L'EFFET D'UN ENVIRONNEMENT INFORMATISÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN FLE[1]

Résumé : *Cette recherche s'inscrit dans le cadre général d'une didactique cognitive de l'écriture, la démarche adoptée vise à décrire et à tenter d'évaluer, dans une optique de comparaison, les potentialités d'un environnement informatisé dans la mise en œuvre et le développement des compétences scripturales chez les étudiants de 2éme année licence de français par rapport à un environnement non informatisé ou ce que nous appelons traditionnel. Notre objectif est de mettre à l'essai un cours d'expression écrite réalisé dans un environnement informatisé afin d'évaluer les apprentissages réalisés (production écrite) et de voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé cet environnement. Effectivement, les résultats ont permis de montrer que grâce aux nombreuses facilités qu'il procure au rédacteur, cet environnement est capable de l'amener à amplifier et à améliorer ses stratégies d'écriture d'un texte explicatif en français.*

Mots-clés *: environnement informatisé, texte explicatif, production écrite, didactique cognitive.*

THE EFFECT OF A COMPUTERIZED ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF SCRIPTURAL SKILLS IN FLE

Abstract: *This research falls within the general framework of cognitive didactics of writing, the approach adopted aims to describe and attempt to assess, with a view to comparison, the potential of a computerized environment in the implementation and the development of scriptural skills in students of the second year of French baccalaureate in relation to a non-computerized environment or what we call traditional. Our objective is to test a written expression course carried out in a computerized environment in order to assess the learning achieved (written production) and to see if there is motivation and satisfaction among the learners who have used this environment. Indeed, the results have shown that thanks to the many facilities it provides to the writer, this environment is capable of bringing him to amplify and improve his strategies for writing an explanatory text in French.*

Keywords: *computerized environment, explanatory text, written production, cognitive didactics.*

1. Introduction

Les chercheurs dans le domaine de la production écrite considèrent l'acte d'écrire comme une tâche très complexe (Lemonnier & Guimont, 1995 : 688-707). En effet, pour qu'un ensemble d'énoncés soit perçu en tant que texte, le scripteur doit faire preuve aussi bien d'une compétence linguistique que d'une compétence textuelle. La première se rapporte explicitement à la connaissance des règles morpho syntaxiques et la deuxième exige que le scripteur sache gérer en même temps les aspects linguistiques, psychologiques et

[1] Leila **Rekrak**, Cherine **Mohand Ameur** Université Dr Moulay Taher à Saïda-Algérie
lila_rekrak@yahoo.fr

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

pragmatiques pour que son texte soit lisible, ce qui implique de sa part un effort cognitif élevé. Selon certains auteurs (Koninck & Boucher, 1993 : 27-51), cet effort sera plus élevé s'il s'agit de rédiger dans une langue seconde (L2) ou dans une langue étrangère (LE). En effet, le scripteur éprouve généralement des difficultés à rédiger un texte cohérent en sa langue maternelle (L1) cela demande beaucoup de temps et d'efforts. Mais quand il s'agit de rédiger en langue étrangère, la tâche devient plus complexe et plus difficile car il ne réfléchit pas seulement sur la langue étrangère (connaissances linguistiques) mais aussi sur le domaine évoqué par le texte à produire.

Il semble donc important de proposer des activités d'aide qui se focalisent davantage sur le développement des stratégies d'apprentissage et d'expertise de la production écrite, efficacement et en fonction des besoins spécifiques des apprenants, et des exigences de la société mondiale de l'information et de la connaissance. Une solution possible pourrait s'envisager avec l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (TICE). Ces technologies semblent représenter un support, voire un outil, potentiel pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue, et des activités langagières de construction de connaissances. L'engouement des chercheurs de la rive nord pour ces outils de travail, nous intrigue, et nous incite à tenter de décrire et d'analyser les effets de ces outils technologiques dans l'environnement plurilingue de l'Algérie.

L'intérêt de notre travail serait de ce fait, les apports d'un environnement d'apprentissage informatisé au développement de la compétence scripturale d'un texte explicatif en français chez les étudiants de 2ème année licence de français :

L'introduction des TICE dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit scientifique en FLE permet-elle de surmonter les difficultés rencontrées par ces étudiants? Le travail dans un environnement informatisé pour la production d'un texte explicatif peut-il susciter la motivation des apprenants?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'usage de l'environnement informatisé permettrait de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE lors de la production d'un texte explicatif.
- L'usage de l'environnement permettrait d'augmenter la performance des apprenants en production écrite en termes de motivation.

Par cette recherche, nous voudrions d'abord cerner les difficultés rencontrées par ces étudiants lors de la production écrite en français ainsi que les conditions d'enseignement de la tâche d'écriture. Pour ce faire, deux questionnaires ont été administrés aux étudiants et aux enseignants du département de français de la ville de Saïda. L'objectif visé ici est de relever les représentations de ces acteurs de la situation d'enseignement /apprentissage quant à la question de la production écrite en français.

Nous avons mené par la suite une expérimentation auprès d'étudiants inscrits en 2e année licence de français de l'université Dr Moulay Taher. Les participants, majoritairement âgés de 18 à 23 ans ont été répartis en deux groupes : les participants du groupe témoin ont suivi le cours de façon traditionnelle et les étudiants du groupe expérimental ont utilisé l'environnement informatisé.

Enfin, nous avons adressé un questionnaire de motivation aux étudiants du groupe expérimental afin de mesurer le degré de motivation vis-à-vis ce nouveau mode d'apprentissage.

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

Pour analyser l'effet de l'outil didactique proposé (l'environnement informatisé) sur la production d'un texte explicatif en français, il nous paraît utile d'analyser le corpus recueilli d'un point de vue qualitatif et quantitatif. Le point de vue quantitatif renvoie au nombre et au type d'informations produites par les participants, alors que le point de vue qualitatif renvoie à la cohérence de l'explication et à la qualité de la langue.

2. Objectifs de travail

Dans cette recherche l'objectif principal est d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en mettant à l'essai un cours d'expression écrite réalisé dans un environnement informatisé et l'évaluation des apprentissages réalisés.
Mais de manière spécifique nos objectifs sont :

- mettre à l'essai un environnement informatisé dont le contenu porte sur les processus d'écriture (planification, mise en texte et révision)
- tenter d'évaluer dans une optique de comparaison, les potentialités d'un environnement informatisé dans la mise en œuvre et le développement de la compétence rédactionnelle d'un texte explicatif en français, par rapport à un environnement non informatisé ou ce que nous appelons traditionnel.
- Voir s'il y a motivation chez les apprenants ayant utilisé l'environnement informatisé.

3. Le dispositif de recherche

3.1. Participants

vingt-quatre étudiants de deuxième année licence de français inscrits à l'université Dr Moulay Taher à Saida ont participé à l'expérimentation. Les sujets sont âgés de 18 à 23 ans. Pour les besoins de l'expérimentation, ces apprenants ont été divisés en deux groupes, en fonction de l'outil didactique proposé.

- un groupe travaillant de façon traditionnelle: Groupe G1 ;
- un deuxième groupe utilisant l'environnement informatisé, Groupe G2.

3.2. Interprétation des résultats de l'analyse des questionnaires

Dans le cadre de cette recherche, nous essayons, dans cette enquête par questionnaire qui précède l'expérimentation et qui l'appuie, d'interroger le regard que portent les principaux acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage à l'université, à savoir les étudiants et les enseignants sur les problèmes de la production écrite en français.

3.2.1. Questionnaire pour les enseignants

11 enseignants du département de français ont répondu à un questionnaire composé de cinq questions: trois questions fermées et deux questions ouvertes.
L'objectif visé ici est de relever les conceptions des enseignants de la notion de compétence rédactionnelle de leurs étudiants et les types de pratiques qui la développent.
Nous supposons que seulement les enseignants de la matière de l'écrit proposeraient à leurs étudiants des tâches de production écrite, en leur expliquant les étapes du processus

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

d'écriture. Ils adopteraient un ensemble de méthodes pour initier les étudiants à une rédaction de qualité.
Le tableau suivant regroupe les réponses données par les enseignants :

Question 1	Proposez-vous à vos étudiants des tâches d'écritures ?
Oui	11
Non	0
Types de tâches	- De la dictée, des activités de rédaction comme les dissertations - Rédaction de textes explicatifs, argumentatif, exhortatif - Leur demander de prendre des notes, de schématiser sous forme de tableau - Leur demander de travailler en groupe - Production de texte libre - Des résumés, synthèses de documents, compte rendue, les commentaires, etc.
Question 2	Pensez-vous que les représentations négatives que font vos étudiants *vis-à- vis* de la production écrite peuvent entraver le processus d'apprentissage de cette dernière ?
Oui	11
Non	0
Question 3	Expliquez-vous à vos apprenants les étapes du processus d'écriture ?
Oui	11
Non	0
Question 4	Comment procédez-vous pour emmener vos étudiants à écrire ?
	- Donner un plan à suivre - Faire lire les étudiants différents supports sur le même sujet pour les doter d'un lexique assez nécessaire - Leur demander de prendre des notes, de souligner les mots clés et les phrases importante dans un texte - Leur donner des consignes à suivre - Leur demander de travailler en groupe - Leur demander d'utiliser des phrases simples - Utiliser des supports textuels - Leur demander de lire le texte plusieurs fois - Leur faire une analyse détaillée sur le texte - Leurs donner des mots clés et quelques idées principales - Leur donner des prototypes et des modèles à suivre
Question 5	Expliquez comment un environnement TICE peut-il développer la compétence à écrire chez les apprenants ?
	- Les TICE améliorent les connaissances, les aptitudes, les compétences transversales en contribuant à la motivation et au plaisir d'apprendre à l'estime de soi - Il existe des applications, des logiciels qui facilitent la production écrite comme les dictionnaires numériques, les correcteurs orthographiques qui aident les apprenants lors de la rédaction d'une production écrite

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

	- Les TICE sont très utile dans la phase d'imprégnation - Les TICE motivent les étudiants et suscitent leur intérêt - L'utilisation des différentes fonctionnalités d'un traitement de texte les aide à mieux écrire - L'image et le son captent les étudiants mieux qu'une simple feuille - Les étudiants peuvent travailler en groupe sur des forums ou des groupes d'échange - Les TICE sont un véritable gain de temps - Ils permettent de consolider les acquis - progresser via des plateformes en lignes qui leur offrent une multitude d'activités ludiques qui touchent l'écriture et d'autres points d'apprentissages - Les TICE installent chez les apprenants la compétence de l'écrit plus facilement en un laps de temps.

Tableau 1 : les réponses données par les enseignants aux questions 1, 2, 3, 4,5.

Le tableau1 montre que les enseignants de toutes les matières se focalisent sur des activités menant les étudiants à rédiger en français. Leur objectif est d'amener ces apprenants à écrire souvent et régulièrement des textes de nature variés. Mais, en général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les apprenants à écrire. Selon (Zétili, 2006 :93), ils se contentent de leur montrer « quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte » Il ajoute que « la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice » .

3.2.2. Questionnaire pour les étudiants

Les sujets enquêtés sont constitués de cent trois étudiants de deuxième année de licence de français. Le questionnaire anonyme a été administré directement et a été renseigné par les étudiants en présence de l'enquêteur. Le questionnaire comprend cinq questions fermées (questions à choix multiples). Il permet aux étudiants de s'interroger sur leurs représentations de l'écrit.

Nous prévoyions que les étudiants n'écrieraient pas régulièrement, ils rédigeraient seulement s'ils sont mis en situation de production écrite. Ils ont des difficultés tout au long de la production écrite à cause du bagage linguistique limité ; tels que les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison qui les amènent au phénomène de l'interférence de la langue maternelle.

Les résultats sont présentés dans le tableau 2 :

Question 1	**Quelle est l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère? justifiez**
Très important	96
Assez important	7
Peu important	0
Quelques justifications	- Pour s'habituer à écrire et rédiger correctement - Pour maitriser la langue étrangère et la comprendre - C'est la base de l'apprentissage d'une langue étrangère - c'est utile dans la vie quotidienne et professionnelle

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

Question 2	**Pensez-vous qu'il faut être doué pour écrire en français ?**
Oui	87
non	16
Question 3	**Avec quelle intensité écrivez-vous en français ? Précisez ce que vous écrivez**
Souvent (3fois/semaine)	10
Parfois (1 fois/semaine)	69
Rarement (pour les examens)	24
	Les étudiants écrivent : - pour réviser et évaluer leurs compétences linguistiques - dans le but d'échanger avec des amis sur internet - pour rédiger des exposés - des résumés de romans - des écrits libres (journal personnel) - des résumés de cours - pour faire des devoirs et des exercices
Question 4	**Quels sont les textes que vous considérez comme les plus difficiles à les rédiger ?**
Texte narratif	2
Texte descriptif	16
Texte argumentatif	35
Texte explicatif	52
Question 5	**Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?**
La construction correcte de la structure de la phrase	36
La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées	44
La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger	5
La syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe	37
	Remarque : Certains étudiants ont coché plus d'une case.

Tableau 2 : les réponses données par les étudiants

D'après le tableau 2, une forte majorité d'étudiants déclare que l'écrit représente une activité très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ils révèlent aussi que l'écriture est indissociablement liée au don. Autrement dit, il est nécessaire d'avoir un don pour écrire. Toutefois, penser l'écriture comme quelque chose

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

qui n'est pas naturel et qui relève du don ne peut en aucun cas favoriser son apprentissage. Or, l'écriture s'apprend et constitue en elle-même un objet d'apprentissage.

Nous confirmons que les étudiants éprouvent des difficultés à rédiger en français, ces difficultés sont d'ordre linguistiques (orthographe, morphosyntaxe et conjugaison) et sémantique (l'enchaînement des idées). Ils déclarent aussi que le texte explicatif est le plus difficile à rédiger. Ce type de texte véhicule en effet des informations étrangères au contexte linguistique et culturel des apprenants. Il est plus difficile à traiter que le texte narratif par exemple en raison des difficultés pour le lecteur d'opérer les inférences nécessaires dans un domaine de connaissances moins disponible ou peu familier du lecteur (Legros, 2008 : 63).

4. Expérimentation

Notre démarche empirique s'est déroulée en deux séances, elle a été réalisée après deux séquences didactiques réalisées par les enseignants des matières Grammaire et CEE (compréhension et expression écrite), durant lesquelles les étudiants de deuxième année ont étudié les caractéristiques et les particularités du texte explicatif : sa structure, les modes d'organisation du développement du texte, l'utilisation des procédés explicatifs, la progression thématique dans l'explication, le vocabulaire spécialisé, le présent de vérité générale, la neutralité et l'impersonnalité du discours (effacement de l'émetteur qui s'efforce de présenter ou d'expliquer objectivement un phénomène), l'utilisation des connecteurs logiques, les expressions de la cause et de la conséquence.

Les étudiants ont participé à un projet d'écriture portant sur le texte explicatif et ayant comme thématique le réchauffement climatique. Les participants ont été divisés en deux groupes, un groupe travaillant de façon traditionnelle (Groupe G1) et un deuxième groupe utilisant l'environnement informatisé (Groupe G2).

Nous avons créé un **environnement informatisé**, c'est un type de site internet mis à l'essai, il est utilisé seulement par nos apprenants dans la salle d'informatique. Dans ce site, l'apprenant trouve des ressources pédagogiques numériques qui l'aideraient à rédiger un texte explicatif : des vidéos, des liens vers des sites internet, des images, des textes, des articles. Les activités choisies en lien avec ces ressources permettent de développer chez les étudiants de 2éme année licence de français la compétence à construire des connaissances et à adopter quelques stratégies de rédaction d'un texte explicatif. Ces stratégies d'aide sont réparties selon les trois étapes d'écriture bien connus: la planification, la mise en texte et la révision (Hayes & Flower, 1980). Pour chaque étape nous avons créé un hyperlien, l'apprenant commence d'abord par le processus de planification (la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production). Après avoir planifié le contenu de sa production, l'étudiant va verbaliser et mettre en texte les informations fournis par les documents proposés. Enfin, un simple clic de souris lui permet de passer à l'étape de la révision, il se décentre de son écrit pour l'évaluer, pour voir s'il fonctionne, tout en s'investissant pleinement dans ce même écrit.

Durant la première séance, les participants des deux groupes ont écrit d'une manière individuelle durant une heure un texte explicatif répondant à la consigne suivante :

«Ecrivez en 60 minutes un texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique ».

Durant la deuxième séance, les sujets des deux groupes ont réécrit leurs textes, Les étudiants du groupe G2 avaient à leur disposition des ordinateurs reliés à une connexion

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

internet, ils ont utilisé l'outil proposé (l'environnement informatisé) pour réécrire leurs textes, alors que les apprenants du groupe G1 ont réécrit leurs textes sans l'utilisation de cet environnement.

Après avoir expliqué aux étudiants du groupe G2 le contenu de l'environnement informatisé, nous leur avons donné la consigne suivante : « Vous disposez de 60minutes pour travailler dans cet environnement d'apprentissage informatisé, l'objectif est de réécrire votre premier texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire, dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique»

La consigne du groupe G1 était la suivante : «réécrivez en 60 minutes un texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire, dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique ».

5. Méthodes d'analyse des protocoles

Les textes sont analysés du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif. Pour le premier point, nous avons comptabilisé le nombre et le type des informations produites :

P1 : information pertinente qui a une relation avec le thème.

P2 : information non pertinente qui n'a aucune relation avec le thème.

Concernant le deuxième point, nous avons élaboré la grille d'évaluation suivante :

Catégorie de critère	**Cohérence de l'explication**			**Qualité de la langue**		
Critères constitutifs de la catégorie	Respect de la consigne	cohérence phrastique	cohérence du texte (entre les phrases)	orthographe	Construction des phrases	Le lexique

Pour vérifier si le texte rédigé par chaque étudiant a bien répondu aux critères, nous avons attribué une note pour chaque critère présentée dans une échelle de 0 à 4.

Proposition	Très faible	faible	passable	bien	Très bien
Note attribué à chaque critère	0	1	2	3	4

Les résultats obtenus ont ensuite été additionnés pour donner le total des points de la production écrite de chaque étudiant (la note maximale pour un texte pouvant être attribué était de 24 c'est-à-dire 12 points pour la catégorie cohérence de l'explication et 12 points pour la catégorie qualité de la langue).

6. Résultats

Notre première analyse quantitative renvoie au nombre et aux types d'informations produites par les étudiants des groupes G1 et G2 lors des deux séances.

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

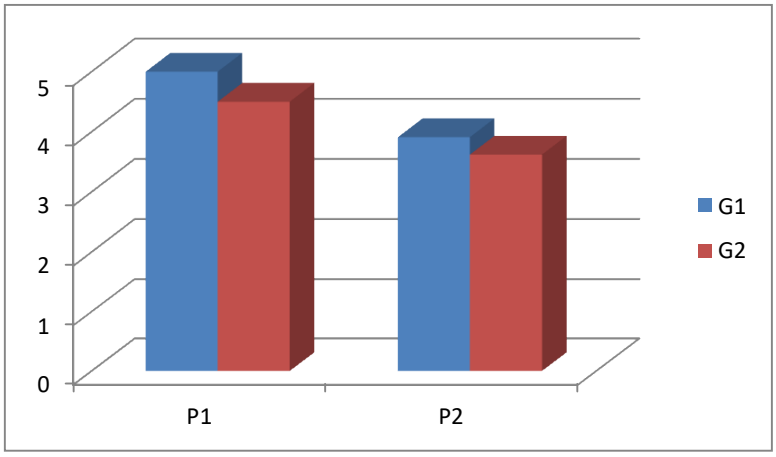


Figure 1. Moyenne des types d'informations (P1 vs P2) produites par les groupes (G1 *vs* G2) lors du premier jet.

Les résultats de la figure 1 révèlent que les étudiants des deux groupes ont produit beaucoup d'informations non pertinentes de type P2

D'après la figure 2 les étudiants du groupe G2 ont produit plus d'informations pertinentes et moins d'informations non pertinentes que les étudiants du groupe G1. Les résultats sont présentés ci-dessous.

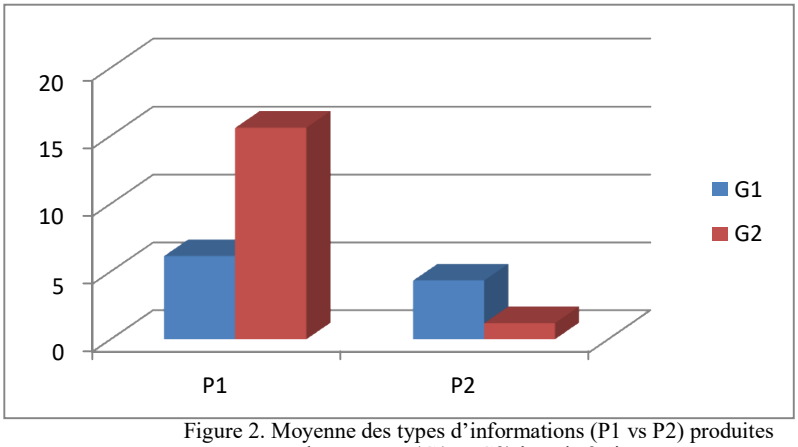


Figure 2. Moyenne des types d'informations (P1 vs P2) produites par les groupes (G1 *vs* G2) lors du 2e jet.

La deuxième analyse porte sur la cohérence de l'explication et la qualité de la langue.

Pour les deux groupes d'étudiants G1 et G2, Nous avons d'abord calculé les moyennes générales des sous-catégories. Ensuite les moyennes générales des deux catégories : cohérence de l'explication et qualité de langue.

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

Pour chaque groupe, la moyenne générale de chaque sous-catégorie est obtenue par l'addition des notes (de 0 à 4) attribuées à chaque étudiant, la note obtenue est divisée par le nombre des étudiants (12).
Les moyennes générales de chacune des catégories : cohérence de l'explication et la qualité de la langue sont obtenues par l'addition des moyennes des sous-catégories qu'elles regroupent.

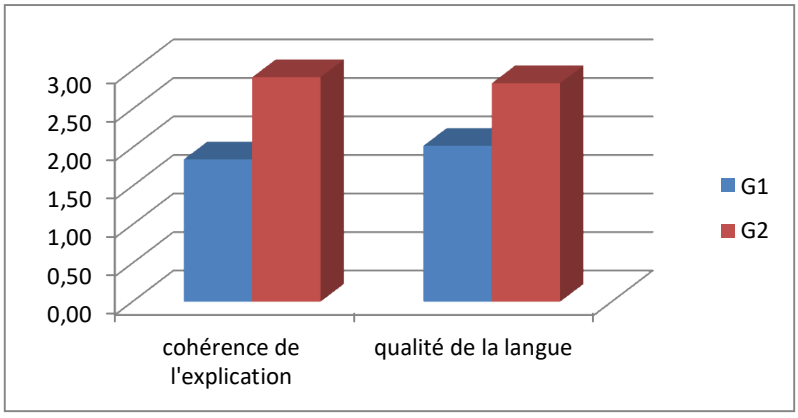
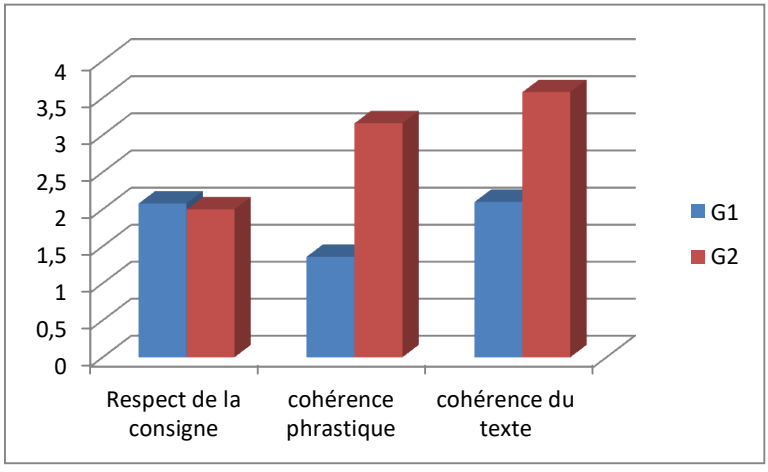


Figure 3. Moyenne des deux catégories (cohérence de l'explication *vs* qualité de la langue) en fonction des groupes (G1 *vs* G2) lors du 2e jet.

La figure 3 montre que les moyennes des deux catégories « la cohérence de l'explication et la qualité de la langue » du groupe G2 sont supérieures aux moyennes du groupe G1.



BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

Figure 4. Moyenne des sous-catégories (respect de la consigne vs cohérence Phrastique *vs* cohérence du texte) en fonction des groupes (G1 *vs* G2) lors du 2e jet.

Nous observons que la moyenne des deux sous- catégories cohérence phrastique et cohérence du texte varie en fonction des groupes G1 et G2. En effet, les moyennes générales de ces deux sous-catégories du groupe G2 sont supérieures à celles du groupe G1. Mais, nous nous observons aucune différence de moyenne de la sous-catégorie respect de la consigne pour les deux groupes. (**Figure 4**)

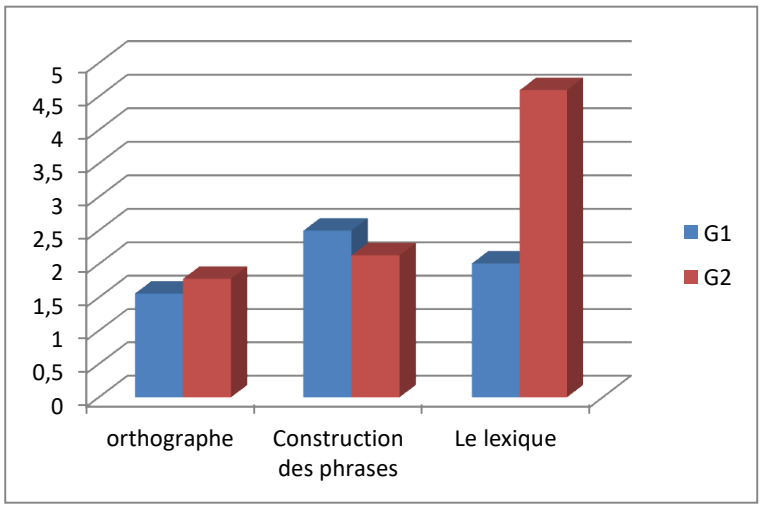


Figure 5. Moyenne des sous-catégories (orthographe *vs* construction des phrases *vs* lexique en fonction) des groupes (G1 *vs* G2) lors du 2e jet.

Selon, la figure 5, nous n'observons aucunes différences significatives des moyennes des sous-catégories « orthographe » et « construction des phrases » entre les deux groupes tandis que la moyenne de la sous-catégorie « lexique » du groupe G2 est la plus grande.

7. Analyse du questionnaire de Motivation

Le questionnaire de motivation a été administré aux 12 étudiants qui ont travaillé avec un environnement d'apprentissage informatisé, il est composé de 5 questions fermées à choix multiples à réponse unique. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Question 1	**Utiliser un environnement informatisé pour écrire votre texte a été meilleur que d'utiliser un environnement traditionnel**
D'accord	10
Pas d'accord	2
Question 2	**Avec cet environnement d'apprentissage, je suis satisfait(e) de l'accès facile à l'information.**

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

D'accord	12
Pas d'accord	0
Question 3	**Je suis satisfait(e) de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler où je veux, quand je veux) qu'offre cet environnement.**
D'accord	12
Pas d'accord	0
Question 4	**Avec l'environnement d'apprentissage informatisé, le cours était plus intéressant.**
D'accord	10
Pas d'accord	2
Question 5	**Je trouve que cet environnement permet de manière générale un apprentissage efficace de l'écriture d'un texte explicatif.**
D'accord	9
Pas d'accord	3

Tableau 3 : les réponses données par les étudiants au questionnaire de motivation.

8. Discussion

Dans le cadre de ce travail nous avons tenté d'analyser d'une part l'effet de l'utilisation d'un environnement d'apprentissage informatisé sur la production d'un texte explicatif en français, d'autre part, voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé cet environnement.

Les données obtenues ont révélé un effet positif de l'utilisation de cet environnement. Lors de la première séance, les étudiants des deux groupes ont produit plus d'informations non pertinentes, ils disposent en effet, peu de connaissances sur le thème du réchauffement climatique. Ils peinent donc à transmettre par écrit leurs propres connaissances du domaine. Les travaux des cognitivistes ont grandement contribué à montrer l'importance des connaissances dans le domaine de la production écrite (Marin & Legros, 2008 : 167); (Denhière & Piolat, 1988 : 24-46).

Lors de la deuxième séance, contrairement aux étudiants du premier groupe, les sujets du groupe G2 ont pu améliorer leur deuxième jet en produisant plus d'informations pertinentes. L'utilisation de l'environnement informatisé a probablement renforcé l'importance accordée à la lecture pour favoriser non seulement un meilleur traitement cognitif du texte mais également une meilleure activation des informations voire des connaissances des apprenants (Marin, 2008 : 98). Les ressources proposées sur le réchauffement climatique ont contribué à enrichir les connaissances de nos sujets sur cette thématique.

Les résultats montrent également que les participants du groupe G2 ont mobilisé des stratégies qui leur ont permis d'améliorer la cohérence et la qualité de la langue de leurs textes, les moyennes de ces deux catégories sont supérieures à celles du groupe G1. Leurs textes sont assez riches en vocabulaire, par rapport aux connaissances élaborées et mieux travaillés au regard de la cohésion, et de la cohérence.

Ces apprenants en travaillant avec des documents audiovisuels trouvés dans l'environnement informatisé, ils acquièrent inconsciemment un vocabulaire relatif au thème qu'ils réutilisent dans la production de leurs textes. Aussi, les stratégies de travail proposées

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

dans cet environnement ont permis à ces étudiants de s'exprimer sur un sujet d'actualité et à produire des textes organisés de façon cohérente :

- les ressources pédagogiques numériques ont contribué à l'enrichissement de la base de connaissances référentielles, et aussi linguistiques des apprenants.
- la présentation des étapes de production de Hayes et Flower a permis à développer chez ces étudiants des compétences de production de textes de meilleurs qualité du point de vue de la cohérence , de la cohésion et de la pertinence des informations .

Les résultats nous permettent également de noter que parmi ce groupe de 12 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

- que l'utilisation d'un environnement informatisé pour rédiger le texte a été meilleur ;
- qu'ils sont satisfaits de l'accès immédiat à l'information via cet environnement ;
- qu'il leur offre une souplesse d'apprentissage et une indépendance vis-à-vis du lieu de travail ;
- et plus important encore, qu'ils sont satisfaits de cet environnement.

9. Conclusion

En final, nous avons conduit cette recherche dans le but d'apporter quelques réponses, que nous pensons indispensables au développement des nouvelles compétences scripturales imposées par la société numérique. Il nous paraît important de ne pas sous-estimer les pressions techniques, sociales et surtout économiques de la nouvelle ère, qui induisent de nouveaux comportements rédactionnels. Pour cela, il serait intéressant de développer les stratégies de production écrite des apprenants algériens, dans un environnement informatisé, en multipliant les outils didactiques qu'offre un tel environnement. Nous pourrions ainsi proposer différents outils en fonction d'une part, des connaissances linguistiques, et également des représentations des apprenants du thème à traiter.

Nous pouvons dire que cet environnement a suscité le goût d'apprendre chez les apprenants vu que ces derniers nous ont fait part, *via* le questionnaire de motivation, d'un climat d'apprentissage agréable, relaxant, d'un travail réalisé avec intérêt. Comme le disait Boivin (2001), « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. »

Références bibliographiques

Bracewell, R., Laferrière, T, 1996, « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire ». *Revue documentaire : Rescol/ Schoolnet*, Ottawa.

De Koninck, Z., Boucher, E., 1993, *Écrire en LI ou en L2 : Processus distincts ou comparables ?* , Bulletin de l'AQEFLS.

Denhière, G., Piolat, A, 1988, «Aspects cognitifs de la production de textes». Actes Sémiotiques, numéro spécial, P. Stockinger (Ed.), Intelligence Artificielle, II : Approches cognitives du texte, IX, 40, p. 24-46.

Guimont, L., LEMONNIER, F., 1995. *Un cours de rédaction axé sur le processus d'écriture et sur la linguistique textuelle*, Canada, Canadian Modern Language Review, Hayes, J.R., 1996, «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte». In Piolat, A., Pélissier, A., (Eds.). *La rédaction de textes : Approche cognitive*. Lausanne.

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)

Lapierre, J., Ginggras, G., 2001, *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal*, Département de mathématiques et de génie industriel, École polytechnique de Montréal.
Marin, B., Legros, D., 2008, Introduction à la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes, Paris, De Boeck,
Tardif, J., 1997, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques,
Zetili, A, 2006, *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*, thèse de Doctorat d'Etat, université MENTOURI, Constantine.

Leila REKRAK est maitre de conférences classe A en didactique du français à l'université Dr Moulay Taher à Saida –Algérie-, elle est aussi ingénieur en informatique option intelligence Artificielle. Ses domaines de recherches sont Enseignement/ apprentissage du FLE et littéracies numériques, les technologies éducatives et le français sur objectif universitaire. Elle est auteur de sept publications.

Cherine Narimen MOHAND AMEUR est étudiante master 2, spécialité : français option didactique et langueappliquée à l'université Dr Moulay Taher à Saida, Algérie.

BDD-A32134 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:53:15 UTC)