champ disciplinaire très vaste constitue par leurs impacts une valeur ajoutée, une sorte de tremplin à la formation continue de nos étudiants en contexte universitaires et en mode présentiel. Les TIC qui n'ont pas vocation de se substituer aux modèles méthodologiques en usage ni comme alternative unique au présentiel tutoyé, mais se présentent comme espaces à la fois de convivialité et d'apprentissage. Tous les avis convergent vers cette thèse. Les opinions exprimées par les groupes de discussions et les diverses activités et tâches programmées sous forme de séquences de remédiation ont aidé les apprenants du groupe expérimental à améliorer leur

niveau procédural et métalinguistique par l'amélioration de leurs compétences en termes de savoir-faire et savoir-être, tirés sur deux niveaux tels qu'ils apparaissent sur le portfolio du CECRL . Plusieurs approches méthodologiques de la didactique du FLE sont possibles. Nous avons, pour notre part, préféré l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle du CECRL retenu nous a servi pour développer les compétences en termes de savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et savoir-devenir par l'amélioration de l'argumentation langagière en classe de langue en mode présentiel et en dehors de l'espace/classe en interaction.

La connaissance d'une autre langue et d'une autre culture a facilité la prise de conscience de la perception de l'autre et de ce qu'ils projettent sur l'autre (point de vue de l'altérité) et fait comprendre la dimension plurielle des relations humaines.

Pour finir, nous n'hésitons pas à situer les pratiques étudiées ci-dessus dans le champ de l'interaction partagée, voire de la gestion des connaissances dont Perriault (2002) souligne la synergie souhaitable avec la formation en ligne. On assiste en effet, chez notre groupe expérimental en formation initiale, à une mise en commun de la réflexion didactique qui tend vers une mutualisation des pratiques pédagogiques quotidiennes. Grâce aux possibilités de stockage et de structuration offertes par le système, on aboutit à la constitution collective de ressources pédagogiques exploitables à court, moyen et long terme. Avec l'avènement de l'assurance qualité (AQ) en contexte universitaire algérien, des équipes se sont formées et travaillent sur la mise au point de référentiels de formation curriculaires prenant en charge cette synergie entre le distant et le présentiel : habituer les étudiants la pratiquer durant leur cursus de graduation ne peut qu'ouvrir la voie, à l'avenir, à de tels projets. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère il n'est peut-être pas adéquat d'organiser des salons de bavardage ou autres MSN : on sait à quel point ils sont le lieu de relâchement des normes et il est « douteux que la pratique de ce type de discours puisse contribuer à des acquisitions marquantes dans le domaine linguistique » comme le souligne F.Mangenot (2005)... à moins bien entendu, que ce ne soit l'occasion d'une réflexion métalinguistique sur la question de la norme.

Notre analyse croisée du processus et des progressions montre que seule l'activité dans le forum contribue à expliquer la progression lors d'une tâche de conceptualisation. Nous concluons donc que l'argumentation peut être utilisée tout au long du cursus de graduation en tant que moyen pour faire progresser les compétences scripturales et orales et

développer la compétence de communication langagière. Cependant, un cadrage minutieux des activités est nécessaire pour réussir ce type de tâche à un niveau universitaire. L'apport du forum par sa valeur ajoutée à bien était profitable pour nos apprenants tout aussi bien pour le travail en présentiel qu'à distance, servant de tremplin pour les activités transversales, notamment pour le processus d'écriture argumentative. Cette recherche nous a permis de constater que l'orientation que nous donnions à notre pratique corrobore les données théoriques, et nous a conforté dans nos choix didactiques, tout en nous rendant conscient des modifications à mettre en œuvre afin de nous approcher au plus près des objectifs visés. Nous avons relevé, lors de notre expérimentation, que les difficultés rencontrées par les enseignants et les étudiants sont du même ordre : connaissances restreintes sur les ressources TICE pour l'apprentissage de l'argumentation en FLE ; manque d'équipements techno pédagogiques spécifiques à l'enseignement assisté par ordinateur, habitude d'enseignement-apprentissage utilisant les méthodes traditionnelles ; mauvaise manipulation des TICE avec leurs différentes fonctionnalités etc.

On notera pour terminer que le forum de discussion destiné à la formation en ligne constitue sans nul doute le meilleur outil de gestion des connaissances. Le travail en groupes tutorés étant plus souple en termes de structuration et plus centré sur la communication écrite à distance. Loin d'un modèle descendant ou magistral, l'enseignant adapte sa pratique aux réalités de sa classe, aux difficultés de quelques-uns, à la réussite pour tous. D'autres recherches, viendront nous l'espérons enrichir encore plus un terrain qu'on a commencé tant bien que mal à défricher à un moment où l'université algérienne accumule un retard dans un domaine aussi important que celui de l'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La mise en place de formation de ce type suppose donc un engagement important de la part de l'université, ce qui n'est pas toujours de l'ordre de la faisabilité, mais on peut imaginer des formes de collaborations interuniversitaires pour accéder à différentes ressources, et les mettre à la disposition des étudiants algériens, grâce à la mise en place de programmes d'échanges et/ou de recherche conjoints pour enrichir les dispositifs en ligne.



BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

AIRDF (2005). Texte d'orientation <http://www.airdf.com>.

Arnaud Michel, « Les TIC, alternatives à la mondialisation. », *Hermès, la revue* 3/2004 (n° 40).

Asselin, M., & Doiron, R. (2004). Whither they go: An analysis of the inclusion of school library programs and services in the preparation of pre-service teachers in Canadian universities. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(1), 19-32

Barbot M.-J. (1998) « Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources », in *Études de linguistique appliquée* 112 (oct.-déc. 1998), p. 389-395. Paris, Didier érudition.

Barchechath E. & Magli R. (1998) *Socrates-Mailbox, Rapport de synthèse*. Document disponible sur Internet : <http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox>

Barré-De Miniac, c. CROS, F., RUIZ, J. (1993). Les collégiens et l'écriture Paris, ESF éditeur.

Baron, G.-L. (2001). L'institution scolaire confrontée aux TIC, *Sciences humaines*, 32,48-53.

BARON G-Louis et BRUILLARD É, 1996 : L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Presses Universitaires de France. Paris : l'Éducateur.

BARBÉ Ginette, COURTILLON Janine, 2005 : Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 4, Parcours et stratégies de formation. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

BEACCO Jean-Claude, 2007 : L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

BÉRARD Evelyne, 1991 : L'approche communicative. Théories et pratiques. Paris : CLE International.

Bretelle-Demaizière, D., Coulon, A. et Poitevin, C. (1999). Apprendre à s'informer : une nécessité – Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises. Saint Denis, France : Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethno méthodologiques.

Bucher-Poteaux N. (1998) « Des ressources... Oui, mais... pourquoi ? », In *Etudes de linguistique appliquée* 112 (oct.-déc. 1998), p. 483-494. Paris, Didier érudition.

Chapelle c. (1998) « Multimedia CALL: Lessons to be Learned from Research on Instructed SLA », in *Language Learning & Technology* vol. 2, no. 1 (July 1998), p. 22-34. Revue en ligne : <http://llt.msu.edu>

GALISSON Robert, 1995 : « A enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, numéro spécial Méthodes et méthodologies, janvier, p.70-78.

GAONAC'H Daniel, 1991 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier. GERBAULT Jeannine, 2002 : *TIC et diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.

GERMAIN Claude, 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH.

GUICHON Nicolas, 2004, *Compréhension de l'anglais orale et TICE: les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse, Université de Nantes.

GUICHON Nicolas, 2006 : *Langue et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys. 396 GUIMBRETIERE Elisabeth, 1994 : *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier - Hatier.

Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.

LABBE, H et MARCOCCIA, M. (2005). « Communication numérique et continuité des genres : L'exemple du courrier électronique » *TEXTO !* (en ligne), septembre 2005, Vol Numéro 3(disponible sur : <http://www.revue-texto.net/inédits/Labbe-Marcoccia.html> consulté le 05/novembre 2016.

LEGROS, D et Crinon, J (2002). Psychologie des apprentissages et multimédia Paris, Armand colin.

Mangenot F. (1996) *les aides logicielle à l'écriture*. Paris, CNDP.

MANGENOT François, 1998 : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », ALSIC, vol.1, N2, p. 133-146. MANGENOT François, POTOLIA Anthippi,

COSTE Daniel, 2001 : Ressources en ligne pour l'enseignement /apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative. ENS édition.

MARIN Brigitte, LEGROS Denis, 2008 : Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte. De Boeck.

Nunan D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Oxford University Press.

Rabardel A. (1995) *les hommes et les technologies*. Paris, Colin Université.

Réseau J. (1996) *un enseignement multimédia de l'anglais pour des étudiants en histoire de l'art*. DEA soutenu à Rennes 2. Adresse : <http://www.uhb.fr/campus/joseph.rezeau/articles/dea/nota.htm>

MARCOCCIA, Michel. La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur, *Communication & Organisation*, 2000, n ° 18, p.265-274.

MOIRAND, Sophie. Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Journée d'étude « Les genres de l'oral » le 18 avril 2003 [en ligne], Université Lumière Lyon 2. Disponible sur : < http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm>. (Consulté le 10.05.2016).

MOIRAND Sophie, 1990 : Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.

NARCY-COMBES Jean-Paul, 2005 : Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. Paris : Ophrys.

NARCY-COMBES Marie-Françoise, 2005 : Précis de didactique : Devenir professeur

de langue. Paris : Ellipses.

Paivandi S., « Le temps studieux des étudiants », in Galland O., Verley E., Vourc'h R., les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010, Paris, la documentation Française, 2011, p. 151-167.

Peraya D., « Un regard sur la “distance” vue de la “présence” », Distances et savoirs, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

Peraya D., « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio pragmatiques des dispositifs de formation virtuels », in Jacquinot G., Montoyer L., dir., Le Dispositif. Entre usage et concept, Hermès, CNRS, 1999, p. 153-168.

Pinel J.-P., « Malaise dans la transmission : l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines », Connexions, n° 78, 2003, p. 11-30. DOI : 10.3917/cnx.078.0011

Poelhuber B., Racette N., Chirchi M., « De la présence dans la distance par la visioconférence Web », Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, n° 1-2, 2012, p. 63-77.

PUREN Christian, 1988 : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan.

PUREN Christian, 1994 : La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris : Crédif-Hatier.399

PUREN Christian, 2001 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », dans Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères. Volume II, Université Technologique de Compiègne, p. 3-14.

TAGLIANTE Christine, 1994 : La classe de langue. Paris : CLE International.
VELTCHEFF Caroline, HILTON Stanley, 2003 : L'évaluation en FLE. Paris : Hachette.

VÉRONIQUE Daniel, 2000 : « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friche et chantiers en didactique des langues étrangères », dans Etudes de linguistique appliquée, No120, p. 405-418.

MÉDIAGRAPHIE :

AZNOUR, H. et BERTRAND, D. (2000). Réapprendre à apprendre, Montréal, Guérin universitaire.

BAKER, M. (1996). Argumentation and cognitive change in collaborative problem-solving dialogues (Report No. CR-13/96). France : Coast.

BRUB B. et CARON-BOUCHARD M. (2001). La dynamique interactive des groupes virtuels. Montréal, Collège Jean d' e-Brébeuf.

BIOCCA, F. (1997). The Cyborg's Dilemma : Progressive Embodiment in Virtual Environment, URL :<http://www.ascurc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html#rref90>

BURNETT, R. E. (1993). Decision-making during the collaborative planning of co-authors in (d.) Penrose, A. et Sitko, B., Hearing ourselves think : Cognitive research in the college writing classroom (pp. 125-146). NY : Oxford University Press.

COSTIGAN, J. T. (1997). Comparison of Video, Avatar & Face-to-Face in Collaborative Virtual Learning Environment, URL :<http://www.evl.uic.edu/costigan/thesis.html14>

ESCH, E. (1998). Environnement virtuel et réalités sociolinguistiques, Insa de Lyon. URL :<http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/environnement.html>

HARTLEY, J. R. (1999). Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning in On-line Learning Environments in Educational Technology and Society, 2(2).

HERMINA, J.M., ERKENS, G. et KANSELAAR, G. (1999). Developing a Computer-Supported Collaborative Learning Environment for Argumentative Writing, URL: <http://www.CIP71999.htm>

HERRING S. (1999). Interactional Coherence in Journal of Collaborative Mediated Communication, 4(4). URL : <http://www.ascuse.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html>

HILTZ, S. R. (1998). Collaborative Learning in Asynchronous Learning Network: Building Learning Communities, URL :<http://www.eies.njit.edu/~hiltz>

KUHN, D., SHAW, V. et FELTON, M. (1997). Effects on dyadic interaction on argumentative reasoning, Cognition and Instruction 15 (3), pp. 287-315.

LEE, L. (1998). Going beyond classroom learning : acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *Calicot Journal*, vol. 16, no 2.

MAB RY, E.A. (1997). Framing Flames : The Structure of Argumentative Message on the Net, URL :<http://www.ascusc.org/jcnc/vol2/issue4/mabry.html>

PENNINGTON, M. (1996). Writing the natural way : on Computer. *Computer Assisted Language Learning*, 9 (2-3).

PILKINGTON, R. M. et MALLEEN, C. (1996). Dialogue games to support reasoning and reflection in diagnostic tasks in (éd.) Brna, P., Paiva, A. et Self, J., *Proceedings of EuroAIED* (pp. 213-220). Lisbonne : Fundação Calouste Gulbenkian.

PILKINGTON, R. M. (1999). *Analysing Educational Discourse: The DISCOUNT Scheme*. CBL Technical Report, no 99/2. ISBN : 1 901418 022.

PILKINGTON, R. et WALKER, A. (2002). *Using CMC to Develop Argumentation Skills in Children with "Literacy Deficit"* sous presse

SALOMON, G. (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge CUP.

SMITH, R., SIPUSIC, M. J. et al. (1999). Experiments Comparing Face-to-Face with Virtual Collaborative Learning in *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference*, C. Hoadly & J. Roschell (eds), Palo Alto.

SULLIVAN, N. et PRATT, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments : a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *Stem*, 24 (4), pp. 491-501.

TREMBLAY, R. et LACROIX, J. G. (1996). *Apprentissage philosophique en réseau informatique la recherche APRI : abrégé des résultats qualitatifs*. URL :

http://infopuq.quebec.ca/~qc13253/acte1996/acte96_23htm

VEERMAN, A. L. (1996). *Argumentation during solving ill-structured problems*.

Paper presented at the First International Workshop on Argumentative Text Processing. Barcelone.

VEERMAN, A.L. et al. (1999). Collaborative Learning Through Computer Mediated Argumentation in Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference, Palo Alto CA, C. Hoadly & J. Roschelle (eds).

VEERMAN, A. L. (2000). Computer -Supported Collaborative learning through argumentation. Thesis : Print Partners Ipskamp, Enschede.

WARSHAUER, M. (1999). Électronic Literacies. Mahwah : New Jersey, Erlbaum.



Partie : Annexes

Partie : Annexes

Le groupe d'échantillonnage de trente étudiants a été soumis à deux reprises (prétest et posttest) à une série d'épreuves. Un prétest en phase d'évaluation diagnostique constituée de plusieurs activités qui visera à établir les compétences que possède déjà l'étudiant dans le domaine du module de MLE suivi, quelques mois plus tard, d'un posttest en évaluation finale qui venait évaluer les habiletés à résoudre un problème traitant de l'argumentation.

- **Annexe 1 :**

La phase du pré-test en évaluation diagnostique:

Activités choisies pour la phase du pré-test :

En plus des exercices proposés au prétest et au post-test pour les deux groupes expérimental et témoin (contrôle) qui apparaissent dans le corps du texte au chapitre V, VI, et VII, nous leur avons demandé de répondre à une autre série d'exercices pour compléter les premiers afin de mieux évaluer leurs prérequis. Nous avons proposé trois activités pour chacune des deux phases (Diagnostique et finale (T1 et T2))

Première activité :

La question : « Le portable est la plus belle invention de l'homme », a dit un de nos contemporains. **Donnez votre point de vue en utilisant** 3 arguments que vous introduirez, par des connecteurs logiques (intraducteurs d'arguments et de conclusion) et utilisez des verbes d'opinion

La correction : Aujourd'hui le téléphone portable est nécessaire dans la vie de chacun.

D'abord, il permet à n'importe qui de rester en contact avec le reste du monde.

Ensuite nous l'utilisons pour prendre des photos, enregistrer des vidéos, écouter de la musique et nous connecter.

Par ailleurs, il permet de mémoriser beaucoup d'informations, le portable doit être placé au meilleur rang des belles inventions de l'homme, **car** il rapproche ceux qui sont séparés, il sauve ceux qui accidentés, il donne de la vie à ce qui sont isolés et il aide ce qui sont oubliés au bord de la route d'une société trop individualiste où trop souvent le profit semble être la seule raison de vivre. Personnellement, je crois

qu’aujourd’hui le portable est devenu une nécessité, **mais** nous nous ne devenons ne pas l’utiliser avec excès.

Deuxième activité :

Dans le passage suivant, entourez les connecteurs logiques et nommez les relations logiques qu’ils introduisent « **Mais** pour quoi donc nos yeux remuent-ils en tous sens derrière nos paupières fermées **pendant** certaines phases du sommeil, **alors qu’ils** n’ont rien à voir ? **Parce que** notre cornée a besoin d’oxygène. **Quand** l’œil est ouvert la cornée est rafraîchie par l’air... dans une tiédeur si constante que l’humeur aqueuse endormie ne remplirait plus son rôle de nourricier »

Connecteurs (Relation logique)

Mais, alors que.....L’opposition

Parce que, en effet.....La cause

quand, lorsque, cependant.....le temps

Ainsi, si.... que, donc.....la conséquence

Sans.....l’hypothèse

Ces mêmes connecteurs argumentatifs, réutilisez-les dans des phrases personnelles comme introducteurs d’arguments et de conclusion.

Troisième activité :

Objectif : repérage dans le texte des opérations d’étayage, de réfutation et de concession
 Le cours porte sur les différentes façons de déployer une argumentation et les moyens langagiers mobilisés pour cette fin, notamment les marqueurs de relation et les procédés stylistiques (questions rhétoriques, reformulations, figures de style, etc.). Après la lecture et l’analyse des styles de développement dans un TO et dans plusieurs passages d’articles de revues et de journaux, les étudiants ont commencé en classe la production d’un TO avec la consigne d’étouffer le plus possible leur argumentation.

<u>Arguments qui étayent votre thèse</u>	<u>Les arguments de la thèse adverse</u>	<u>Vos concessions arguments négociées</u>

Dans les passages suivants, relève les relations logiques

implicites puis réécrits — les de façon à les rendre explicites.

- **L'opposition**

- Malgré qu'elle soit prestigieuse pour les États-Unis, la conquête de la lune se révéla très coûteuse.

Annexes.

- la conquête de la lune fut une opération prestigieuse pour les États-Unis, mais elle se révéla très coûteuse

- **Le But.**

- Les hommes, qui en rêvent depuis longtemps, ont relevé ce véritable défi scientifique et financier pour s'arracher au globe terrestre et partir à la conquête de l'univers

- **La cause.**

- Les hommes veulent s'arracher au globe terrestre et partir à la conquête de l'univers parce qu'ils en rêvent depuis longtemps.

C) Compléter le texte suivant par les connecteurs : Aussi, d'une part, mais, d'autre part nous avons quelques raisons d'être inquiètes, car la lutte contre la pollution semble actuellement dans une impasse... , elle coûte cher..., il serait nécessaire que nous changions nos mentalités et nos comportements est-il très difficile d'imposer une politique cohérente sur ce sujet... il faudra bien pourtant que l'homme, s'il veut survivre, en vienne rapidement apprendre des mesures efficaces.

- **Annexe 2**

La phase du post-test :

Première activité

Complétez le texte lacunaire suivant, au moyen des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et de conclusion : certes, de plus, c'est pourquoi, or la lecture a été pendant longtemps un moyen privilégié d'éducation... on constate actuellement un désintérêt pour le livre.... , quelques romans ou essais primés, ont de gros tirages et se vendent bien, mais combien restent ignorés d'une grande majorité du public et finissent au pilon ! ... , la lecture est en butte à la concurrence

des médias audiovisuels. ... Si nous voulons maintenir — ou regagner l'intérêt du public pour la lecture, il convient' habituer l'enfant dès son plus jeune âge à lire et y prendre plaisir.

Complétez le texte lacunaire ci – après par les articulateurs logiques et mot suivants :

Tels/par ailleurs/évidement/d'autre part/tellement/que/d'une part

Le réchauffement climatique aura sur la Terre des effets foudroyants... Le niveau moyen des océans connaîtra une nette élévation suite à la fonte des glaciers et de la banquise..., le régime des précipitations, à l'échelle planétaire se trouvera... modifié.... Les inondations, étala sècheresse meurtrière frapperont plusieurs points du globe. ... Les évènements climatiques extrêmes... Les ouragans et les cyclones augmenteront en fréquence et en intensité.

Ces dérèglements climatiques vont... avoir des conséquences terribles sur la faune et la flore.

Deuxième activité

Complétez le texte suivant par les articulateurs proposés (introduceurs d'arguments et de conclusion) :

Davantage/d'autre part/donc/défaut

Notre alimentation moderne souffre d'un double... : Elle est à la fois trop riche en certains aliments, insuffisante en d'autres. Elle contient... Trop de graisses et sucres simples rapidement assimilés. elle présente..., une nette carence en glucides à digestion lente (amidon). Les nutritionnistes conseillent... de consommer... De céréales, qui sont particulièrement riches en amidon.

Troisième activité

Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanitaires.

Intentions communicatives : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

Objet d'étude :

Le plaidoyer et le réquisitoire.

Séquence n° 01 : plaider une cause.

Les articulateurs logiques et chronologique.

Les objectifs visés : l'apprenant sera capable de :

- distinguer les articulateurs logiques et chronologiques
-

Correction :

a) Le réchauffement climatique aura sur la Terre des effets foudroyants d'une part le niveau moyen des océans connaîtra une nette élévation suite à la fonte des glaciers et de la banquise' autre part, le régime des précipitations, à l'échelle planétaire se trouvera tellement modifié que les inondations, et la sècheresse meurtrières frapperont plusieurs points du globe par ailleurs les évènements climatiques extrêmes tels les ouragans et les cyclones augmenteront en fréquence et en intensité. Ces dérèglements climatiques vont évidemment avoir des conséquences terribles sur la faune la flore.

b) Notre alimentation moderne souffre d'un double défaut : Elle est à la fois trop riche incertain aliments, insuffisante en d'autres. Elle contient, d'une part trop de graisses et sucres simples rapidement assimilés. elle présente, d'autre part une nette carence en glucides digestion lente (amidon). Les nutritionnistes conseillent donc de consommer davantage de céréales, qui sont particulièrement riches en amidon.

c) Nous avons quelques raisons d'être inquiètes, car la lutte contre la pollution semble actuellement dans une impasse d'une part, elle coute cher, d'autre part il serait nécessaire que nous changions nos mentalités et nos comportements, mais est-il très difficile d'imposer une politique cohérente sur le sujet aussi il faudra bien pourtant que l'homme, s'il veut survivre, en vienne rapidement à prendre des mesures efficaces.

d) La lecture a été pendant longtemps un moyen privilégié d'éducation or on constate actuellement un désintérêt pour le livre. Certes, quelque romans ou essais primés, ont de gros tirage et se vendent bien, mais combien restent ignorés d'une grande majorité du public finissent au pilon ! de plus, la lecture est en butte à la concurrence des médias audiovisuels.

C'est pourquoi, si nous voulons maintenir — ou regagner l'intérêt du public pour la lecture, il convient d'habituer l'enfant dès son plus jeune âge à lire et y prendre plaisir.

- **Annexe 3**

Contrairement à la littérature qui rapporte les résultats des recherches antérieures, l'étude empirique que nous avons réalisée provient de nos propres observations de classe pour

mieux évaluer l'impact des TIC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE avant leur intégration effective pour le module de MLE. En plus des deux questionnaires destinés d'une part aux étudiants et un questionnaire administré aux enseignants – chapitre VI et VII) et un autre administré aux étudiants portant sur les des deux systèmes d'enseignement ou nous avons interrogé des étudiants issus de deux universités différentes (Université de Batna pour le groupe de contrôle et l'université de Skikda pour le groupe de besoin). Pour le corps enseignant, nous leur avons proposé au chapitre X un questionnaire assez court moins étoffé pour déterminer le rôle que peuvent jouer les TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les deux contextes d'apprentissage. Un entretien semi-dirigé dit de « **motivation** » en plus de celui administré aux étudiants apparaît sur le corps du texte analyse la problématique de l'impact des TIC sur l'apprentissage des langues étrangères en particulier le FLE.

Ce questionnaire que nous avons administré aux enseignants s'inscrit dans le même état d'esprit que celui conçu par (A.Chabchoub 2007, p22 et Samir Labidi [2016] de l'université de Jendouba [Tunisie]) s'incarne dans la nouvelle mouvance de l'approche actionnelle soutenue par un apprentissage médié par ordinateur. Pour ce questionnaire nous tenons à préciser que notre étude n'a reproduit que les aspects qui nous ont paru essentiels.

➤ *Plan détaillé du questionnaire :*

- Quand les représentations (des enseignants) nous révèlent des réalités multidimensionnelles.
- Le questionnement des usages TIC en pédagogie universitaire
- Représentations et usages : Quelles correspondances ?
- Conclusion

❖ *MÉTHODE :*

1— Forme de l'enquête :

Nous avons choisi 3 modalités dans ce questionnaire :

- Le questionnaire (avec son efficacité, mais aussi sa rigidité)
- L'entretien (avec sa plus grande sensibilité)
- Le Focus groupe (en tant que technique complémentaire...)

Le nombre important d'enseignants à interroger nous a incités à choisir pour rester dans le modèle de formation alternant des séquences d'apprentissage en mode distant et des

séquences d'apprentissage en mode présentiel tutoré une formule hybride (un questionnaire en formule papier destiné à un groupe d'enseignants de l'université de Batna /et le même questionnaire administré aux enseignants de Skikda après usage des TIC en classe de langue). Il nous a été possible de recueillir de nombreuses remarques et aussi d'assurer que les questions soient bien comprises sans que leur libellé ne devienne excessivement long. Cela a également permis d'assurer un taux de réponse assez élevé. Il faut dire aussi que cette enquête a demandé une gestion des RV et un investissement considérable (déplacements...)

- ***Population :***

Nous avons choisi un questionnaire unique pour les deux modèles d'enseignement : nous avons réfléchi sur le dispositif d'enquête et nous avons fini par produire un questionnaire unique.

- ***Construction du questionnaire :***

Notre questionnaire a été découpé en **six** parties :

- ✓ Stratégie nationale ;
- ✓ Infrastructures ;
- ✓ Usages ;
- ✓ Maitrise ;
- ✓ Représentations ;
- ✓ Information générale.

Afin d'établir un inventaire assez large des usages et des représentations, nous avons souhaité recueillir autant d'usages et de représentations que possible, mais pour des raisons de faisabilité et vu les contraintes de temps..., nous avons choisi de nous limiter à des items que nous avons considérés comme principaux et pertinents.

- ***Résultats :***

A-Taille de l'échantillon, représentativité :

Notre échantillon est constitué contrairement à celui à qui on a fait subir les deux phases d'évaluations (diagnostique et finale) de 60 enseignants des deux départements (anglais et français). 86 % de femmes (54) et 14 % d'hommes (6)

-100 % de notre échantillon exerce la profession d'enseignants en qualité de permanents et assurent des modules de langue pour les premières années de licence inscrite en première année de français et d'anglais (nombre de réponses 60)

A — Structure des âges, des statuts, répartition des sexes :

La structure des âges révèle que la plupart des enseignants enquêtés ont terminé leurs études bien avant l'avènement des TIC : 70 % des répondants déclarent « ne pas avoir suivi une ou des formations (s) sur les TIC », 30 % uniquement ont répondu favorablement à cette question.

La répartition des genres dans l'échantillon des enseignants est de 86 % de femmes et de 14 % d'hommes.

- ***Les représentations :***

Bien que l'accent soit mis sur les usages des TIC, l'idée de cognition et de représentation y est aussi de plus en plus prise en compte. C'est le cas notamment des travaux qui situent la représentation entre projets d'usage et usages effectifs (Mallet, 2004)

L'étude tunisienne de Samir Labidi de l'université de Jendouba menée auprès de 200 futurs enseignants (es) met en évidence que les conditions matérielles et l'aspect technique ne suffisent pas.

D'autres facteurs humains tels que la motivation et la maîtrise des compétences informationnelles sont susceptibles d'appuyer ou d'inhiber l'usage des TIC en classe de langue. Intégrer les TIC en classe, c'est aussi une question de motivation et d'attitude, dira Karsenti (2004 a, p. 46).

Après analyse des différents items proposés, les résultats du questionnaire ont ceci de particulier que ce sont les facteurs humains (la motivation, les compétences informationnelles liées au maniement de l'outil informatique et la valeur pédagogique accordée aux TIC qui expliquent le plus souvent leur utilisation (mais bien sûr parallèlement aux habiletés technologiques et à l'équipement)

- ❖ ***TIC ET REPRÉSENTATIONS : Cas des deux universités algériennes (Batna et Skikda) :***

Introduction :

L'analyse des données recueillies sur les représentations des enseignants exerçant dans deux systèmes universitaires différents face aux TIC donne des résultats plutôt encourageants. Les deux groupes qui sont au nombre de 60, à qui nous avons soumis le questionnaire, sont dans leur grande majorité favorable à l'idée que les TIC améliorent la qualité de l'enseignement à l'université.

Les TICE améliorent la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire.	94.5 % (54)
Les TICE n'améliorent pas la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire.	5.5 % (6)
Effectif total	60

- *Quel est l'apport pour l'apprenant ?*

Pour les indices sur le sentiment de compétence et de contrôle, même si 68 % déclarent ne pas avoir suivi une formation spécifique sur l'usage des TICE, on a 97.7 % qui affirment avoir « une bonne maîtrise des logiciels de traitement de texte, 88.7 %, présentation par PowerPoint, 61 % pour la maîtrise des tableurs... donc en moyenne, 70 % ont répondu ne jamais se sentir perdus.

Dans ce sillage, on peut noter, surtout à travers les entretiens, le fort taux d'adhésion à l'affirmation « j'aime bien utiliser les TIC, principalement le courrier électronique, les forums de discussion les réseaux sociaux comme Facebook, Twitter, car cela me permet de maintenir le contact avec les autres (familles, amis, collègues, étudiants) même s'ils sont loin. (près de 80 %)

- *Si oui quel est leur apport pour l'apprenant ?*

Du point de vue de :

- L'amélioration des pratiques pédagogiques,

- De la diversification des contenus à enseigner,
- Du gain de temps,
- D'une meilleure adaptation des enseignements aux rythmes de chacun,
- D'un meilleur suivi des apprentissages,
- De l'amélioration de l'évaluation,
- Du renforcement du lien enseignant/enseigné,
- D'une meilleure qualité des échanges avec les apprenants.

	Université de Skikda
Amélioration des pratiques pédagogiques	100 % (60)
Diversification des contenus à enseigner	50 % (30)
Gain de temps dans l'enseignement-apprentissage	90 % (58)
Meilleure adaptation des enseignements aux rythmes et au niveau des apprenants	50 % (30)
Meilleur suivi des apprentissages	46.6 % (28)
Amélioration de l'évaluation	48.3 % (29)
Renforcement du lien enseignant-apprenant	46.6 % (28)
Meilleure qualité des échanges avec les apprenants	53.3 % (32)
Autres	1.2 % (7)

	Université de Batna
Amélioration des pratiques pédagogiques	21.7 % (13)
Diversification des contenus à enseigner	28.3 % (17)
Gain de temps dans l'enseignement-apprentissage	70 % (42)
Meilleure adaptation des enseignements aux rythmes et aux niveaux des apprenants	30 % (18)
Meilleur suivi des apprentissages	16.7 % (10)
Amélioration de l'évaluation	36.7 % (22)
Renforcement du lien enseignant-apprenant	16.6 % (10)
Meilleure qualité des échanges avec les apprenants	23.3 % (14)
Autres	1.2 % (7)

Les questionnaires ont permis aussi d'interroger les enseignants sur les raisons de leur non-usage, c. à. d les freins ou les réticences (traquer les résistances) : essayer de comprendre sous quelles formes elles apparaissent et comment il est possible de les surmonter, ou même pour sensibiliser les enseignants et briser leurs résistances aux TIC.

Dans une vision plus positive, si effectivement ce questionnaire révèle de nombreuses insatisfactions (demande de matériel et de formation technique), il montre bien que la prise en compte des demandes de matériel, de formation technique, d'assistance technique (conditions nécessaires, mais non suffisantes) ne corrèle pas bien avec les usages. Il semble que la dynamique du changement nécessite une représentation positive des étapes futures.

Donc, on ne perd pas de vue ceux qui pensent autrement : à la question '*Si vous considérez que les TIC n'améliorent pas la qualité de l'E/a du FLE, quelles en sont les raisons ?*', les enquêtés des deux universités, Skikda pour le groupe de besoin et Batna pour le groupe témoin (contrôle) ont répondu :

	Université de Batna
L'usage des TIC n'est pas efficace	71.6 % (43)
L'usage des TIC fait perdre du temps	81.7 % (49)
L'usage des TIC n'apporte pas de valeur ajoutée	83.3 % (50)
L'usage des TIC est une menace pour le statut de l'enseignant	81.7 % (49)
L'usage des TIC n'est qu'un 'effet de mode'	68.3 % (41)
Autres	8.3 % (5)
Total	26.7 % (16)

- *Selon vous, quels sont les obstacles à l'usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?*

	Université de Batna
Manque d'infrastructures	83.3 % (50)
Absence ou insuffisance de formation des enseignants	80.0 % (48)
Manque de motivation des enseignants	73.3 % (44)
Manque de soutien et d'encouragement	75.0 % (45)
Autres	1.7 % (1)

Parallèlement à la question de matériel, on évoque l'absence ou l'insuffisance de formations des enseignants (80.4 %), le manque de motivation (53.6 %) et le manque de soutien et d'encouragement (54.2 %).

On en conclut qu'il est des besoins exprimés et des suggestions du côté des enseignants : un besoin de formation et de soutien, mais aussi des doutes sur l'opportunité pédagogique des TIC.

- *Si cette stratégie est mise en œuvre dans votre établissement, comment est-elle déployée ?*

	Université de Batna
Locaux et équipements	85.0 % (51)
Personnes ressources (technicien, responsable...)	58.3 % (35)
Formation des enseignants aux TICE	73.3 % (44)
Autres	5.0 % (3)
	Université de Batna
Avoir connaissance d'une Stratégie d'intégration	71.7 % (43)
Ne pas avoir connaissance d'une stratégie d'intégration	68.3 % (41)
Ne pas avoir d'idée sur le sujet	78.3 % (47)

	Université de Batna
Les stratégies sont mises en place	70.0 % (42)
Les stratégies ne sont pas mises en place	66.7 % (40)

	Université de Skikda
L'usage des TIC n'est pas efficace	13.3 % (8)
L'usage des TIC fait perdre du temps	11.7 % (7)
L'usage des TIC n'apporte pas de valeur ajoutée	15.0 % (9)
L'usage des TIC est une menace pour la culture locale	6.7 % (4)
L'usage des TIC n'est qu'un 'effet de mode'	98.3 % (59)
Autres	8.3 % (5)

- Selon vous, quels sont les obstacles à l'usage des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

	Université de Skikda
Manque d'infrastructures	83.3 % (50)
Absence ou insuffisance de formation des enseignants	80.0 % (48)
Manque de motivation des enseignants	83.3 % (50)
Manque de soutien et d'encouragement	73.3 % (44)
Autres	1.7 % (1)

Parallèlement à la question de matériel, on évoque l'absence ou l'insuffisance de formations des enseignants (80.4 %), le manque de motivation (53.6 %) et le manque de soutien et d'encouragement (54.2 %).

On en conclut qu'il est des besoins exprimés et des suggestions du côté des enseignants : un besoin de formation et de soutien, mais aussi des doutes sur l'opportunité pédagogique des TIC.

- *Si cette stratégie est mise en œuvre dans votre établissement, comment est-elle déployée ?*

	Université de Skikda
Locaux et équipements	83.3 % (50)
Personnes ressources (technicien, responsable...)	70.0 % (42)
Formation des enseignants aux TICE	85.0 % (51)
Autres	5.0 % (3)
	Université de Skikda
Avoir connaissance d'une Stratégie d'intégration	41.7 % (25)
Ne pas avoir connaissance d'une stratégie d'intégration	68.3 % (41)
Ne pas avoir d'idée sur le sujet	48.3 % (29)

	Université de Skikda
Les stratégies sont mises en place	50.0 % (30)
Les stratégies ne sont pas mises en place	66.6 % (40)

USAGES : intérêt et reconsidération

L'interrogation des usages permet d'appréhender à la fois l'aptitude de l'utilisateur à s'adapter à la technologie et sa capacité à en imaginer des usages.

Le questionnaire est un moyen qui nous a permis de décrire ce que les enseignants font effectivement avec les objets techniques (Proulx, 2008, p. 26) grâce aux différentes questions sur l'usage, on a cherché à savoir ce que les professeurs font effectivement avec ces objets et ces dispositifs techniques. La compréhension du phénomène nous permet de

saisir avec finesse la complexité et les subtilités de la détermination du STATUT de ce phénomène technique dans l'activité professorale (mais aussi dans la vie estudiantine).

On a des usages au pluriel et des usagers.

Dans cette dynamique, l'utilisateur est pris en compte dans le processus d'appropriation d'une TIC.

La question de l'usage a permis de considérer l'utilisateur non plus comme sujet consommateur et totalement configuré, mais en tant qu'acteur, capable de reconstruire un dispositif innovant.

Son insertion ou intégration dépend alors à la fois de ses caractéristiques, de celles de l'utilisateur et du contexte.

- *À la question " si vous utilisez les TIC dans l'enseignement, dans quel (s) but (s) le faites-vous ? »*
- Cet item a été proposé uniquement aux enseignants ayant utilisé par le passé les TIC dans la préparation de leurs cours ou en recourant aux plateformes pédagogiques.

Faire des recherches	90.0 % (54)
Préparer des cours	91.7 % (55)
Dispenser des cours en classe	90.0 % (54)
Dispenser des cours à distance	35.0 % (21)
Evaluer	68.3 % (41)
Echanger et collaborer	81.7 % (49)
Autres	

- ***Dans quel cadre utilisez-vous les TIC ?***

La très grande majorité des enseignants interrogés (90.7 %) déclarent avoir eu recours aux TIC pour les usages pédagogiques qu'on imagine liés directement à l'enseignement du français langue étrangère : faire des recherches, préparer des cours, dans le sens de communiquer, échanger des informations, rechercher... mais aussi et surtout pour des raisons administratives (94.5 %), ce qui n'est guère une surprise.

Ces données nous informent plus par les résultats négatifs, elles montrent que les usages des TIC ne sont que de 40.16 % pour l'acte de dispenser des cours en classe, de 14.8 % pour le fait de dispenser des cours à distance notamment par le biais de la plate-forme Moodle ; quant aux usages pour l'autoévaluation, ils ne sont plus que de 19.1 %...)

Bref, ces données confirment la prééminence des usages scientifiques et pédagogiques (faire des recherches, préparer des cours, dispenser des cours...)

- ***Quelle est la fréquence de votre utilisation des TIC dans le cadre de l'enseignement ?***

Les enseignants qui utilisent souvent voire très souvent les TIC déclarent à 83.2 % qu'ils utilisent souvent les TIC dans le cadre de leurs enseignements. On notera que ceux qui déclarent utiliser très souvent les TIC sont aussi ceux qui à 77.3 % déclarent utiliser toujours les TIC dans leurs enseignements ($\text{Khi}^2 = 69,35$; ddl = 6,00 ; p-value = < 0,01).

Il semblerait qu'il y ait une corrélation positive entre l'utilisation de certains logiciels et le fait d'utiliser voire très souvent les TIC, c'est le cas de PPT, d'Excel ou d'éditeur de pages Web.

- ***Avez-vous suivi une ou des formations (s) sur les TICE ?***

On constate que sur les 54 enseignants ayant suivi une formation sur les TIC 85.2 % des enseignants sont ceux qui déclarent avoir suivi une formation sur les TIC après leur recrutement en tant que maîtres assistants catégorie B. À peine plus de 15 % qui déclarent utiliser rarement voire jamais ne disent avoir suivi une formation ($\text{Khi}^2 = 18,90$; ddl = 3,00 ; p= < 0,01).

- *L'utilisation des TIC et l'ancienneté*

Ce sont les enseignants qui ont plus de 15 ans d'expérience qui déclarent le plus souvent utiliser rarement ou jamais les TIC.

Les enseignants ayant une expérience de moins de 15 ans sont 74 % à déclarer utiliser souvent ou toujours les TIC.

Ceux qui ont entre 5 et 15 ans sont presque aussi nombreux à le déclarer utilisé souvent voire très souvent les TICS (74.2 %) ($\text{Khi}^2 = 12,29$, $\text{ddl} = 6,00$, $p\text{-value} = 0,06$).

- *Croisement de la question « 49 — Informations générales » avec la question « 11 — usages1 »*

11— usages1	souvent			Jamais			Très souvent			Rarement			Total	
	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.
49— Informations générales 6														
de 5 à 15 ans	35	53 %		5	7,6 %		14	21,2 %		12	18,2 %		66	100 %
moins que 5 ans	19	38 %	— PS	12	24 %	+ TS	10	20 %		9	18 %		50	100 %
plus de 15 ans	24	48 %		2	4 %	— S.	13	26 %		11	22 %		50	100 %
Total	78	47 %		19	11,4 %		37	22,3 %		32	19,3 %		166	

- *Âge et utilisation des TIC*

Il semblerait que le critère de l'âge a un lien avec l'utilisation des TIC en classe de langue.

L'âge est donc significatif $\text{Khi}^2 = 10,82$; $\text{ddl} = 9,00$; $p\text{-value} = 0,29$.

Croisement de la question « 51 — Informations générales 8 » avec la question « 11 — usages1 »

- *Le genre et l'utilisation des TIC*

Le genre n'a pas de lien avec l'utilisation des (TIC $\chi^2 = 1,49$; ddl = 3,00 ; p-value = 0,68) puisque notre échantillonnage se limite uniquement à 06 étudiantes sur un total de 60 répondants.

Croisement de la question « 52 — Informations générales » avec la question « 11 — usages1 »

11— usages1	souvent			Jamais			Très souvent			Rarement		
	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart
52— Information s générales9												
homme	39		47 %	10	12 %		16	19,3 %		18	21,7 %	
femme	39		46,4 %	9	10,7 %		22	26,2 %		14	16,7 %	
Total	78		46,7 %	19	11,4 %		38	22,8 %		32	19,2 %	

Usage et spécialité du diplôme

Au regard du tableau ci-dessous, les enseignants du département de français de l'université de Skikda auraient tendance à utiliser légèrement plus souvent voire très souvent les TIC. 74.4 % contre 66 % pour les enseignants de l'université de Batna.

Croisement de la variable

- *Utilisation des TIC dans l'enseignement et les variables les plus significatives*

Il existe une relation significative entre le fait d'être au courant d'une stratégie et le fait d'utiliser les TIC pour l'enseignement. Ainsi 88.4 % des enseignants ayant répondu être informés d'une stratégie nationale d'intégration des TIC sont aussi ceux qui utilisent souvent voire toujours les TIC dans leurs enseignements. Ils sont moins de 12 % chez ceux qui utilisent rarement les TIC dans leurs enseignements ($\text{Khi}^2 = 31,73$; $\text{ddl} = 4,00$; $p\text{-value} = < 0,01$).

→ Croisement de la « question 1— stratégie 1 » — avec la « question 15 usage 5 »

15— usage 5	rarement			souvent			toujours			Total
1— stratégie 1	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.	% Rep.	Écart	Eff.
je ne sais pas	25	41,7 %	+ S.	33	55 %		2	3,3 %	— TS	60
non	15	50 %	+ TS	14	46,7 %		1	3,3 %	— PS	30
oui	8	11,6 %	— TS	42	60,9 %		19	27,5 %	+ TS	69
Total	48	30,2 %		89	56 %		22	13,8 %		159

Annexe 4 :

Images correspondant à la prière dans la rue



➤ **Evaluation analyse et commentaire des activités alimentant la phase du diagnostic initial :**

Introduction :

Une lecture des programmes du module MLE (LMD) et le module TEEO (Classique) (Méthodologie de la langue étrangère et technique de l'expression écrite et orale) et des instructions officielles du cycle universitaire de graduation contenue dans les canevas fait apparaître que, l'objectif recherché pour toutes les activités d'écriture est de permettre à l'apprenant de parvenir à une l'autonomie face à la langue ;

- Les objectifs visés par les différents plans de formation se regroupent dans la mise en place et dans le développement des habiletés langagières chez les étudiants inscrits en cycle de licence.

- L'approche de base préconisée pour l'analyse d'un texte (pris comme modèle de pratique langagière dans le cadre de l'objectif visé par l'unité d'enseignement fondamentale (UF1).

- L'écrit et l'oral sont donc considérés comme étant le centre, le point nodal de l'enseignement du français en contexte universitaire, ce qui est dans la nature des choses au vu de ce qui a été exposé dans les différents chapitres de ce travail.

Notre méthodologie de travail concernant la phase du diagnostic initial consiste à déterminer avec précision la nature des supports sur lesquels l'étudiant sera consulté dans la réalisation d'objectifs cognitifs et méthodologiques, déterminés à l'avance dans une activité pédagogique précise, qui devrait nous permettre d'élaborer en amont un diagnostic initial utile et pertinent.

- Notre propos s'articulera autour de deux volets :

- Élaboration du diagnostic initial (sur le plan de l'écrit) à partir des déficiences langagières dument constatées en classe de langue chez notre population de recherche au cours de la phase du prétest.

- Deux questionnaires soumis d'une part aux enseignants et d'autre part aux apprenants qui ont pour thème :

- l'apport du forum de discussion dans le domaine de

l'enseignement/apprentissage de l'argumentation, et des :

- Propositions des stratégies de remédiations,
 - Propositions d'activités diversifiées portant sur l'emploi des connecteurs argumentatifs introducteurs d'argument et introducteurs de conclusion.
 - Les activités choisies en production écrite pour la phase du prétest et du posttest doivent se terminer par une évaluation des acquis antérieurs pour la première phase et à posteriori pour la phase du posttest pour vérifier si la mise en œuvre d'une pédagogie de régulation a fait progresser les apprenants dans l'appropriation et la maîtrise de l'objectif visé qui a trait à l'argumentation par les activités métalinguistiques proposées.
 - À titre indicatif des estimations approximatives réalisées avec le concours des deux enseignantes du module MLE de l'université de Skikda en évaluation diagnostique pour l'activité d'écriture nous ont fournis les précisions suivantes :
 - 40 % des apprenants évalués sont capables de produire une suite d'énoncés mal structurés et mal ponctués par ignorance des règles élémentaires relevant de la ponctuation.
 - 15 % des apprenants seulement maîtrisent les effets prosodiques,
 - 45 % des apprenants ont du mal à identifier les modèles d'expression.Les mêmes remarques sont formulées pour les 15 étudiants issus de l'université de Batna où le niveau demeure très hétérogène pour le système classique d'enseignement universitaire gradué. Le niveau en expression écrite est nettement insuffisant ; maîtrise insuffisante des principales structures, champ lexical très restreint.
 - Notre démarche a donc la modestie du praticien : nous tenterons d'identifier certains dysfonctionnements sur le plan scriptural traitant de l'argumentation, et d'essayer de fournir quelques repères à partir desquels l'action pédagogique de remédiation sera menée. Le choix du dispositif de remédiation sera motivé par la nature du type d'évaluation préconisé qui déterminera comment se fera la mise en place de ce dispositif pédagogique innovant. Même si l'évaluation sommative sera évoquée, et représentée sous forme de notes obtenues en phase du prétest et en phase du posttest elle restera insuffisamment riche en informations utiles sur les difficultés auxquelles on veut y remédier. Le diagnostic initial sera effectué selon une évaluation formative dont les modalités de mise en place comprennent :
-

- — *La préparation du cadre de la grille,*
- — *L'élaboration de la grille,*
- — *Le choix du support,*
- Un diagnostic initial se réalise à partir du constat de départ et s'organise selon une évaluation sommative. Cette phase déterminante pour le niveau du groupe d'échantillonnage nous fournit à coup sûr des éléments d'informations et des points de repère précis, concernant toutes les lacunes significatives pour favoriser une pédagogie de remédiation efficace. L'apprenant mal parti a une intuition, une sorte de pressentiment... mais il globalise les difficultés, ex : « moi, je suis nul à l'écrit », il fait du paupérisme « plus je réfléchi, moins je sais ». C'est un état de fait une évidence quasi immuable. Il pense ne rien savoir-faire. Il se dévalorise. Le niveau de langue de nos étudiants, montre que leurs expressions est pauvres, la formulation pénible, laborieuse, voire imprécise... ponctuées d'onomatopées, ou à l'oral appuyé par un langage gestuel hérité de la méthode S.G.A.V préconisée dans l'enseignement du F.L.E au cursus scolaire... cependant cette pauvreté ne les empêche pas de communiquer dans un style hésitant et anarchique.

<i>Notes obtenues sur 20</i>	<i>Premier trimestre 2008/2009 (Système LMD et ancien régime)</i>		<i>Deuxième trimestre 2008/2009(Système LMD et ancien régime)</i>	
	<i>% étudiants de l'université de Skikda</i>	<i>% étudiants de l'université de Batna</i>	<i>% étudiants de l'université de Skikda</i>	<i>% étudiants de l'université de Batna</i>
	<i>Expression écrite (Phase du prétest pour le diagnostic initial)</i>	<i>Expression écrite (Phase du prétest (en phase du prétest en phase du diagnostic initial)</i>	<i>Expression écrite Phase du posttest en évaluation finale.</i>	<i>Expression écrite Phase du posttest en évaluation finale</i>
<i>0-5</i>	<i>14.96</i>	<i>11.11</i>	<i>10.29</i>	—
<i>05-08</i>	<i>29.74</i>	<i>19.48</i>	<i>25.43</i>	—
<i>08-10</i>	<i>24.00</i>	<i>24.49</i>	<i>20.95</i>	—
<i>10-12</i>	<i>19.70</i>	<i>29.51</i>	<i>20.82</i>	—
<i>12-14</i>	<i>09.09</i>	<i>03.69</i>	<i>13.07</i>	—
<i>14 et +</i>	<i>02.51</i>	<i>01.72</i>	<i>09.46</i>	—

On constatera que dans l'ensemble moins de 40 % des deux groupes de l'échantillon arrivent à obtenir 10/20 et plus en expression écrite durant la phase d'évaluation diagnostique.

— Les résultats obtenus au baccalauréat semblent satisfaisants surtout pour les séries L.L.E , mais ils ne reflètent pas la réalité, car ils sont dus à la nature du barème qui favorise beaucoup plus les parties, « Compréhensions et fonctionnements de la langue » (14 points). Le questionnaire soufi aux élèves privilégie le « QCM », questions à choix multiple, les essais (rédaction) des élèves (notés sur 08 pour les littéraires) sont d'ailleurs révélateurs des lacunes constatées.

Nous avons constaté que le plus souvent les enseignants, notamment ceux dont l'expérience professionnelle ne dépassait pas une année ou deux se trouvaient dans le désarroi le plus total. Ce désarroi était dû principalement à :

— Une absence de culture didactique et pédagogique, conséquence directe de lacunes héritées de la formation initiale ; plus académique que professionnalisante.

— Une incapacité de concevoir des progressions d'apprentissage appropriées dues à une absence de maîtrise des contenus d'enseignement, des programmes et des objectifs d'apprentissage,

— La difficulté ressentie dans la prise en charge de contraintes objectives, comme :

— Le volume horaire insuffisant, des effectifs pléthoriques, l'inadaptation du matériel didactique existant, l'hétérogénéité du niveau des apprenants. Dans sa pratique, la didactique du FLE rencontre l'hétérogénéité à de nombreux endroits de théorisation et y répond par un effort de diversification des contenus et des démarches.

— À l'université, l'étudiant valide ce qu'il découvre et le rattache à tel ou tel champ de son expérience.

Cette prise en compte permet à l'enseignant de réaménager les situations d'apprentissage et de mieux adapter son enseignement au niveau du groupe/classe proposant ainsi une pédagogie interactive plus efficace voire une approche actionnelle.

Enseigner la langue française en première année de licence LMD, revient en réalité et avant tout à enseigner la langue dans la perspective du français, langue étrangère,

l'apprenant n'est par confronté oralement et socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir (nous ne considérons pas les cas particuliers d'apprenants usinant la langue française en milieu familial, car ils sont rares), avec cette langue est l'écrit, notamment dans la deuxième partie du cycle secondaire.

L'enseignement de cette langue fait que l'utilisation du texte est incontournable (le texte écrit par un auteur ou le texte produit par un étudiant)

Quant aux impropriétés relevées au niveau du vocabulaire, nous proposons des interprétations qui sont mises entre parenthèses (ou entre crochets) et écrites en italique, pour ne pas les confondre avec les mises en parenthèses qui existent dans le texte authentique.

À la suite d'observations attentives portant sur les productions écrites de nos étudiants en situation d'apprentissage, font apparaître, une certaine typologie de la maladresse rédactionnelle. Répétons qu'elle déborde le cadre des niveaux, et que les déficiences recensées affectent les écrits de sujets positionnés à différents échelons d'un cursus scolaire du cycle primaire en passant par le moyen pour toucher le cycle secondaire. Bien qu'évoquer dans le chapitre VIII nous reproduisons le même schéma d'analyse pour compléter nos observations en phase du posttest. Les principes d'analyse que nous allons présenter s'inscrivent dans une perspective d'identification et d'analyse du corpus de données qui serviront pour valider ou invalider nos hypothèses de départ..

Les exercices d'écriture proposés étaient censés solliciter les apprenants sur l'emploi des principaux **connecteurs argumentatifs** et **contre-argumentatifs** (introduceurs d'arguments et de conclusion), or les énoncés produits et analysés comme étant des énoncés argumentatifs montrent en plus des incohérences du point de vue de l'emploi de ces connecteurs une occurrence d'énoncés agrammaticaux comportant des erreurs d'emploi sur le plan syntaxique et lexicosémantique que nous avons analysé copieusement et qui confirment le constat de départ. Par ailleurs, la répartition des connecteurs à travers les énoncés produits est anormalement distribuée entre les modèles d'expression utilisés au regard des connecteurs de cause et d'opposition par exemple. Les erreurs sont deux à trois fois plus nombreuses chez les locuteurs non natifs que chez des natifs. On trouve par exemple des phrases qui sont partiellement décontextualisées, marquées par des erreurs liées à la non-maitrise du modèle de texte lui-même (argumentatif) qui posent énormément

de problèmes aux non-natifs de la langue cible comme on a pu le voir à travers les exemples que nous avons répertoriés puis analysés. On a également relevé une régression dans l'usage de la ponctuation qui se limite à l'apparition de signes à des niveaux anarchiques que dans les trois productions précédentes. Enfin le taux de connecteurs argumentatifs par phrase est trois fois plus important chez les natifs que celui des autres modes de production provenant des non-natifs de la langue cible.

Nous sommes parvenus à catégoriser les constantes de cette typologie disons que ces productions écrites de type argumentatif souffrent d'un certain nombre de handicaps majeurs.

— **Des énoncés agrammaticaux.**

— Une mauvaise utilisation des connecteurs argumentatifs introducteurs d'arguments et introducteurs de conclusion.

— Une ponctuation défailante (des écrits ne comportant aucune ponctuation)

— Un découpage anarchique de l'écrit (par exemple : le passage de l'introduction au développement sans aucune transition)

— Une mauvaise gestion du papier.

Les déficiences syntaxiques :

— Une production de phrase sans verbe.

— Une des caractéristiques de la maladresse rédactionnelle est le surgissement impromptu dans l'écrit de phrases nominales destinées à créer un certain effet dans un texte. Ce sont des phrases qui devraient logiquement avoir un verbe principal et en sont dépourvues. Nous avons limité notre corpus de données aux plus significatives. Elles sont essentiellement de **04 types**.

— Empruntons aux productions écrites des étudiants inscrits en première année de licence de français quelques énoncés jugés fautifs :

— Depuis que je suis des émissions à la télé et que je suis les débats d'opinions pendant la nuit...

— Ces règles d'anthologie et d'équité où tout le monde ne néglige, je ne comprends, rien et pour moi le débat est plus que difficile.

— Maitriser ce thème sur la « discrimination positive » qui m'est étrangère et dont je suis fier afin de pouvoir m'exprimer définitivement.

— Par, ailleurs la menace pour l'étranger de renier sa propre culture.

Analyse et commentaire :

Un questionnement des apprenants individuellement permet de cerner au coup par coup la raison de ces maladresses.

EX1 : Ce sont les deux propositions subordonnées en tête de phrase qui masquent la nécessité de donner à la phrase un verbe principal et donnent l'illusion qu'elle en est pourvue, parfois, la proposition centrale est émise, mais après un point. C'est alors une erreur de ponctuation : « parce que les eaux des collines ont convergé vers le village, et que les égouts ont rapidement débordé, Ghardaia a été inondée ».

EX2 : La subordonnée relative placée à la suite du nom sujet qui masque la nécessité de donner à la phrase un verbe central.

EX3 : C'est l'infinitif/sujet qui est ressenti comme verbe.

EX4 : C'est le connecteur argumentatif introducteur d'argument « par ailleurs » qui masque (pour on ne sait quelle raison) la nécessité de donner à la phrase un verbe central.
— Ces étudiants qui lisent que très peu, et qui ne s'imprègnent pas de la langue orale quotidienne (le milieu ne s'y prête pas). Ils ne sont pas en contact direct avec les structures syntaxiques fondamentales de la langue française (ex : se + v + ce / se + v + att, etc...). Il y a là une cause centrale, génératrice d'autres maladresses, dont il faudra tenir compte dans les principes d'une pédagogie de remédiation. L'emploi des connecteurs argumentatifs : (un emploi malencontreux)

— Il s'agit essentiellement des connecteurs à l'écrit, ces mots sont des représentants. En général, ils reprennent un terme antérieurement utilisé dans le message écrit.
Ex. : relevé de phrases de copie d'étudiants.

— Le locuteur natif de la langue cible analyse le message provenant du locuteur non natif. Il mesure la difficulté qu'il lui reste à traiter. Il a l'air contrarié, mais il ne renoncera pas. C'est un défi pour lui-même. Certains contrairement à Élisabeth (Normalienne de

formation) ne peuvent pas y remédier...— Cet énoncé à thème constant comporte ce type de maladroites qui créent des interruptions dans la signification du message qui gênent l'interprétation de celui-ci, l'emploi malencontreux d'un pronom crée une certaine confusion. Si le récepteur du message est bienveillant, cela est sans dommage, si ce n'est pas le cas, le message produit et discrédité par la maladresse qu'il comporte. **EX.** : (copie d'étudiants de première année de licence faisant apparaître une occurrence de fautes) phase de prétest en évaluation diagnostique.

L'université organise tout au long de l'année universitaire des rencontres portant sur des thèmes importants comme l'apport des médias et de l'internet dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, les séances font appel à des spécialistes dans les TIC. Celles-ci généralement organisées à la fin des heures de travail.

L'écriture linéaire ne semble pas prendre en compte, au moment de la rédaction, ce qui a été préalablement posé dans le message. L'étudiant se sent simplement absorbé par le mot, si bien qu'il n'est pas capable de concevoir son énoncé dans sa totalité. Il semble ne pas procéder à des va-et-vient verticaux.

— **La coordination** : il s'agit d'énoncés, ou une conjonction de coordination relie deux éléments de nature grammaticale différente.

— L'étudiant s'engageait à respecter les termes du contrat et le nom rupture jusqu'à la réalisation de tous les objectifs.

— **La juxtaposition** : il s'agit de phrase où se juxtaposent des éléments grammaticalement différents.

— Il faudrait informer l'institution, intensifier la recherche pédagogique, par la mise en place d'une pédagogie de soutien. (avis d'un enseignant). La défectuosité langagière crée une disjonction dans la signification du message. On part d'une suite d'infinitifs impulsée par le verbe « falloir ». On s'attend à ce que le message continue et s'achève par une série d'infinitifs, et en dernière instance on tombe sur un groupe nominal : « la mise en place d'une pédagogie de remédiation s'en trouve désarçonné. On rétablit mentalement la construction de la phrase qui comprend la signification de l'énoncé : mettre en place une approche actionnelle ».

Emploi défectueux d'appositions en tête de phrase :

— il sera question beaucoup plus de l'emploi abusif du participe présent, affectonné en tête de phrase dans les productions écrites des étudiants des deux systèmes universitaires de graduation (1^{eme} année de l'université de Skikda et 1^{ere} de l'université de Batna) (textes argumentatifs, comptes — rendus...).

— Ex. : ayant refusé la collaboration ainsi fût traduite devant le tribunal correctionnel.

L'emploi du participe présent ou du gérondif est certes commode puisqu'il permet l'économie du sujet ; cependant ce dernier pour la clarté de l'énoncé, doit être mis en liaison avec le mot auquel il se rapporte, c'est-à-dire l'élément apposé. La défectuosité amoindrit la lisibilité du message.

— Production écrite :

Les productions écrites ont été effectuées durant l'heure habituel de la classe. Les sujets proposés sont étroitement liés à l'expérience sociale et culturelle des étudiant et les textes attendus (argumentation) figurent parmi les types textuels mentionnés dans les programmes de l'unité d'enseignement fondamentale UF1). Ce qui pose problème, c'est la structuration de l'argumentation chez le groupe expérimental et le groupe de contrôle..

La consigne principale :

Savoir distinguer entre les connecteurs introductifs d'arguments (car, d'ailleurs, même, mais...) et connecteurs introductifs de conclusion (donc, décidément, quand même, finalement...).

— Argumentation et connecteurs :

Le texte attendu est de type argumentatif et devrait comprendre trois phases

dans sa version simple :

— Phase 1. Énoncé de la thèse exposant le point de vue du locuteur/scripteur natif de la langue cible

Ex. : La discrimination positive à beaucoup désavantager l'intégration des non

communautaires dans la société française.

— Phase 2. Présentation d'arguments, c'est-à-dire d'éléments qui appuient la thèse énoncée. Ces arguments sont censés appartenir à la même classe argumentative (servir la même thèse) comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous où l'orientation argumentative positive est soutenue par quatre arguments présentés successivement :

Ex. : Les beurs une fois intégrés dans la société française peuvent faire prévaloir leur intégrité et leur savoir-faire dans leur domaine respectif.

S'ouvrir au monde moderne. Ils peuvent être utiles au développement économique du pays. Les jeunes binationaux scolarisés peuvent mieux réussir leur intégration.

— Phase 3. Conclusion qui peut prendre la forme d'une reformulation de la phase 1

Ex. : En résumé, nous devons intégrer le jeune issu de l'émigration.

Ce modèle textuel peut être compliqué par l'introduction de contrearguments introduisant une restriction par rapport à l'orientation argumentative de la phase 2. Ainsi dans la thèse développant les avantages de la discrimination positive en vue d'une intégration réfléchie des jeunes issus de l'émigration.

L'étudiant aborde un aspect opposé qui n'annule pas la thèse énoncée, mais la nuance entendant le point de vue moins unilatéral.

Ex. : Mais aussi à côté de la discrimination positive, il y a des inconvénients. C'est le plus souvent la version simple du modèle argumentatif, c'est-à-dire l'orientation argumentative unique, qui est mise en œuvre par les étudiants du groupe expérimental.

Quant aux connecteurs introducteurs d'arguments, ils sont pris en compte par les critères de la grille d'évaluation (Cf tableaux récapitulatifs, Partie **expérimentation**) :

« L'utilisation des connecteurs logiques est globalement satisfaisante ». On relève un faible taux de réussite pour ces critères (21 %), avec des pourcentages toujours très en dessous de la moyenne – de 50 %. d'après les études partielles faites, les productions se caractérisent soit par l'absence de connecteurs – les énoncés sont juxtaposés ou coordonnés par et.

— soit par l'utilisation de connecteurs qui peuvent être classés en 4 catégories :

— connecteurs non marqués argumentativement : d'abord, ensuite, enfin, néanmoins, finalement, toutefois... Ce sont des énumératifs qui jouent un rôle de cohésion entre phrases, soulignent l'organisation et la progression du texte ;

— connecteurs introducteurs d'arguments : car, parce que, en effet, puisque

(en effet est peu fréquent et souvent mal employé, puisque est très rarement utilisé).

— connecteurs introducteurs de conclusion : donc, alors ;

— connecteurs introducteurs d'arguments antiorientés : mais (introduit un argument ou un point de vue opposé).

La présence de connecteurs ne signifie pas que ceux-ci soient correctement utilisés. Les premières analyses font apparaître des emplois erronés, en particulier de car et en effet :

Ex. : La prière dans les rues des villes françaises est quelque chose qui accentue la mauvaise réputation des musulmans et incite les riverains à dénoncer cette pratique qui suscite méfiance et rejet.

En résumé, les connecteurs les plus utilisés sont essentiellement des « marqueurs d'intégration linéaire » (type : d'abord, ensuite...) et la locution conjonctive parce que. Les étudiants ne paraissent pas très à l'aise avec le maniement des connecteurs argumentatifs. Cela s'explique en partie par le fait que l'enseignement dispensé, suivant en cela les instructions données dans les programmes de IUF1, porte principalement sur la grammaire de la phrase et ne prend pas en compte le niveau du texte. Or, nombre de connecteurs ont un fonctionnement discursif qui porte au-delà de la phrase (ex. : en effet). La maîtrise des connecteurs, comme d'ailleurs la structuration en paragraphes, suppose par conséquent un enseignement qui prend en charge les macro-unités du texte.

Le corrigé des activités du cours des connecteurs logiques pour le groupe expérimental :

➤ ***Correction des activités réalisées en phase du prétest et du posttest :***

➤ — le corrigé des activités du cours portant sur les connecteurs logiques pour le

groupe expérimental (de besoin et témoin (contrôle) :

Activité n° 1 :

Complétez le texte ci-dessous avec les connecteurs logiques suivants : **Car, si, c'est pourquoi, tout d'abord.**

Soulignons tout d'abord que la résistance non violente à la discrimination positive n'est pas destinée aux assimilationnistes ; c'est pourquoi les réfractaires ont souvent répété que s'il on avait le choix qu'entre l'intégration et la le rejet, mieux valait choisir le rejet car elle savait qu'on pouvait rétablir l'égalité des chances par une politique d'intégration.

Activité n° 2 :

Relie chaque couple de phrases par l'**articulateur logique** (connecteur) approprié qui suit : Mais, et, parce que, si bien que. 1. Les jeunes de deuxième génération blessés dans l'école sont dans un état d'échec manifeste si bien qu'ils ne pourront plus se ressaisir 2. Ils échouent sans aucun doute parce qu'ils sont dans un état de soumission. 3. Le jeune berrichon est moins sollicité mais il travaille avec ardeur. 4. Les étudiants parlent de nouvelles orientations études décisions du ministre.

— *Le corrigé des activités du prétest :*

Activité n° 1 :

En vous aidant des données suivantes rédigez un texte argumentatif sur la discrimination positive. — **tout d'abord**, la discrimination positive nuit à la crédibilité des jeunes issus de l'émigration parce qu'elle est source de clivage et de division provoque encore plus le racisme **puis** soi-disant égalité des chances provoque des divisions au sein de la société, qui entraînent la perte de toute crédibilité et ralentit l'intégration. — **en outre** terme de discrimination positive constitue une gêne pour ceux qui réussissent le mieux. — **c'est pourquoi** il importe de lutter contre les inégalités. — tous les gens pensent que la discrimination positive n'a que des méfaits.

La correction :

Tous les jeunes pensent que la discrimination positive n'a que des méfaits. Tout d'abord la discrimination positive nuit à la crédibilité jeunes issus de l'émigration parce qu'elle est source de clivage et de division puisa soi-disant égalité des chances provoque des divisions au sein de la société même qui entraînent la perte de toute crédibilité et freine l'intégration. **en outre** le terme de discrimination positive constitue une gêne pour ceux qui retissent le mieux. — **c'est pourquoi** il importe de lutter contre les inégalités. — tous les gens pensent que la discrimination positive n'a que des méfaits.

Activité n° 2

Sujet :

L'internet est un système immense de télécommunications informatiques, ilreste cependant très controversé, car il présente des avantages et désinconvenients.

En dizaine de lignes ditesquelle est votre opinion sur l'internet.

— Consignes :

— vous utilisez : Le présent de l'indicatif.

— Les articulateurs logiques pour marquer l'enchainementdes arguments (**malgré, surtout, en effet, grâce, ainsi, cependant...**).

L'internet, l'autoroute électronique ne cessent défaire de nouveaux adeptes et de gagner en popularité. (Malgré) cela, un certain nombre d'irréductibles refusent encore d'utiliser cette technologie de pointe. Cette réticence nousparaît excessive et totalement injustifiée (surtout) si l'on considère les nombreux aspects positifs du Net. (d'abord), Internet est un instrument de recherche remarquable.

(En effet), en quelques minutes seulement, l'utilisateur de L'autoroute électronique accède à une banque de données parmi les plus riches qui soient. Ensuite, la Toile est un outil de communication d'une rare efficacité. (Grâce) au courrier électronique, le monde est devenu un petit village. (Ainsi), des individus se trouvant dans des coins diamétralement opposés du globe peuvent communiquer rapidement et Facilement.

(certes), certains utilisateurs abusent parfois des plaisirs que procure la navigation dans Internet et y consacrent un peu plus de temps que ne le souhaiterait leur entourage, négligeant (ainsi) d'autres obligations ou activités. (Cependant), il est difficile aujourd'hui de résister à une telle ouverture sur le monde, à une telle facilité de trouver autant de réponses et d'informations, en aussi peu de temps, et tout cela depuis son domicile. (En somme), l'Internet est un merveilleux outil d'information et de communication (pourvu) qu'on en use avec modération en profitant des bienfaits qu'il est censé procurer.

- *Exemples fournis par le processus d'échange :*

1. Hier soir, je n'ai pas voulu connecter..... Il n'y avait pas matière à réflexion intéressante à commenter.

(de toute façon — alors — c'est pourquoi)

2. Ce grand monsieur qui se targue de nous donner des leçons. , beaucoup de personnes aimeraient connaître leur avenir en quittant les pupitres d'école

(en tout cas — par conséquent — pourtant)

3. Hier, nous n'avions pas toutes les informations nécessaires pour compléter notre argumentaire.

..... , Nous avons réussi à le terminer.

(cependant — donc — par ailleurs)

4. Il n'y avait plus de place à ceux qui viennent de loin..... , nous avons décidé de rentrer au bercail.

(pourtant — alors — de toute façon)

5. Elle travaille dans un magasin de disques le jour. , Elle aide le soir son frère aîné dans le restaurant où il travaille.

(alors — donc — de plus)

Annexe 5

À titre d'indication, nous nous sommes limités à la présentation de quelques captures d'écran qui apparaissent sur les deux fils de discussion et qui témoignent de l'implication des deux communautés virtuelles dans le processus d'échange. Notre étude comparatiste

s'appuie sur des corpus de textes français issus de locuteurs natifs, à partir desquels nous avons tenté d'établir certains critères récurrents que nous avons vérifiés tout au long du processus d'échange. Ce sont des images illustrant la communication argumentative asynchrone fournie par le forum de discussion en mode distant hébergé sur la plateforme heberg.com tout au long de la période de l'année 2015. Tout en gardant les énoncés sur lesquels se base l'étude, nous avons exclu du corpus certaines formes d'expression du racisme, comme les injures racistes...

The screenshot displays the Heberg-Forum website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Forums', 'Membres', 'Rechercher', 'Connexion', 'S'enregistrer', 'Groupes', and 'FAQ'. Below this is the 'Forum de support officiel' section, which includes a 'Forum gratuit' link, a 'Statistique' table, and 'Derniers Messages'. The 'Statistique' table shows 134 subjects and 1120 messages for 'Nouveautés et informations', and 5 subjects and 19 messages for 'Guide Heberg-Forum'. The main content area shows a discussion thread with several posts. The first post is by Mohamed (09-11-2007) at 09:54:03, replying to a post about writing. The second post is by Marie (09-11-2007) at 09:49:36, replying to Mohamed. The third post is by Sylvie (09-11-2007) at 09:55:09, replying to Marie. The fourth post is by Sylvie (09-11-2007) at 10:01:02, replying to Marie. The fifth post is by Danielle (09-11-2007) at 10:05:53, replying to Sylvie. The sixth post is by Marie (09-11-2007) at 10:13:34, replying to Danielle. The seventh post is by Marie (09-11-2007) at 10:14:54, replying to Danielle. The eighth post is by Danielle (09-11-2007) at 10:14:54, replying to Marie. The thread concludes with a note: 'contente de pas être accompagnée sans leur intégration!'.



HEBERG-FORUM

Support Officiel

Forums

S'enregistrer

Membres

Groupes

Rechercher

FAQ

Connexion

Forum de support officiel

La date/heure actuelle est 24 Déc 2015 à 14:21
Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
 Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur : Staff	134 Sujets 1120 Messages	[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:30 jygamers ↴
 Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !	5 Sujets 19 Messages	Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jygamers ↴
 Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
<p>192- Danielle (09-11-2007 à 14:36:50) Répond à 191</p> <p>j'ai connu bien pire que le fait de devoir aller demander la soupe populaire alors je crois que je n'ai pas de leçon à recevoir de toi. Je doute que tu hésite à demander l'aide a laquelle tu as le droit si tu en venais à déprimer a cause de ta situation. Et je ne vois pas pourquoi il faudrait avoir honte. Personne va te blâmer parce que tu es dans la difficulté.</p> <p>194- Edith (09-11-2007 à 14:38:30) Répond à 186</p> <p>tu le dis toi-même "ranger sa dignité au placard". Tu crois que c'est facile, de perdre sa dignité ?</p> <p>194- Sylvie (09-11-2007 à 14:39:51) Répond à 192</p> <p>Si la configuration d'un espace de partage des interprétations qui est ségrégé et établi dans l'échange lui-même</p> <p>renvoie des contraintes sur les contributions des acteurs à deux niveaux : celui de l'interprétation et celui de l'orientation des conduites » (Bourdieu et Wacziarg, 1999, p.124).</p> <p>Je te fais la leçon. De plus je ne dis pas qu'il FAUT avoir honte, je dis que les gens ont honte! Proposer ce type d'aide se fait d'une manière particulière, tout le monde n'y vient pas comme une évidence... Et dis moi, tu blâmes bien les ministres toi non??</p> <p>195-Edith (09-11-2007 à 14:35:16) Répond à 190</p> <p>Bah oui mais tu sais tout le monde n'a pas cette mentalité, et pour beaucoup de gens demander de l'aide (même pas financière hein) c'est très difficile...Surtout qu'on vit dans un monde de plus en plus individualiste où avoir besoin des autres est vu comme une tare.</p> <p>197- Edith (09-11-2007 à 14:36:54) Répond à 192</p> <p>Tu sais en 4 ans de dépression qui ont détruit ma vie et ma personne je n'ai jamais trouvé le courage de demander de l'aide.</p>	<p>200- Louise (09-11-2007 à 14:49:59) Répond à 197</p> <p>tout à fait d'accord, j'ai également fait une dépression passagère lorsque j'étais au chômage car les gens qui bossent nous renvoient cette image que si t'es au chômage tu es forcément un profiteuse, un feignant etc...et c'est pour ça que je genre de commentaires totalement stupide me met en. et puis j'avais perdu mes repères, au finale je pensais que ça venait de moi, lorsque j'étais au chômage je savais bien que j'étais en droit d'être inscrite au resto du coeur, mais jamais je n'y suis allée, tout simplement parce que c'est dur en soi de se rabaisser comme ça, il y a des gens qui y arrivent et d'autres pas, moi je ne pourrais pas...</p> <p>Mohamed (9-12-2009) intervient</p> <p>Je ne souscris pas à cette idée étant donné que chez nous on a démolis les églises, saouper et profaner. Les cimetières chrétiens...n'est ce pas un sacrilège ?</p> <p>Houda (9-12-2009)réponds</p> <p>Ça c'est un autre débat, ce que tu avances ne justifie en rien les voix qui s'élèvent en France pour discréditer le port du voile dans les lieux publics...et en plus crois-tu qu'il est nécessaire de garder les églises dans un pays qui ne compte qu'une poignée de chrétiens ?chez nous aussi on protège les autres confessions...</p> <p>Sonia (9-12-2009) réponds à Houda</p> <p>C'est hallucinant, le seul fait qu'il y ait de moins en moins d'églises diminue la foi, et du coup on aura de moins en moins de personnes qui se confessent encore moins de se convertir...Le seul endroit où on pourrait expier ses péchés c'est à l'intérieur d'un sacerdoce.</p> <p>Houda (9-12-2009)réponds à Sonia</p> <p>Vous essayer d'orienter le débat dans la direction que vous souhaitez, je n'adhère pas à cela.et je continue à maintenir mes positions contraires aux vôtres.</p> <p>Sonia (9-12-2009) réponds à Houda</p> <p>Je crois que vous n'y êtes pas du tout...on discute sur un sujet qui préoccupe vos ressortissants.bien au contraire, le débat est important, sauf que parfois il faut faire des concessions, et accepter les opinions contraires, sinon, le débat sera orienté vers une seule direction.</p>	



Forums
Membres
Rechercher
Connexion

S'enregistrer
Groupes
FAQ

Forum de support officiel

La date/heure actuelle est 24 Déc 2012 à 14:01
Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
<p>Nouveautés et informations</p> <p>Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur: Staff</p>	<p>134 Sujets 1128 Messages</p>	<p>[NEWS] nouvelle palette ... 11 Avr 2012 à 15:00 j-gamers ☺</p>
<p>Guide Heberg-Forum</p> <p>Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !</p>	<p>5 Sujets 18 Messages</p>	<p>Forum gratuit 29 Jan 2012 à 2:06 j-gamers ☺</p>
<p>Créer un forum</p> <p>Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.</p>		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
<p>Il se fait surtout pas croire que je m'attache à moi mais surtout !!!!! de ma vie d'être débile je te prie de m'expliquer ce que tu me veux entendre que ce qui te plaît vraiment, c'est ce que j'ai fait !!!!!! Je m'attache aux idées absurdes de votre gouvernement en matière d'intégration européenne, qui se font de la part de ceux qui sont persuadés comme moi que la seule solution à ce problème réside dans une politique intelligente et réfléchie en matière d'intégration, et tu trouves que mes idées sont contraires à tes valeurs !!!!!!!</p> <p>09- Sylvie (09-02-2007 à 10:09:00) Répond à 00</p> <p>Ma DariaCie, c'est très facile de mettre des étiquettes à des gens totalement innocents, et les considérer comme étant à l'origine du problème que vivent les français aujourd'hui...Même si ce n'est pas exprimé, on sait que les responsables politiques le pensent et le souhaitent. Malheureusement, ils le réalisent peu, mais font tout pour le faire passer dans l'opinion publique, c'est sûr...Même si je veux bien servir en quoi, une jeunesse non-écrite vraiment responsable !!!!!!! de ma vie pas d'accord avec toi, excuse moi avec les idées que tu répètes !!!!!!!</p> <p>09- DariaCie (09-02-2007 à 10:01:00) Répond à 00</p> <p>je ne comprends pas pourquoi ce comportement qui partait tout avec la nationalisation, je pense juste qu'il y a des choses que le gouvernement veut bien des idées, pour peu qu'il y ait suffisamment de gens... et en plus, depuis que qu'il y a eu des élections à leur face, non !!!!!!! j'ai eu au sur le fait de voir que les pouvoirs publics ont l'argent du contribuable allant toujours les mêmes, c'est tout.</p> <p>10- Sylvie (09-02-2007 à 10:04:00) Répond à 00</p> <p>tu vois les idées ce sont les idées, pour ce fait, je pense que ce n'est pas à un moment où à un autre que ça va être résolu... je pense en change, ça finira</p>		
<p>La paix à tout le monde et finissent par s'intégrer et contribuer au développement du pays... je veux dire, trouver les meilleurs moyens pour sortir de la crise qui touche tout l'Europe.</p> <p>De plus, moi je crois que même moi, quand j'entends des gens comme toi je pense chaque matin le ciel de ne pas appartenir à cette catégorie sociale.</p> <p>Tu a que pour moi que c'est quelque chose de positif tout.</p> <p>07- DariaCie (09-02-2007 à 10:41:00) Répond à 00</p> <p>C'est ce le problème: à la fin du mois avec tout les avantages économiques que t'as quand tu fais rien, c'est pas plus pauvre!!!!!! Tu tu trouves pas en plus....</p> <p>DariaCie - DariaCie s'expliquant le problème d'intégration de tous</p> <p>09- DariaCie (09-02-2007 à 10:04:00)</p> <p>quelle histoire j'ai à t'écouter en fait une différence à regarder au dessus du monde ?</p> <p>quelle histoire j'ai à t'écouter chercher des réponses et des solutions des autres ?</p> <p>quand on est dans le besoin on n'a pas le droit de parler.</p> <p>09- Sylvie (09-02-2007 à 10:03:00) Répond à 00</p> <p>Quelle histoire! DariaCie, tu me fais vraiment demander de l'aide, vraiment étonnant, à ta place tu me dirais!</p> <p>09- DariaCie (09-02-2007 à 10:04:00) Répond à 00</p> <p>Et je suis en difficulté moi. Tout comme j'ai demandé un prêt dans le besoin. Tu aurais</p> <p>besoin à connaître une personne. Ça peut arriver à tout le monde.</p> <p>09- Sylvie (09-02-2007 à 10:03:00) Répond à 00</p> <p>Mais écoute, moi je fais 12 ans que je t'ai rien demandé à personne. Et si ce jour</p> <p>je suis dans le besoin, j'aurais demandé à moi-même à aller demander à mes proches et</p> <p>encore plus à des étrangers. Ça se comprendrait sans doute, je ne me sentirais débile, comme</p> <p>Maria...Daria, tu n'as jamais dit que tu te faisais pour les gens d'aller à la messe</p> <p>populaire et tout? Tu crois que là tu te ne me demandes rien pour faire la fête?</p>		



HEBERG-FORUM

Support Officiel

Forums
Membres
Rechercher
Connexion

S'enregistrer
Groupes
FAQ

Forum de support officiel

La date/heure actuelle est 24 Déc 2015 à 14:21
Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
<p>Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur : Staff</p>	<p>134 Sujets 1120 Messages</p>	<p>[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:00 jygamiers ↴</p>
<p>Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !</p>	<p>5 Sujets 19 Messages</p>	<p>Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jygamiers ↴</p>
<p>Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.</p>		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
<p>Exemple 3 - Des prises de positions controversées</p> <p>48- Mohamed (09-11-2007 à 10:04:10) Pour quoi ils ne choisissent pas de se conformer aux lois de la république, ils sont de plus en plus anachroniques.... 63- houda(09-11-2007 à 10:17:33) Répond 48 Saches que si, ils rejettent tout en bloc, c'est que vraiment ils ont leurs raisons !!!!!On les écoute pas assez, marginalisés comme ils sont,ils se soulèvent contre l'ordre établi. Tu comprends au moins cela? 105-Mohamed (10-11-2007 à 18:35:24) Répond 63 Non mais pas normal que tu prends leur défense alors que tout le monde est d'accord pour dire qu'ils sont l'origine du malaise qui touche la société française,aux grands maux les grands remèdes... 116-houda (10-11-2007 à 18:02:03) Domage qu'un algérien puisse penser comme toi, j'en ai ras le bol d'entendre ce genre de propos malsains et empreints de racisme...Il faudrait que tu vires la bas pour comprendre mieux leur situation dramatique, insupportable. C'est légitime de montrer aux gens qu'ils existent, et qui ne sont pas aussi différents qu'eux,va'y voir dans les banlieues dans quel état ils sont, tu comprendras mieux peut être. -Mohamed (11-2007 à 19:24:11) Répond 116 On ne peut plus les contrôler, ils sont là où ils ne devraient pas l'être, la France leur avait tout donné, la générosité, le savoir, la tolérance et au retour que de l'ingratitude.tu trouves que c'est normal ce comportement contraire aux lois de la république. ? 121- Sylvie (10-11-2007 à 19:34:18) Répond 116 Tu te répètes encore une fois la même chose-je pense que dans toute société moderne, l'accès au savoir est un droit constitutionnel...garanti par les pouvoirs publics. Et là tu parles des lois de la république, que dalle !!!!!!!je suis française de souche et malgré cela je ne comprends pas pourquoi tu réagis comme ça ! Si tu penses que je suis différente des autres, je crois que la majorité des français pensent exactement comme moi, que cela déplaît à ceux qui pensent comme toi, de ma part je m'assume bien dans ce rôle !!!!!!!</p> <p>Exemple 4 - «Les jeunes issus de l'immigration, y'a qui réussissent, d'autres pas »</p> <p>contente de pas être accompagnés dans leur intégration?</p>	<p>24- Sylvie (09-11-2007 à 09:47:44) Passer sa vie à faire de l'aumône et quémander de l'argent pour survivre (c totalement contraire aux valeurs de la république à ce qui fait de l'homme un être digne et socialement indépendant), je vote pas en quoi ça fera avancer le pays. Alors je vous laisse en paix croire que vos vies sont pourries à cause de ces gens là alors qu'ils ont les mêmes droits et les mêmes devoirs, que la France est un pays de tolérance et une terre d'asile car elle empêche que des gens crévent de faim, de froid et de maladies.... Moi je préfère les actes plutôt que les discours à bon entendeur salut. 25- Mohamed (09-11-2007 à 09:47:48)Répond 24 Faudrait que tu (Syrie) ouvres les yeux !!!!!!! Ceux que je connais n'ont absolument pas envie de changer!!!! Ils n'écouvent plus, plutôt ils se bouchent les oreilles, et n'en font qu'à leur tête. Ils savent se plaindre lorsqu'il le faut.... à la première occasion qui se présente, ils ne la loupent pas...il faut que tu comprennes ça. 26- Marie (09-11-2007 à 09:47:59) Répond 24 Les hitleristes comme disent chez eux en tout cas ceux que je connais, ils sont contents d'être au stand by, mais bon quand t'es dans le social, à ne rien faire, tu préfères que le jour parent vite pour toucher un salaire de fin de mois..tu t'en fous de ton avenir. 30- Sylvie (09-11-2007 à 09:52:48)Répond 25 Oui mais tous ne sont pas comme ceux que tu connais 31- Marie (09-11-2007 à 09:52:48) Répond 30 Oui mais j'en connais plein de moi, Pouais je vous dire que même certains ne veulent pas bosser au smic car ils gagneraient moins d'argent!!!!!!!!!!!!!! C'est ce qu'on m'a sorti!!!!!!!!!!!!!! 32- Mohamed (09-11-2007 à 09:54:03) Répond 31 Il paraît qu'il y'en a même qui font plein de gosses pour éviter d'aller bosser</p>	



Forums
Membres
Rechercher
Connexion

S'enregistrer
Groupes
FAQ

Forum de support officiel

Heberg-Forum

Forum gratuit		Statistique	Derniers Messages
	Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Moderateur : Staff	134 Sujets 1120 Messages	[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:30 jygams
	Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !	5 Sujets 19 Messages	Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jygams
	Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.		

Heberg-Forum		Statistique	Derniers Messages
--------------	--	-------------	-------------------

Heureusement que le ridicule ne tue pas. Je trouve ça stupide d'embaucher quelqu'un par obligation morale plutôt que pour ses compétences intrinsèques. Pour moi la discrimination positive est **donc** du pur racisme qui renforce le délit de faciès, car si le racisme n'existait pas en France, alors pas besoin d'imposer des quotas puisque les personnes, Noires, Blanches métisses, beurs, ou autre seraient embauchées en fonction de leurs compétences (indépendamment) de leur couleur de peau (indépendamment). Ça prouve que l'on vit dans un pays raciste qui veut se la jouer « tolérant » sur la forme. Mais que faire?? Ça me dépasse. Car moi je m'oppose à tout ce qui contrarie les étrangers, et mieux encore je m'oppose à toute personne qui prône la différence.

Posté le 16/05/2010 à 20:53

Houda.

Discrimination positive = préférence nationale

Même principe, privilégier une catégorie de personne en fonction de leur origine et non pas en fonction de leurs compétences intellectuelles.

(Parceque)tt le monde s'accorde pour dire que ça a un nom, et ça s'appelle du racisme!

Posté le 17/05/2010 à 20:24



Forums

S'enregistrer

Membres

Groupes

Rechercher

FAQ

Connexion

Forum de support officiel

Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
<p>Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur : Staff</p>	<p>134 Sujets 1120 Messages</p>	<p>[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:30 jgarners</p>
<p>Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !</p>	<p>5 Sujets 19 Messages</p>	<p>Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jgarners</p>
<p>Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.</p>		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
--------------	-------------	-------------------

où il est, il a au moins de quoi se consoler....(Alors) je ne sais si imposer des quotas serait (alors) juste, mais la tolérance et la justice serait mieux, interdire le racisme, c'est possible ? On peut toujours rêver.

Posté le 14/05/010 à 14:20

Par : Elisabeth

Je me permets de faire ici une remarque qui si elle s'applique au message précédent, a une portée un peu plus générale. Nous sommes ici dans un forum de discussion, et les messages en forme d'essai, dépassant le format d'une page à l'écran, n'ont pas vraiment le format adapté, surtout pour ouvrir une discussion de type argumentatif. Tout d'abord ils ont très peu de chance d'être lus. Ensuite, si quelqu'un prend la peine de lire et de répondre, la discussion partira sur ces réponses et non sur le texte initial que personne ou presque n'aura (vraisemblablement) pas lu, vraisemblablement.

Posté le 20/05/05 à 13:25.

Mohamed.

Arguments contre :



Forums
Membres
Rechercher
Connexion

S'enregistrer
Groupes
FAQ

Forum de support officiel

Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
<p>Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur : Staff</p>	<p>134 Sujets 1120 Messages</p>	<p>[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:30 jygamers ↴</p>
<p>Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !</p>	<p>5 Sujets 19 Messages</p>	<p>Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jygamers ↴</p>
<p>Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.</p>		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
--------------	-------------	-------------------

Posté le 03-03-2010 à 14:00:29

Malik a écrit :

Discrimination positive, ça doit (tout de même) arrêter un jour non (**Quand même**)!!!!Voilà ? Je me demandais ce que vous en pensiez ?

Posté le 17/05/2010 à 17:38

Contre la discrimination un slogan qui use...**même** le fait de se retenir de dire à un abruti ce que l'on pense de lui car il est noir/jaune/juif/musulman handicapé/suédois/ (parce qu'il) est aussi crétin que de lui dire **parce qu'il** est noir/jaif/etc...

J'aurais pu écrire la même chose

Par : soufiane

Mon ami (beur)a bac+2, des formations à la clé c'est **finalement** ce qu'ils cherchent (finalement) ,ils trouvent que c'est pas assez ,il a fait les beaux-arts, il est infographiste et dessine à merveille.

Il est OPI dans une menuiserie.

Son patron l'a fait bosser sur une machine à raboter perfectionnée en lui faisant miroiter une super évolution dans la société... 3 ans et 50 euros d'augmentation pour un travail de cadre. (Puis) un jour quand mon pote gentiment demander une légère augmentation...le patron a essayé sa requête d'un revers de main "mais dans ce pays tu gagnes toujours mieux ta vie que dans le pays de tes parents ??"... résultat, il lui a supprimé le travail sur machine avec (comme) tous les avantages liés au poste **comme** la prime de risque, qui lui permettait d'arrondir les fins de mois. (Même)il n'ouvre **même** pas pas droit aux heures supplémentaires

Cela fait 2 ans qu'il n'a pas touché à un ordi, donc pas question d'être embauché quelque part, **comme** dessinateur , pour toucher la même paye, un smic, **autant** rester là où



HEBERG-FORUM

Support Officiel

Forums

Membres

Rechercher

Connexion

S'enregistrer

Groupes

FAQ

Forum de support officiel

Heberg-Forum

Forum gratuit	Statistique	Derniers Messages
<p> Nouveautés et informations Découvrez les dernières nouveautés concernant Heberg-Forum ! Modérateur : Staff</p>	<p>134 Sujets 1120 Messages</p>	<p>[NEWS] Nouvelle palette ... 11 Avr 2015 à 15:30 jvgamers ↴</p>
<p> Guide Heberg-Forum Guide du site et du service Heberg-Forum. A lire avant de créer son forum !</p>	<p>5 Sujets 19 Messages</p>	<p>Forum gratuit 29 Jan 2011 à 3:16 jvgamers ↴</p>
<p> Créer un forum Retour sur Heberg-Forum, service permettant de créer un forum gratuit n'ayant aucune limite.</p>		

Heberg-Forum	Statistique	Derniers Messages
<p>Malik: (Intervient pour la première fois)</p> <p>(Mais) Vous êtes tous contre(mais)personne n'ose le dénoncer.</p> <p>La région où j'habite il n'y a jamais eu de magistrats noirs, arabes ou asiatiques, pasplus que de directeurs de cliniques, ou chefs d'entreprise. On nous fait croire à travers les médias interposés des minorités à la télévision, c'est encore quedes mots(encore).Autant garder le silence et ne plus discuter.</p> <p>Ma cousine pourtant avec un Bac mention « Bien » est allése renseigner d'abord pour (dabord) une inscription à l'école polytechnique de Paris, le refus ne lui a (même pas) été motivé même paspourqu'ensuite l'école de magistrature à Bordeaux qui lui a dit qu'elle ne serait jamais juge car il n'existe pas de juges noirs dans notre région ...les élus locaux que de la poudre aux yeux !!!En plus que faut-il qu'ils nous fassent de pire(en plus) pour que tout le monde puisse comprendre qu'ils s'en foutent éperchement de nous.En cela nous avons 36 métre de retard sur les Etats-Unis alors que c'est en France que blancs et noir se sont retrouvés à "égalité" en premier. Le progrès c'est arrêtéà ce niveau là .</p> <p>A l'étranger certains sont encore surpris d'apprendre qu'il y a des noirs en France.</p> <p>Posté le 18/05/010</p> <p>Soufiane.</p>		

- **Annexe 6 :**

Pour l'épreuve de LV1 (Langue vivante étrangère1)

À partir des indications données, l'apprenant rédige un ou plusieurs textes construits, prenant appui sur des événements, des faits ou des prises de position qu'il aura identifiés dans les documents servant de support à l'épreuve de la compréhension écrite.

Est évaluée essentiellement l'aptitude du candidat à rédiger, dans une langue correcte et directement compréhensible, un ou des textes cohérents et clairement articulés. Certains étudiants sont loin de répondre à ce critère. Public concerné : la majorité d'éléments des deux groupes de l'échantillon correspondant au (Niveau B1) du CECRL.

➤ **Niveau B1 du CECRL**

À partir des indications données, l'étudiant rédige un ou plusieurs textes construits, prenant appui sur des événements, des faits ou des prises de position qu'il aura identifiés dans les documents servant de support à l'épreuve de la compréhension de l'écrit.

Est évaluée essentiellement l'aptitude de l'étudiant à rédiger, dans une langue correcte et directement compréhensible, un ou des textes cohérents et clairement articulés.

(Niveau B1 du CECRL)

L'étudiant construit une argumentation personnelle à propos d'un thème en relation avec les documents servant de supports à l'évaluation de la compréhension de l'écrit ou à partir d'un nouveau document « tremplin » en relation thématique avec les documents-supports de la compréhension écrite, et qui permet de contextualiser et de nourrir l'expression argumentative.

Est évaluée essentiellement l'aptitude de l'étudiant à exprimer de façon nuancée et argumentée une opinion ou un avis, en présentant clairement, dans une langue correcte aussi précise que possible, les avantages ou les inconvénients d'une proposition, les points forts et les limites d'une prise de position.

(niveau B2 du CECRL)

➤ **Partie orale des épreuves de langues vivantes (en phase d'évaluation diagnostique)**

Pour la LV1, l'évaluation de l'oral représente la moitié de la note totale du candidat.

L'oral de langue est évalué dans le cadre d'« épreuves en cours d'année (ECA) », dont les modalités d'organisation répondent aux critères suivants :

Les épreuves en cours d'année permettent de mesurer les compétences acquises par les étudiants, à un moment précis de l'année dans le cadre d'exercices conçus en cohérence avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ;

Les épreuves en cours d'année sont conduites par l'enseignant du groupe/classe concerné. Lorsqu'une situation particulière l'exige, une organisation différente peut toutefois être mise en place ; quelles que soient les modalités d'évaluation retenues, il convient de limiter au strict minimum les heures d'enseignement mobilisées par l'évaluation ;

L'étudiant est informé par l'enseignant des objectifs visés par l'évaluation et des conditions de son déroulement préalablement à sa mise en œuvre. Cette mise en œuvre n'exige ni n'interdit l'anonymat des copies.

La partie orale de l'épreuve comprend deux sous-parties : la première sous-partie porte sur la compréhension de l'oral et la seconde sur l'expression orale.

S'agissant de la sous-partie compréhension de l'oral, les enseignants qui le souhaitent auront la possibilité de recourir à une banque de sujets antérieurement exploités. L'organisation de cette banque et les modalités de mise à disposition des sujets sont déterminées par chaque enseignant.

➤ ***Premier temps d'évaluation : la compréhension de l'oral (LV1)***

Durée : 10 minutes (le temps d'écoute n'est pas inclus dans cette durée).

Cette évaluation a lieu dans le cadre habituel de formation de l'étudiant. Elle est annoncée aux étudiants. Les enseignants l'organisent à partir du mois de septembre de la première année de licence au moyen de supports, audio ou vidéo, qu'ils sélectionnent en fonction

des équipements disponibles dans les universités et des apprentissages effectués par les étudiants. Elle s'appuie sur un document inconnu des apprenants, mais lié aux notions du programme d'enseignement en graduation.

Il pourra s'agir de dialogues, de discours, de discussions, d'extraits d'émissions de radio, de documentaires, de films, de dialogues scénarisés de journaux télévisés. Sont exclus les enregistrements issus de manuels ou de documents conçus pour être lus. La durée de l'enregistrement n'excèdera pas dix minutes. Le titre donné à l'enregistrement est communiqué aux étudiants. Ils écoutent l'enregistrement à trois reprises, chaque écoute est espacée d'une minute. Ils peuvent prendre des notes pendant chaque écoute. Ils disposent ensuite de dix minutes pour rendre compte par écrit en français de ce qu'ils ont compris, sans exigence d'exhaustivité. Pour chaque candidat, le professeur établit son évaluation à partir de la fiche d'évaluation et de notation figurant en annexe (notée sur 20) correspondant à la langue (LV1) présentée. Cette fiche de notes a le même statut qu'une copie d'examen (puisque chaque note obtenue sera prise en compte lors du décompte final en évaluation continue). À l'issue de cette évaluation, le professeur formule une proposition de note et une appréciation. Cette proposition de note ainsi que l'appréciation ne sont pas communiquées à l'étudiant.

➤ *Deuxième temps de l'évaluation : l'expression orale (LV1)*

Durée : 10 minutes.

Temps de préparation : 10 minutes.

Les deux enseignants du module de MLE organisent cette évaluation à partir du mois de septembre de l'année universitaire. Elle est annoncée aux étudiants. L'étudiant donne libre cours à son imagination en exposant oralement sur une notion du programme étudié durant l'année écoulée (la terminale). Après 10 minutes de préparation, il dispose d'abord de 5 minutes pour présenter cette notion telle qu'elle a été illustrée par les documents étudiés (le manuel scolaire). Cette prise de parole sert d'amorce à une conversation conduite par l'enseignante, qui prend appui sur l'exposé de l'étudiant. Cette phase d'interaction n'excède pas 5 minutes. Pour chaque étudiant, l'enseignant conduit son évaluation à partir de la fiche d'évaluation et de notation figurant dans le chapitre IX (expérimentation) (notée sur 20) correspondant à la langue (LV1) présentée. Cette fiche a le même statut qu'une copie

d'examen. À l'issue de cette évaluation, l'enseignant formule une proposition de note et une analyse appréciative.

➤ *Fiche d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral (LV1)*

: Situer la prestation l'étudiant et attribuer à cette prestation le nombre de points indiqué (sans le fractionner en décimales) de 0 à 20.

1) Comprendre un document de type argumentatif.

1) La majorité des étudiants du groupe de besoin comme ceux du groupe de contrôle n'ont pas répondu convenablement. Il n'en ont repéré que des éléments isolés, sans parvenir à établir de liens entre eux. Ils n'ont pas identifié le sujet ou le thème du texte support.

2) Les étudiants n'ont pas compris le support textuel. Ils n'en ont repéré que des éléments isolés et ne sont parvenus à en identifier ni le thème ni les interlocuteurs (leur fonction, leur rôle).

Les étudiants n'ont compris seulement les phrases/les idées les plus simples.

A1 (2) les étudiants sont parvenus à relever des mots isolés et des expressions courantes, qui, malgré quelques mises en relation, ne leur ont permis d'accéder qu'à une compréhension superficielle ou partielle du support (en particulier, les interlocuteurs n'ont pas été pleinement identifiés)

➤ *Compréhension fine.*

➤ *L'ensemble des deux groupes (besoin et contrôle) est au degré 1 et 2.*

A. S'exprimer en continu

B. Prendre part à une conversation

C. Intelligibilité/recevabilité linguistique

Degré 1 Produisent des énoncés courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages

Degré 1 peuvent intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation.

Degré 1s'expriment dans une langue qui est partiellement compréhensible.

Degré 2Produisentdes arguments simples et brefs à propos de la notion présentée

Degré 2 répondent et réagissent de façon simple

Degré 2s'expriment dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.

➤ **Constat :**

Tous les apprenants du groupe de besoin que témoin (contrôle) ont pris part aux épreuves et ont traité l'ensemble des sujets. Le plus grand nombre de copies ont obtenu des notes inférieures ou légèrement supérieures à 06/20. Ceci s'explique par les difficultés rencontrées quant à la maîtrise des compétences langagières en expression écrite pour le type de texte argumentatif.

— Sur la forme : Les règles grammaticales de construction de textes argumentatifs c'est-à-dire de la production d'énoncés argumentatifs bien structurée sur un sujet sont loin d'être maîtrisés.

— imprécision sur l'emploi de certains modalisateurs exprimant l'argumentation.

— Mauvaise maîtrise de la ponctuation.

— Très mal compréhension du problème (problématique imprécise)

— Absence d'articulation entre les parties du discours

— mauvaise interprétation des opinions des autres...

Dans de trop nombreuses copies, la qualité de l'expression écrite (graphie, orthographe, syntaxe, vocabulaire) est déplorable et en totale contradiction au vu du niveau des prérequis censé être acquis par les étudiants inscrits en première année de licence de français.

➤ **Épreuves écrites :**

Objectifs du travail :

Les principaux objectifs du sujet (en phase d'évaluation diagnostique) est de tester :

- l'ensemble des connaissances procédurales et métalinguistiques acquises tout au long du cursus scolaire de l'étudiant et qui relèvent des spécificités du type de texte argumentatif,
- la capacité à construire des énoncés argumentatifs dans les différentes situations de communication,
- la maîtrise des articulateurs exprimant l'argumentation,
- la capacité à argumenter et à commenter les opinions des autres dans un rapport d'altérité.

Résultats :

Nombre de copies.....	Groupe témoin...15.....	Groupe expérimental.....15
Moyenne.....	5.6.....	6.9
Médiane.....	4.5.....	6
Note minimale.....	0 (copie blanche).....	0.25
Note maximale.....	11.25.....	12.25
Note supérieure à 10.....	5.....	6
Note inférieure à 10.....	10.....	09

Dans l'ensemble, et à la lumière des résultats obtenus à travers cette enquête destinée à mesurer à l'aide du questionnaire la perception qu'ont eue les enseignants à l'égard des TIC tous les points forts constatés à l'issue de l'évaluation préliminaire une tendance commune apparaît qui confirme et mobilise la dimension « information » et les ressources d'apprentissage qui sont les plus appréciées par les sondés, suivis par les forums de discussion (70 %), l'espace de travail par groupes (64 %), les exercices interactifs (58 %).

Selon l'enquête, 41 % des enseignants mettent en avant le maintien de la communication en dehors des activités de la classe ordinaire, alors que seulement 12 % des étudiants cochent cet usage parmi les 14 choix proposés.

Pour l'enseignant, envoyer quelques messages dans le forum en répondant longuement à des questions d'étudiants constitue un travail non négligeable et contribue à maintenir les interactions en dehors des séances de cours. Peraya (2011) constate, dans le cas de l'enseignement à distance, que les apprenants sont le plus souvent technophiles et relativement experts, développant l'autonomie et l'auto direction de leur apprentissage en se mettant au centre du processus. Dans le contexte universitaire puisque c'est de cela qu'il s'agit, E.Brodin (2011 : 44) souligne que les TIC modifient les relations entre enseignants et étudiants les rendant plus rapides et plus efficaces. Une autre étude réalisée auprès des étudiants de l'université de Tunis (Menouba) a permis d'observer que les étudiants sont très sensibles à la façon dont l'enseignant emploie les TIC dans la mesure où ils estiment que leur valeur pédagogique est essentielle. Une meilleure communication et la possibilité de recevoir certaines informations en dehors de l'organisation temporelle du cours s'avèrent très appréciées par les étudiants (Karsenti, Bourguignon Meunier, Villeneuve, 2011).

vous voulez utiliser des exemples (avec l'emploi des connecteurs argumentatifs)

Ajouter une idée qui peut renforcer la précédente « **Par ailleurs** »
En outre houla..Réponds à Ali : non seulement tu marques ton désaccord, mais en plus tu m'insultes... **encore** peut-être remplacé par « en outre » « en plus »

De plus

D'autre part, par ailleurs, je ne vois pas pourquoi...

En outre, il convient de...

De plus, la suite des évènements a montré que...

Atténuer ce qui précède du moins

Encore (+ inversion) du moins ai-je déclaré que...

Encore faut-il préciser que...

Attirer l'attention sur un exemple ou un fait précis

Notamment

En particulier

Quant à...

À propos de ,

Au sujet de

En ce qui concerne cela créera des problèmes, notamment celui de...

Quant à votre facture due...

À propos de votre remarque...

Au sujet de notre conversation téléphonique, je tiens à...

Concéder certes... mais certes vous êtes en droit de... mais je pense que...

Conclure donc, je vous serai donc reconnaissant de bien vouloir...

Détromper en fait

En réalité en fait, il n'a jamais été question de...

En réalité, elle ne veut pas...

Émettre des réserves toutefois

Cependant

néanmoins toutefois il serait souhaitable de...

cependant nous aimerions...

Je dois néanmoins préciser que...

Exclure Excepté

Sauf

Mis à part

hormis excepter ce point de désaccord, nous...

Sauf erreur de notre part...

Mis à part ces détails à régler, il...

Hormis le fait que...

Expliquer les conséquences

De ce fait

C'est pourquoi

Par conséquent

En conséquence

Pour toutes ces raisons

Aussi (+ inversion)

ainsi de ce fait, je n'ai pas pu...

C'est pourquoi nous regrettons...

Par conséquent je ne crois pas que...

En conséquence, je vous demanderai...

Pour toutes ces raisons, il n'est pas possible de
aussi faut-il dès à présent...

Ainsi avons-nous décidé de...

Opposer Or

contrairement à

en revanche

Au contraire nous étions parvenus à un accord... or à présent vous niez...

Contrairement aux clauses de notre contrat, vous avez...

Je ne peux pas... en revanche je suis disposé à...

Au contraire il vaudrait mieux...

Présenter chronologiquement les faits (ou les différentes parties de la lettre)

Avant tout

(tout) d'abord

ensuite

de plus

enfin avant tout je dois vous expliquer...

Tout d'abord je vous remercie de...

Ensuite en ce qui concerne...

De plus, je dois préciser que...

Enfin, il me semble que...

Présenter dans la même phrase

- 2 idées

- une alternative

D'une part...

D'autre part

Soit... soit d'une part il faudrait fixer une date, d'autre part nous devrions...

Soit vous acceptez, soit vous renoncez à...

Récapituler de toute façon

Quoi qu'il en soit

Bref de toute façon, il est trop tard...

Quoi qu'il en soit, il faut agir vite...

Bref, ce fut une rude journée...

Se référer à un évènement ou à une chose

Conformément

Selon

suisant

Ainsi que conformément aux articles 124...

Selon les clauses du contrat...

Suivant les conventions signées...

Ainsi que nous en avons décidé...

Renforcer l'idée précédente en ajoutant un élément

En effet

D'ailleurs

Du reste en effet, je vous avais spécifié...

D'ailleurs nous étions convenus de...

Du reste les résultats montrent que...

Résumer des faits, des idées, une décision

En bref

Finalement

En définitive en bref, je dirai que cette affaire...

Finalement nous avons renoncé à...

En définitive il s'avère que...

Illustrer ainsi

Par exemple ainsi j'ai constaté que...

Par exemple vous pourriez...

➤ *Quelques Termes D'articulation difficiles.*

Vous trouverez ci-dessous les termes d'articulation les plus difficiles. En effet, certains mots de liaison ne doivent pas être confondus avec d'autres. C'est le cas notamment de :

- **À/enfin/finalement**
 - **B/par ailleurs/d'ailleurs**
 - **C/en effet/en fait**
-

- **D/certainement/certes**
- **E/au moins/du moins**
- **F/opposition/concession**

Voici quelques éléments d'explications pour vous aider :

A/enfin/ finalement

À l'écrit, « enfin » permet simplement de terminer une énumération (= simple fin d'une suite chronologique). Il signifie « pour finir ».

Exemple : D'abord nous parlerons des transports aériens en France, puis des transports ferroviaires, et enfin dans une troisième partie nous ferons une comparaison entre les deux.

« Finalement » quant à lui n'est pas neutre. Il signifie « en fin de compte », « tout bien considéré ».

Il peut exprimer un retournement de situation, un fait auquel on ne s'attendait pas au départ.

Exemple : Au début je pensais que j'avais raté l'examen, mais finalement, je l'ai réussi ! (Remarque : dans les écrits scientifiques, c'est « enfin » que vous utiliserez le plus souvent, et non « finalement »).

B/par

ailleurs/d'ailleurs

« Par ailleurs » est neutre et permet simplement d'ajouter une idée nouvelle. Il signifie « d'autre part », « en outre », « de plus ».

« D'ailleurs » n'est pas neutre. Il vient renforcer l'idée donnée juste avant (parenthèse justificative, explicative). Il signifie (à peu près) « du reste ».

Exemples :

Il est vrai qu'il aime écrire. D'ailleurs, c'est assez normal puisqu'il vient d'une famille d'écrivains.

Elle ne l'apprécie pas beaucoup. D'ailleurs, elle le lui fait bien sentir. (Remarque : la nuance entre les deux mots n'est pas facile, d'autant plus que parfois les deux sont possibles. Retenez simplement que pour les travaux scientifiques, vous n'aurez pour ainsi dire jamais à utiliser « d'ailleurs »).

C/en effet/en fait

« en effet » est souvent utilisé à l'écrit et permet d'expliquer plus précisément, de développer directement ce qui a été dit dans la phrase précédente. (Il répond à la question : « Pourquoi ? ») Exemple : Cette voiture est vraiment trop chère. En effet, elle coûte plus de

20.000

euros.

« En fait », signifie (à l'écrit) « en réalité ».

Exemple : Il avait dit que ces travaux de construction ne dureraient que deux mois. Mais en fait, ils ont duré quatre mois.

(À ne pas confondre bien sûr également avec « de ce fait », qui exprime la conséquence au même titre que « c'est pourquoi », « par conséquent », etc.).

D/certainement/certes

« Certainement », signifie « surement ». Il est inséré dans la phrase.

Exemple : Il va certainement réussir son examen, car il a beaucoup travaillé.

« Certes » (langue soutenue), signifie « il est vrai que » et il sert à concéder un élément. Il est suivi d'un terme exprimant l'opposition/la concession. (« Certes... mais » étant la construction la plus fréquente).

Exemple :

Certes, les travaux ont été longs, mais le résultat en valait la peine.

E/au moins/du moins

« au moins » est concret. Il signifie « au minimum ».

Ex. : Le trajet en train a duré au moins 10 heures !

Le montant de ce projet s'élèvera au moins à 500 000 euros.

« du moins » sert à atténuer ce qui précède :

Il n'est pas venu, car il est malade. Du moins, c'est ce qu'il nous a dit.

F/opposition/concession

Enfin, en ce qui concerne l'opposition/concession, on peut préciser que « portant » n'est pas neutre. Il souligne qu'une relation entre deux faits n'est pas logique.

Exemple : Elle se présente au concours d'infirmière. Pourtant, elle s'évanouit à la vue du sang.

(Deux exemples de mots de liaison assez neutres pour l'opposition/concession :

« cependant », « néanmoins »)



Table des matières

Table des matières

Première partie**1. Contexte théorique**

Introduction générale	04
Chapitre I : Mise en évidence des apports du cadre théorique, conceptuel et méthodologique dans lesquels s'inscrit notre démarche de recherche	
Introduction.....	25
1.1 Présentation du manuscrit.....	29
1.1.1 Contexte général de la recherche.....	39
1.1.2 Formulation et justification du problème spécifique à la recherche	41
1.2 État de la question	45
1.3 Pertinence de l'étude.....	50
1.4 Limites de l'étude	51
1.5 Raisons du choix du thème de l'étude.....	52
1.6 Problématique.....	53
1.7 Hypothèses possibles.....	56
En quoi consiste l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en contexte universitaire algérien ?	56
1.7.1 Hypothèse liée à l'intégration des TIC en contexte universitaire algérien	56
1.7.1.1 Hypothèse liée à l'apprentissage de l'expression écrite par le groupe l'échantillonnage lié aux IC.....	57
1.7.1.2 Hypothèse liée à l'intégration des TIC en contexte universitaire algérien.....	57
1.7.1.3 Hypothèse liée à l'intégration des TIC et leurs répercussions sur les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens.....	57
1.8 Hypothèse liée à l'approche actionnelle du CECRL et l'impact des TIC sur l'apprentissage de l'expression écrite sur les étudiants algériens ?	58
1.9 Définition des variables et indicateurs.....	59
1.9.1 Variables dépendantes.....	59
1.9.2 Variables indépendantes.....	60
1.10 Locuteurs non natifs.....	60
1.10.1 Locuteurs natifs du langage cible.....	62
1.11. Définition des compétences en termes de savoirs, savoir-faire savoir- apprendre savoir-être et savoir-devenir.....	63
• Savoirs.....	64
• Savoir-faire.....	64
• Savoir-être.....	65
• Savoir aigre.....	67
• Savoir-devenir.....	67
1.12 Ancrage théorique sous-jacent.....	68
1.12.1 Rappel sur les théories psychologiques, leurs avantages et limites dans le processus d'enseignement/apprentissage.....	71
1.12.2 Le behaviorisme.....	72
1.12.3 Définition.....	72
1.12.4 Implication du behaviorisme dans le processus d'enseignement / apprentissage.....	72
1.12.5 Avantages et limites du behaviorisme.....	73
1.13. Le cognitivisme.....	75

1.13.1 Définition.....	75
1.13.2 Implication du cognitivisme dans l'enseignement/apprentissage.....	75
1.13.3 Avantages et limites du cognitivisme	76
1.14. Le constructivisme.....	77
Définition.....	77
1.14.1 Implication du constructivisme dans l'enseignement/apprentissage	77
1.14.1 Avantages et limites du constructivisme	78
1.15 Le socioconstructivisme	79
Introduction.....	79
1.15.1 Son degré d'implication sur les apprenants et son impact sur l'acte d'apprendre	80
1.15.2 Le CECRL et processus d'apprentissage : une évolution décisive centrée sur l'émergence d'une nouvelle démarche en construction.....	82
1.15.3 Socioconstructivisme et remise en cause de l'existant	83
1.15.4 Définition du socioconstructivisme	86
1.15.5 Implication du socioconstructivisme dans l'enseignement/ apprentissage.....	88
1.16 Évolution de l'utilisation des outils informatiques dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères.....	90
1.16.1 Enseignement programmé et machines à enseigner.....	90
1.16.1.1 Enseignement Assisté par Ordinateur.....	91
Conclusion	92

Cadre conceptuel de l'étude

Chapitre II : Présentation du cadre conceptuel propre à l'étude et situation de la démarche de la recherche.

Présentation du cadre conceptuel	
Introduction.....	97
1.Élaboration des principaux concepts clés pour l'analyse conversationnelle de l'argumentation en FLE.....	98
1.1.« L'acronyme T.I.C »	99
1.1.1 Technologie.....	100
1.1.2 Information.....	101
1.1.3 Communication.....	101
1.2 Le concept de motivation.....	102
1.2.1 La motivation extrinsèque.....	103
1.2.2 La motivation extrinsèque dans l'apprentissage.....	104
1.2.3 La motivation intrinsèque.....	104
1.2.4 La motivation intrinsèque dans l'apprentissage.....	104
1.3 Le modèle socioconstructiviste : nouveau paradigme de l'enseignement /apprentissage.....	105
1.3.1 Les TIC : Quelles plus-values pour les apprenants ?.....	106
1.3.2 La participation active des étudiants.....	107
1.3.3. La co-construction des connaissances.....	109
1.3.4 Le travail collaboratif.....	113
1.4 L'« Agir communicationnel », Problèmes de définitions.....	114
1.4.1 Les critères de validité de l'acte du langage.....	117
1.5 Les TIC et leurs modalités d'utilisation en contexte universitaire.....	119

1.6 L'écriture argumentative dans le processus d'échange.....	120
1.6.1 La rareté des interactions entre pairs.....	122
1.6.2 Le forum de discussion : Réflexions autour de son potentiel collaboratif.....	123
1.6.3 Critères de base pour un meilleur choix d'intégration.....	125
Conclusion	126

Chapitre III : Les méthodologies traditionnelles globalisantes : Peut-on parler de limites ou de prolongement dans la continuité ? (...)

Repères chronologiques

Introduction.....	130
1. Approches pédagogiques favorisant le développement des compétences procédurales, métalinguistiques et informationnelles.....	137
1.1 L'approche par compétences.....	139
1.1.2 Définition de la notion de « compétences ».....	139
1.1.3 Pratiques pédagogiques favorisant l'amélioration des compétences.....	140
1.1.4 — Avantages et limites de l'approche par compétences.....	145
1.2 Définition de l'approche par projet.....	146
1.2.1 Pratiques pédagogiques associées à l'approche par projet.....	147
1.2.2 Conditions à privilégier.....	152
1.3 L'approche par résolution de problème.....	155
1.3.1 Pratiques pédagogiques favorisant l'approche par résolution de problème.....	156
1.3.2 Avantages et limites de l'approche par résolution de problèmes.....	157
1.4 L'approche par « étude de cas ».....	158
1.4.1 Pratiques pédagogiques favorisant l'approche par étude de cas.....	159
1.4.2 Les avantages et les limites de cette approche.....	161
Conclusion	163

Chapitre IV : Regards théoriques sur la perspective actionnelle du CECRL dans l'enseignement des langues

Introduction.....	166
1. Approche actionnelle.....	170
1.1 Non, l'approche actionnelle n'est pas un phénomène de mode !.....	171
1.1.1 La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ?.....	174
1.1.2 La perspective actionnelle : une nouvelle perception de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en pédagogie universitaire.....	178
1.2 Tâche, activité et exercice : Problème de définition.....	180
1.2.1 Définition des notions « activité » « exercice », et « tâche » associée aux compétences en termes de savoir, et savoir-faire.....	181
1.2.2 Activité.....	181
1.2.3 Exercice et tâche.....	183
Conclusion	188

Deuxième partie

Partie pratique : Cadre général de la recherche et déroulement de l'expérimentation

Chapitre V : Élaboration des principes de recherche et du protocole expérimental

Introduction.....	192
1. Le dispositif expérimental : pour une esquisse méthodologique.....	198
1.1. Dispositifs, et modalités d'apprentissage à distance.....	201
1.1.1 Proximité avec le CECRL (cadre européen commun de référence pour les Langues.....	202
1.1.2 Modèle d'intervention choisi.....	204
1.2 Élaboration des principes de recherche du dispositif expérimental.....	206

1.3 Apprentissage de la culture de la langue cible.....	208
1.3.1 Quelles compétences pour quelle dimension culturelle ?	210
1.4 Élaboration progressive des énoncés issus de l'interaction verbale.....	210
1.4.1 Spécificités du public cible.....	214
1.4.2 Résultats préliminaires issus des premières analyses du corpus de données.....	216
1.5 Compétences et taxonomie des objectifs pédagogiques.....	218
1.5.1 Catégories sémantico argumentatives.....	219
1.6 Analyse des premiers résultats issus du corpus de données.....	220
1.6.1 Spécificités du corpus de données.....	222
1.6.2 La saisie des observables et la constitution du corpus.....	224
1.6.3 Modèle d'analyse du corpus de données.....	226
1.7 Le forum comme stratégie d'échange interactif au service de l'apprentissage.....	227
1.7.1 Le forum outil technopédagogique	230
1.7.2 Quelques termes d'articulation difficiles.....	232
1.8 Types d'erreurs et compétences visées dans le dispositif' échangent.....	234
• Présentation du projet [Scénario pédagogique]	236
1.9 Différents axes pris en compte lors de la mise en place du « dispositif expérimental » pour l'apprentissage de l'argumentation en ligne.....	236
1.9.1 choix du thème du dispositif expérimental.....	238
1.10 Les connecteurs argumentatifs [Problèmes de définition]	240
1.11 Différentes phases du dispositif et conception du scénario pédagogique.....	243
1.11.1 Apprentissage par le scénario pédagogique et le tutorat :[Problèmes de définition]	245
1.11.1.1 Protocole expérimental	252
1.11.1.2 Les objectifs.....	252
1.11.3 Exercices proposés en phase du prétest et du posttest	252
1.11.1.4 Consigne d'écriture.....	253
1.12.La consigne d'écriture pour la phase du posttest	254
1.12.1. Consigne provisoire.....	254
1.12.1.1 Consigne d'écriture.....	254
1.13 Le cadre institutionnel de l'expérimentation de la séquence didactique	256
1.13.1 Le programme institutionnel	257
1.13.1.1 Typologie textuelle et analyse du modèle d'interaction.....	261
1.13.1.2 Remarques préliminaires	263
1.14 Le premier niveau d'analyse	268
1.14.1 Deuxième niveau d'analyse	269
1.14.1.1 Troisième niveau d'analyse	270
1.15. Modèle à imiter	272
1.15.1 Modèles étudiés	272
1.15.2 Analyse et interprétation des données	289
1.15.2.1 Exemples de situations de communications	290
1.15.2.2 Comparaison et résultats	292
1.15.2.3 Analyse énonciative.....	306
1.15.2.4 S'agit-il d'une nouvelle dynamique ou d'une nouvelle approche dans la formation en mode présentiel tutoré ?	311
1.16.1 Le cadre de négociation	317
1.16.1. la nature des contenus échangés	317
1.16. 2 La forme des interactions entre pairs	318
Conclusion	321

Chapitre VI : Organisation générale de la méthode de construction du corpus , analyse et interprétation des données.

Introduction.....	325
1. Différentes acceptions de la linguistique du corpus [LC]	326
1.1 Méthodologie	327
1.1.1 Le cadre participatif.....	330
1.1.1.1 l'identification du corpus et de la séquence pédagogique.....	331
1.1.1.2 Choix du corpus.....	332
1.1.1.3 type de recherche.....	333
1.2 Le forum : modèle typique d'échange asynchrone	333
1.4 Activités choisies.....	334
1.4.1. La population et l'échantillon de travail.....	338
1.4.2.1 Les outils de collecte de données (OCD).....	347
1.5. Le questionnaire de motivation	352
1.5.1 Déroulement de l'intervention.....	354
1.5.1.1 Mode opératoire et méthodologie d'analyse	355
1.5.1.2 Modèle d'analyse du corpus de données.....	358
1.5.1.3 Présentation et interprétation des résultats	359
1.6 Analyse du prétest [évaluation diagnostique ED] et du post-test [Test final, après la phase de régulation TF]	360
1.6.1 Résultats de la phase du prétest en évaluation diagnostique du test initial ED)	361
1.6.1.1 Résultats obtenus en phase de prétest (T1) en évaluation diagnostique.....	365
1.6.1.2 Analyse et interprétation des résultats	365
1.6.1.3 Étude comparative des résultats obtenus par activité en phase du pré-test (ED) et en phase du posttest en évaluation finale (EF).....	373
1.6.1.4 Analyse et interprétation des résultats obtenus à l'issue du pré-test et du posttest	377
1.7. Comparaison des résultats des activités (2) au test préliminaire.....	378
(T1) et au test final (T2)	
1.7.1 Comparaison des résultats de l'activité (3) au test préliminaires (T1) et au test final (T2).....	386
1.7.1.1 Analyse du questionnaire de motivation	391
1.7.1.2 Analyse et interprétation des résultats	394
1.7.1.3 Présentation et interprétation des résultats	395
1.7.1.4 Informations complémentaires.....	400
1.8. Analyse et commentaire.....	411
1.8.1. Analyse détaillée du questionnaire destiné aux étudiants ayant été soumis à un apprentissage médié par ordinateur	414
1.9 L'entretien et ses caractéristiques	431
1.9.1 Report des Résultats	433
1.9.1.1 Résultats de l'entretien	433
1.10 TIC et enseignants	456
Conclusion	460

Chapitre VII : Les interactions en ligne pour un apprentissage collaboratif de l'argumentation selon le concept de l'« Agir communicationnel » de Jürgen Habermas

Introduction.....	462
1 Nature des échanges.....	464

1.1 Interaction entre locuteurs natifs et non natifs de la langue cible.....	466
1.2 Tentatives de définition et compréhension de la question en cause	472
1.3 Premier niveau d'analyse	476
1.3.1 Deuxième niveau d'analyse.....	478
1.3.1.1 Troisième niveau d'analyse.....	480
1.3.1.2 Quatrième niveau d'analyse.....	481
1.4 Etapes de résolution de problème.....	483
Conclusion	493
Chapitre VIII : L'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE modifie-t-elle les pratiques didactiques des enseignants universitaires algériens ?	
Introduction.....	497
1.Hypothèses.....	500
1.1 Objectifs de la recherche.....	500
1.2 La notion de compétences.....	501
1.2.1 « information »	502
1.2.1.1 Le concept de « compétences informationnelles »	503
1.3 Le cadre théorique.....	504
1.4 Présentation et justification de la méthodologie.....	505
1.4.1 Approche méthodologique mixte.....	506
1.5 Échantillons et technique d'échantillonnage.....	508
• Instruments de mesure et dispositif expérimental	508
1.6 Les difficultés de l'enquête.....	509
1.7 Interprétation et discussion des résultats	509
1.8 Résultats	512
1.9 Les retombées (quelques pistes de réflexion).....	514
Conclusion	515
Chapitre IX : Séquences d'apprentissage	
Introduction.....	516
1.Contenu des séquences didactiques.....	517
1.1Les différentes étapes du scénario pédagogique	519
1.1.1 Modèles d'activités pédagogiques conçus selon la progression du scénario pédagogique	522
1.1.1.1 Annonce du projet.....	523
1.1.1.2 Choix du thème.....	523
1.1.1.3Production initiale.....	524
1.1.1.4 Énonciation du thème.....	424
1.2 Déroulement de la séquence d'apprentissage	525
1.2.1 Rédiger une argumentation.....	526
1.2.1.1 L'approche mise en place.....	527
1.2.1.1.1 Le processus rédactionnel dans la gestion des différentes phases d'écriture	528
1.2.1.1.2 Les trois processus cognitifs observés.....	531
1.2.1.1.3Description de la séquence d'activité.....	534
1.3.Ce qu'il faut retenir avec analyse et commentaire.....	538
Conclusion	540
Chapitre X:En quoi le forum contribue-t-il à l'amélioration des compétences écrites et culturelles des étudiants algériens en contexte universitaire ?	
Introduction.....	542
1 Apprendre le français à distance, fiction ou réalité ?	545
1.2 La perspective actionnelle du CECRL et son adaptation au processus	547

d'enseignement/apprentissage d « une L2 en contexte universitaire.....	
1.3 Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire.....	552
1.4 Réseau ou communauté ?	554
1.5 La culture, un concept clé	557
1.5.1.Apprendre la culture en co-action sociale et en mode distant tutoré ;600.....	558
1.5.1.1 La langue : un moyen de rencontre de l'Autre	559
1.5.1.2 Rencontre avec l'Autre dans une dynamique interactionnelle	560
1.6 Analyse du programme du module de MLE (Méthodologie de la langue étrangère).....	562
1.7 Méthodes et outils utilisés dans le cadre de projets	563
1.8 Critères de classement des catégories lexicales	565
1.9 Résultats et analyse.....	570
1.10 Exemple d'activité de classe liée à la découverte de la langue cible à travers des supports iconiques (Panorama d'images de paysages français)	574
Conclusion	578
Conclusion générale	579
Bibliographie	599
Annexes	/

Résumé :

Au confluent de nombreux domaines, notre travail de recherche a des préoccupations à la fois linguistiques, didactiques et informationnelles. En nous basant sur nos propres observations de classe et sur les résultats de nos différentes investigations sur le terrain, notamment en ce qui relève des traces écrites qui sont en lien avec les compétences argumentatives et de communication dans un contexte universitaire. Nous avons travaillé sur un échantillon aléatoire de commodité qui est constitué d'étudiants volontaires issus de deux universités différentes (Skikda et Batna). Deux contextes de niveaux différents, nous nous heurtons pour l'essentiel aux mêmes difficultés liées à la production de ce type de texte en français langue étrangère (FLE). Le premier objectif de la recherche est de contribuer à une meilleure connaissance de la place donnée et du rôle effectif du modèle argumentatif dans ces deux systèmes de graduation, le LMD pour le groupe expérimental de Skikda, et le cycle de licence classique pour le groupe de contrôle de l'université de Batna. Dans le corpus de production écrite en phase du pré-test en évaluation diagnostique comme celui que nous étudions, nous avons constaté des comportements semblables chez nos deux groupes d'apprenants. Cela amène à une autre réflexion didactique pour une meilleure acquisition de cette même compétence argumentative qui permet au groupe expérimental d'apprendre la langue tout en communiquant avec les natifs de la langue cible au moyen d'échanges à l'aide d'une approche pédagogique de type immersif que seul le forum de discussion comme « valeur ajoutée » peut nous offrir. Pour situer la méthodologie de l'enquête, nous avons fait appel à une démarche mixte qui alterne deux approches, la qualitative et la quantitative. La méthode d'analyse qualitative prend en compte les données recueillies à partir des questionnaires et des entretiens. La méthode quantitative quant à elle, permet de quantifier le problème de langue à étudier. Nous avons à ce niveau-là analysé les informations recueillies sur la base de statistiques de façon numérique. Pour ce faire, nous avons eu recours aux statistiques descriptives en utilisant des distributions de fréquences avec leurs variables correspondantes et des calculs de pourcentages présentés sous forme de tableaux(1 et 2) . Les résultats d'analyse montrent que nos apprenants ceux qui sont soumis à l'expérimentation ont progressé de façon significative entre les deux phases au niveau microstructurel (notamment sur le plan de la compétence argumentative écrite).

Pour finir, nous montrons dans la ligne droite de notre travail comment à partir de ce

même processus de négociation qui implique les mêmes informateurs dans le même débat dialogique parviennent dans un rapport à l'altérité à un « consensus » autour du thème choisi malgré la divergence d'opinions existant sur le sujet selon une approche basée sur le concept de l'« agir communicationnel » développé par l'auteur (Jürgen Habermas 1991 :2).

Mots-clés : TIC, FLE, compétence argumentative, perspective actionnelle, Agir communicationnel.

الملخص باللغة العربية:

عند نقطة التقاء العديد من المجالات، يسلط هذا البحث الضوء على اهتمامات لغوية وتعليمية وإعلامية. فاستناداً إلى ملاحظتنا الخاصة في الأقسام التدريسية ونتائج الاستبيانات الميدانية المختلفة، لا سيما المكتوبة منها، وجدنا في عينتنا العشوائية المناسبة التي تتكون من طلاب متطوعين من جامعتين تتبنيان نظامين تعليميين جامعيين مختلفين (سكيدة وباتنة) نفس الصعوبات المتعلقة بإنتاج النصوص الحجاجية باللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). الهدف الأول من البحث هو المساهمة في معرفة أفضل بالمكان المعطى والدور الفعال للحجاج في النظامين التعليميين الجامعيين المختلفين؛ نظام ل.م.د. للمجموعة التجريبية بجامعة سكيكدة، والليسانس الكلاسيكي للمجموعة المسحية بجامعة باتنة. في مدونات الإنتاج المكتوبة في مرحلة ما قبل الاختبار من التقييم التشخيصي، مثل تلك التي ندرسها، وجدنا سلوكيات مماثلة بين جميع المخبرين، وهذا يؤدي إلى تفكير تعليمي آخر حول اكتساب نفس هذه الكفاءة الحجاجية مبينين أن التفاعل بين المتحدثين الأصليين وغيرهم عن طريق التبادل في المنتدى يمكن أن يعزز اكتسابهم للغة الهدف وفقاً للمعايير القياسية التي تستخدم مقارنة من النوع المغمور. لتعيين منهجية التحقيق، استخدمنا منهجاً ممتزجاً يتناوب بين مقاربتين؛ النوعية والكمية. تأخذ طريقة التحليل النوعي في الاعتبار البيانات التي تم جمعها من الاستبيانات والمقابلات أما المقاربة الكمية، من جانبها، تأخذ منهجية التحليل النوعي الممكن لتحديد مشكلة اللغة التي يجب دراستها على هذا المعطيات المجمع من خلال الاستبيانات والاستجابات كما يسمح المنهج الكمي بتحديد كمية مشكلة اللغة المدروسة. عند هذا المستوى قمنا بتحليل المعلومات المجمع على أساس الإحصائيات بطريقة رقمية وللقيام بذلك استخدمنا الإحصاء الوصفي مستعملين توزيعات التردد مع متغيراتها المناسبة وحسابات النسب المعروضة في شكل جداول. تظهر نتائج التحليل أن مخبرينا، الذين يخضعون للتجربة، قد أحرزوا تقدماً كبيراً بين المرحلتين على المستوى البنوي الجزئي (خصوصاً من حيث الكفاءة الحجاجية المكتوبة).

أخيراً، نبين في الخط المستقيم من بحثنا كيف أنه انطلاقاً من عملية التفاوض نفسها التي تتطوي على نفس المخبرين في نفس المناقشة الحوارية يتوصلون في علاقة مع الآخر إلى توافق في الآراء حول الموضوع المختار على الرغم من الاختلافات الموجودة حوله وفقاً لمفهوم "الفعل التواصلي" الذي وضعه المؤلف (يورجن هابرماس 1991).

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الإعلام والاتصال (TIC)، الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، الكفاءة الحجاجية، المنظور العملي، الفعل التواصلي.

Abstract :

At the confluence of many areas, our research work has despréoccupations both linguistic, educational and informational. In nousbasant on our own observations of class and on the results of nosdifférentes field investigations, including written traces, we avonsdécouvert among our random sample of convenience which is constituééd student volunteers from two universities adopting two systèmescd teaching academics different (Skikda and Batna). We have identifiées the same difficulties related to the production of texts argumentative in foreign françaislangue (FLE). The first objective of the research is to contribute to a better knowledge of the place given and of the actual role del argumentation in the two systems Various academic, the LMD for experimental legroupe Skikda, and the classic license for the Group of checkingthe BATNA. In the corpus of written production in phase of the pre-test in évaluationdiagnostique as those that we are studying, we found descomportements similar among all of the informants. This leads to a didactic autreréflexion on the acquisition of this same jurisdiction argumentativeen showing that the interaction between native speakers and not through échangesdans the forum can strengthen their acquisition of the target language according to the normestandard which uses an approach of immersive type. To locate the méthodologiede the investigation, we have appealed to a mixed approach which alternates deuxapproches, the qualitative and the quantitative. The method of analysis qualitativeprend into account the data collected from the questionnaires and desentretiens. The quantitative method with respect to it, allows to quantify leproblème of language to study. We have on this level there analyzed the informationsrecueillies on the basis of statistics of digital way. To do this, nousavons had recourse to the descriptive statistics using defréquences distributions with their corresponding variables and calculations of pourcentagesprésentés in the form of tables. The results of the analysis show that nosinformateurs those who are subject to the experimentation have progressed façonsignificative between the two phases at the micro-level structural (including on theplan the jurisdiction ARGUMENTATIVE WRITTEN. To finish, we show in the straight line of our work How to partirde this same process of negotiation which involves the same informants inthe same dialogic debate arrive in a report to the otherness to unconsensus around the chosen theme despite the divergence of opinions existing on lesujet according to the concept of the "acting" communicational developed by the author(Jürgen Habermas 1991:241).

Key words: ICT, FLE, competence argumentative, action-oriented perspective, Agircommunicationnel.
