

UN SITE DE CLASSE POUR LA PRODUCTION ECRITE FLE : QUELLE ETAIT SA LACUNE ?

Maître de conférences-Adjoint. Veda ASLIM YETİŞ*

RESUME

Aujourd'hui, l'ordinateur et les technologies de l'information sont très utilisés dans l'enseignement/apprentissage. Avec des étudiants de Français Langue Etrangère (Faculté de Pédagogie, Université Anadolu), nous avons assumé un cours d'expression écrite en utilisant un site de classe. L'effet d'un tel outil sur la motivation des apprenants et sur leur réussite scolaire (obtention de meilleurs résultats/scores en production écrite) constituait l'objectif de notre recherche. Cependant, bien que du point de vue de la motivation le site de classe ait porté ses fruits, du point de vue des résultats, l'effet attendu ne s'est pas accompli. De par cela, dans ce présent travail, après avoir présenté notre site de classe construit pour le cours d'expression écrite FLE ainsi que la recherche effectuée avec ce site, nous avons cherché à comprendre ce qui aurait pu empêcher l'obtention de meilleurs résultats.

Mots clés : *Français Langue Etrangère, expression écrite, environnement numérique de travail, site de classe*

FRANSIZCA YAZILI ANLATIM DERSİ İÇİN SANAL SINIF SİTESİ: SORUN NEREDEYDİ?

ÖZ

Günümüzde, yaygın olarak kullanılan bilgisayar ve bilgi teknolojileri eğitim öğretim ortamında etkin olarak kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Programı'nda yazılı anlatım dersini sanal sınıf sitesiyle gerçekleştirilerek öğrencilerin motivasyonu ve başarı durumu incelenmiştir. Sanal sınıf sitesiyle gerçekleştirilen derslerin sonucunda öğrencilerin motivasyonunun artmasına rağmen aynı başarı öğrenci notlarında görülememiştir. Bu çalışmada, Fransızca yazılı anlatım dersine yönelik hazırlanan sanal sınıf sitesi ve bu siteyle gerçekleştirilen çalışma tanıtıldıktan sonra, öğrenci notlarındaki başarının beklenenin altında olmasının nedenleri araştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Fransızca yabancı dil, yazılı anlatım, sanal çalışma ortamı, sanal sınıf sitesi.*

* Université Anadolu, Faculté de Pédagogie Département de Français Langue Etrangère, Courriel: vaslim@anadolu.edu.tr

1. INTRODUCTION

Notre présente étude constitue la suite d'une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2008. 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), d'un site de classe réalisé pour un cours d'expression écrite de Français Langue Etrangère (FLE). Cependant l'expérimentation effectuée dans cette recherche initiale ne s'était pas conclue par les résultats espérés en terme quantitatif, d'où la raison de cette présente étude. En effet, notre but est ici de chercher à comprendre ce qui n'aurait pas permis l'obtention de meilleurs scores en expression écrite alors que l'usage d'un site de classe a permis une hausse de la motivation dans ce cours.

Pour cela, nous avons relu et analysé les deux textes rédigés par les 15 apprenants lors de l'étude initiale : l'un avant d'avoir utilisé un site de classe (test préliminaire : T1); l'autre, après avoir utilisé pendant 10 semaines un site de classe construit par le chercheur et conçu pour un cours d'expression écrite FLE (test final : T2). Le but était de comparer ces textes selon le critère de qualité linguistique. Mais avant de faire part de ces résultats, nous présenterons dans les grandes lignes l'étude doctorale effectuée et les résultats obtenus dès lors à l'aide de différents outils de recueil de données. En outre nous répondrons à la question « Qu'est-ce qu'un site de classe ? » et présenterons notre site de classe élaboré lors de la recherche initiale.

2. RECHERCHE INITIALE

« L'habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique » (Barbier, 2003, p.18). Face à cette activité complexe qui demande une maîtrise du processus d'écriture (planification - mise en texte - révision) déjà en langue maternelle, mais aussi un transfert des stratégies d'écriture de la langue 1 à la langue 2, l'apprenant de langue étrangère ressent des préoccupations linguistiques, a des difficultés au niveau socioculturel et, avec tout cela, est en quête de connaissances référentielles pour constituer un contenu.

Pour remédier à ces difficultés, bien décrites dans de nombreuses études (Cummins, 1979; Zamel, 1983 ; Kobayashi et Rinnert, 1992; Silva, 1993 ; Préfontaine, 1998 ; Victori, 1999), mais aussi en raison de la motivation qu'il procure au sein de la classe, beaucoup de chercheurs (Crinon, 2000) ont tenté d'intégrer l'outil informatique, l'ordinateur, dans les salles de classes pour les cours de production écrite en langue 2/langue étrangère. Cependant, dans l'ensemble, les résultats de ces études n'ont pas montré d'améliorations significatives dans les productions des apprenants. En effet, pour ne citer que quelques exemples,

- Le logiciel Writing Environnement (Lansmann et al., 1993, cités par Desmarais, 1998, p.73) qui mémorise les parcours des utilisateurs mais dont « les activités de planification n'ont pas eu l'effet escompté sur la qualité des productions écrites ».
- La recherche de Snyder (1994, cité par Crinon, 2000, p.50) démontre qu'il n'y a aucune différence concernant le comportement des apprenants du groupe témoin utilisant le papier-crayon pour la planification et du groupe expérimental utilisant le traitement de texte.
- Desmarais (1994, citée par Bisailon et Desmarais, 1998, p.199) a mené une étude auprès de 27 adultes anglophones et francophones et a constaté « l'utilité du correcteur orthographique comme outil d'apprentissage lorsque son utilisation est dirigée ».
- Par ailleurs Bisailon (1996, citée par Desmarais, 1998, p.78) explique, à travers sa recherche concernant l'usage du traitement de texte en expression écrite, que c'est chez les scripteurs maîtrisant le processus rédactionnel que les résultats obtenus sont meilleurs. Donc le mérite revient surtout à l'habileté des apprenants qu'à l'ordinateur.

Pour nous, ces résultats insatisfaisants s'expliquaient par la non présence du facteur humain, c'est-à-dire par la primauté de l'enseignant dans l'enseignement et particulièrement dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite car:

- la production écrite étant une activité complexe qui fait appel à un processus d'écriture - planification, mise en texte, révision - (Hayes et Flower, 1980 ; Whalen, 1994), l'ordinateur ne peut assurer à lui seul l'enseignement/apprentissage de ce processus. Il s'agit surtout de combiner les vertus de cet outil et les habiletés de l'enseignant en assignant à ce dernier un rôle nouveau : Il devient non plus un transmetteur de connaissances mais un facilitateur d'apprentissage ;
- la production écrite est aussi une activité qui fait appel à des domaines de connaissances socio-culturelles et référentielles (Albert, 1998, p.60-61) dont l'ordinateur ne peut évaluer la validité, conclure de la conformité à travers les textes produits par les apprenants. Ainsi, ici encore l'intervention de l'enseignant reste primordiale.
- le traitement de texte, qui promettait une meilleure gestion des idées, une meilleure révision, une meilleure présentation des textes produits..., a beaucoup déçu ses adeptes. Effectivement, « la croyance dans les effets du traitement de texte sur l'écriture des élèves est en partie démentie par les recherches empiriques sur le sujet » (Crinon, 2000, p.47) et dans l'ensemble, ces recherches ne signalent pas des améliorations significatives dans l'écriture des textes (Cf. les recherches citées par Crinon, 2000). Ceci peut peut-être s'expliquer, par exemple pour ce qui est de la révision, par le fait que l'ordinateur n'explique pas les erreurs mais les désigne et propose même une correction.
- L'ordinateur étant dans l'incapacité « à analyser une production dépassant quelques mots » (Mangenot, 1996, p.55) ainsi qu'à l'évaluer, les activités conçues dans le cadre des logiciels d'écriture sont fermées, se limitent à des exercices de vocabulaire, de syntaxe, d'orthographe et de grammaire, se limitent à des exercices à trous/lacunaires ou à des questions à choix multiples qui sont des exercices basés sur le structuralisme et le béhaviorisme. Face à ces activités répétitives et structurées, empêchant la flexibilité d'exploration et la créativité, l'attitude positive et la motivation, facteurs importants de l'apprentissage, tendent à s'estomper (Duquette et Laurier, 2000, p.227).

Cependant, notre point de vue ne visait guère à rejeter les vertus ou les effets facilitateurs de l'ordinateur, dont l'aspect motivationnel a toujours été dévoilé, mais de le combiner avec les vertus de l'enseignant. Ainsi, dans notre étude, nous avons adopté une démarche qui, comme le décrit Mangenot (1996, p.12), d'un côté prône les besoins d'une pédagogie de l'écriture en plaçant les apprentis-scripteurs au centre des préoccupations, et d'un autre côté met à profit les nouveaux outils qui leur apportent motivation ; et aussi qui autorise un dispositif permettant la présence d'un enseignant tant pour l'enseignement de l'écrit que pour son évaluation (ibid., p.56).

Dans cette optique, l'objectif de notre recherche a été de planifier et de mettre à l'essai via un site de classe un cours d'expression écrite FLE combinant justement ordinateur, enseignant mais aussi Internet, fameux outil d'études, de travail mais aussi de divertissement depuis la fin du XX^{ème} siècle.

2.1. Qu'est-ce qu'un Site de Classe ?

Un site de classe est une plate-forme construite sur le modèle de l'Environnement Numérique de Travail (ENT). Ce dernier est un dispositif qui fournit « à chaque acteur de la communauté éducative (enseignant, élève, administratif, technicien, mais aussi parent, intervenant extérieur...) un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques en rapport avec son activité » (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004, p.15). C'est-à-dire qu'il rassemble pour ses utilisateurs toutes les



fonctions disponibles mais généralement dispersées (traitement de texte, stockage de documents, courrier électronique, web, encyclopédies, dictionnaires, ressources en ligne pédagogiques ou administratives...) dans un seul et unique environnement. Ainsi, l'ENT ne se compose pas de fonctionnalités inédites mais « d'outils, de ressources et de services dont les usages ont été, ont déjà fait, séparément, l'objet de différentes évaluations et recherches » (Cerisier, 2004, p.10). En fait, ce qui est une nouveauté chez l'ENT, c'est l'intégration de fonctionnalités connues en un tout cohérent. Ses deux grandes caractéristiques sont :

1. L'identification : l'ENT est un espace sécurisé et personnalisé car son accès n'est possible qu'à partir d'un mot de passe comme pour les réseaux locaux mais aussi différent de ces derniers puisqu'une seule identification de l'utilisateur suffit pour accéder à son contenu : toutes les applications, tous les services et toutes les ressources dont l'utilisateur "autorisé" a besoin seront à sa disposition sans avoir besoin de se réidentifier à chaque fois. Cependant, ce mot de passe étant conçu en fonction de son statut, l'utilisateur ne peut accéder qu'aux ressources et services qui le concernent. Par exemple, l'apprenant ne pourra accéder aux pages de l'enseignant qui peut y stocker les questions d'examens, les notes de cours, les devoirs... En fait, l'identification unique permet immédiatement (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004, p.25) :

- d'identifier la catégorie à laquelle appartient l'utilisateur et de lui donner un accès personnalisé aux ressources, outils et services disponibles depuis l'ENT de l'établissement et qui lui sont destinés ;
- de constituer des groupes cohérents, durables - l'établissement, la classe, les enseignants... - ou éphémères - une équipe chargée d'un projet, par exemple ;
- de permettre aux utilisateurs de communiquer et coopérer entre eux au sein de groupes et de communautés : courrier électronique, outils de travail collaboratif, etc. ;
- d'attribuer à chaque utilisateur ou à chaque groupe un espace de stockage et, éventuellement, de partage d'informations ;
- d'offrir, mais aussi de contrôler l'accès à des contenus et services externes ;
- de gérer les droits associés à l'utilisation de ressources éditoriales payantes ;
- et, enfin, d'autoriser l'accès depuis l'extérieur au même espace de travail que celui dont chaque utilisateur dispose à l'intérieur de l'établissement.

2. La mobilité : l'ENT étant un service, et non pas un équipement tel un ordinateur portable comme le précise François Jouven (p.10, préambule, Kaplan et Pouts-Lajus, 2004), pouvant « être atteint de n'importe quel terminal connecté aux réseaux dans l'établissement scolaire ou hors de cet établissement » (ibid.), il répond aux enjeux de la mobilité des enseignants et des apprenants pour qui le travail en "front-office" et en "back-office" sont tous deux une nécessité voire même un impératif ; le "front-office" faisant référence au travail en classe de l'enseignant et des apprenant, et le "back-office" faisant référence au travail de l'enseignant et des apprenants en dehors de la salle de classe. Plus précisément, avec les outils disponibles sur l'ENT, en back-office l'enseignant peut créer ses documents pédagogiques, peut assurer un tutorat en échangeant des courriels avec ses apprenants ou en discutant sur le Chat ou le forum, peut enregistrer les notes dans les bulletins des apprenants, stocker ses documents ou ceux des apprenants. L'apprenant peut, lui, accéder aux ressources pédagogiques de la classe, envoyer des messages à son enseignant ou ses camarades de classe, accéder à une banque d'exercices, d'activités sélectionnés par l'enseignant...

Pour ce qui est du site de classe, les principes, le modèle, les outils de l'ENT s'y retrouvent mais des différences se notent à trois niveaux : 1- il n'est plus question d'une plateforme construite par l'établissement mais par un enseignant ; 2- le site de classe est réalisé dans le cadre d'une discipline, d'un cours et intègre seulement l'enseignant et ses apprenants ; 3- et donc moins de catégories humaines y interviennent. En fait, alors que l'ENT est un service éducatif et administratif proposé par l'établissement à sa communauté (enseignant, élève ou apprenant, administratif, technicien, mais aussi parent, intervenant extérieur...), le site de classe est un service-outil de cours proposé par l'enseignant à ses apprenants qui sont les seuls à accéder au contenu du site. Sur ce genre de site, l'apprenant y trouve généralement des supports pour ses activités quotidiennes en classe et hors classe :

- Les documents utilisés en classe ;
- Des ressources pour les devoirs ;
- Un casier pour déposer les devoirs ;
- Les corrections des devoirs ;
- Des liens vers des sites Internet choisis ;
- Un rappel des tâches urgentes : devoirs...
- Un service de tutorat via forums, chat ou courrier électronique ;
- Les notes des devoirs, examens ;
- L'emploi du temps ;
- Des informations scolaires ;

La première caractéristique d'un site de classe est le fait qu'il puisse aussi être utilisé en tant que support de cours sans avoir recours à une salle informatique. Pour cela, l'enseignant réalise le contenu de son cours sur ce site et le projette au mur. Bien entendu, les apprenants continuent de prendre des notes, mais ils n'ont plus en main des photocopies qui sont, pour des causes économiques, en noir et blanc : ceci peut se transformer en un désavantage énorme lorsqu'il s'agit d'analyser des documents où en connaître les couleurs est chose primordiale, telle l'analyse de tableaux, les descriptions. Mais, les avantages qu'offre un site de classe ne s'en limitent pas à cela puisque l'apprenant peut :

- Aller revoir les documents iconographiques, les télécharger de chez lui et les imprimer en couleur s'il le désire ;
- Réviser les cours ;
- Accéder aux corrections complètes des devoirs ;
- Récupérer les documents s'il a été absent ;
- Travailler de manière autonome chez lui ;
- Via le forum, le chat, poser des questions, proposer des éléments de réponses, proposer une solution, poursuivre un débat commencé en classe et être à l'origine d'un échange à propos d'un sujet ;

Nous voyons que l'ENT et par cet intermédiaire le site de classe mérite une réputation de « véritable lien entre l'école ou l'institution et la maison ».

2.2. Notre Site de Classe pour la Production Ecrite FLE

Pour élaborer notre site de classe pour la production écrite FLE, nous avons eu recours à WebCT (Web Course Tools) qui est un environnement de développement et de gestion de cours via Internet. Il permet de créer un site de cours interactifs, complémentaires à l'enseignement en classe et regroupe un ensemble d'outils de communication (courrier électronique, forum, Chat), des instruments d'évaluation (tests, exercices,...), des documents (pages web ou liens, format PDF, ...).

Pour accéder au site de classe, les apprenants « autorisés » devaient tout d'abord entrer l'adresse <http://webct.aof.edu.tr:8900> puis leur nom d'utilisateur et leur mot de passe personnel. Dès lors apparaissait la page d'accueil où se trouvaient 10 icônes :

1. L'icône « Membres » : la fonction de cet icône était de présenter les noms des apprenants membres au site, c'est-à-dire ceux participant au cours d'expression écrite FLE enseigné avec le site de classe. Son but était de donner une touche personnelle au site au nom du groupe-classe.
2. L'icône « Présentation du cours » : cet icône redirigeait l'apprenant vers la page web de l'Université Anadolu à travers laquelle est présenté le cours Ecriture en Français II. Cette page, accessible également à partir du site de l'Université, présente, en turc et en français, les objectifs du cours et le planning des leçons.
3. L'icône « Les leçons » : cet icône contenait les documents travaillés dans les cours et les notes de cours. L'apprenant, qui accédait à ces contenus d'abord en classe lors de la leçon, pouvait ensuite les imprimer chez lui s'il le désirait. Comme dans la salle de classe il ne pouvait accéder aux leçons que par l'intermédiaire du projecteur et donc était obligé de prendre des notes, imprimer les documents par la suite lui permettait de les retravailler à la maison. Cependant toutes les leçons du cours n'étaient pas mises en ligne : l'apprenant ne pouvait voir que celles qui avaient été étudiées en classe et que l'enseignant diffusait après chaque cours.
4. L'icône « Devoirs maison » : cet icône contenait deux éléments à savoir le courrier électronique et un correcteur orthographique et grammatical en ligne pour les textes français (Bon patron). L'apprenant pouvait l'utiliser avant d'envoyer ses devoirs à l'enseignant via le courriel.
5. L'icône « Agenda » : en cliquant sur cet icône l'apprenant y trouvait un calendrier où il pouvait entrer différentes données en rapport avec le cours ou non. Par ailleurs, via cet outil, l'enseignant pouvait également diffuser des informations concernant le cours telles les dates d'examens.
6. L'icône « Mes résultats » : avec cet icône l'apprenant pouvait voir les résultats obtenus aux examens. Il pouvait également voir la note de ses camarades de classe sans pour autant que leur identité soit dévoilée, voir la moyenne de classe, la note la plus élevée, la plus basse.
7. L'icône « Liens » : cet icône dirigeait l'apprenant vers des sites Internet sélectionnés par l'enseignant et en rapport avec les leçons du cours ou en rapport avec les savoirs linguistiques tels la grammaire, l'orthographe car nous savons « que les aspects linguistiques constituent une préoccupation importante pour les scripteurs [en L2] » (Lefrançois, 2001, p.232). Cette préoccupation est telle qu'à force de se focaliser sur les aspects de bas niveau (aspects linguistiques), ils négligent les aspects de haut niveau (contenu, cohérence...) : ils révisent 5 fois plus au niveau morphémique et 5 fois plus au niveau orthographique (Whalen et Ménard, 1995, p.402). Ainsi, avec l'icône « Liens », l'apprenant pouvait trouver des informations complémentaires aux leçons, pouvait faire des activités de renforcement du français.
8. L'icône « Dictionnaires » : cet icône contenait trois dictionnaires en ligne à savoir un dictionnaire unilingue français, un dictionnaire bilingue français-turc et un dictionnaire bilingue turc-français.

9. L'icône « Forum » : cet icône permettait aux apprenants de discuter entre eux et avec l'enseignant du cours. Il pouvait s'agir de poser des questions au sujet des leçons, des devoirs mais aussi de discuter de sujets quotidiens. Mais il était surtout question d'un service de tutorat fourni par l'enseignant à ses apprenants afin de pouvoir maximiser la qualité de leur rédaction produites à la maison, afin d'intervenir lorsqu'ils avaient des difficultés dans la réalisation de leurs devoirs. Le service de tutorat reposait sur les principes suivants : « le facteur humain demeure un élément important » pour le scripteur (Fortier et Préfontaine, 1989, p.296) et « le moment de l'intervention auprès d'un scripteur qui a besoin d'aide [est] très important, presque autant que l'aide elle-même » (ibid., p.293). De plus, en dehors de l'enseignant, chacun des membres du site de classe pouvait assurer une fonction de tutorat : il était alors question d'interaction entre les apprenants.
10. L'icône « Informations » : en cliquant sur cet icône l'apprenant pouvait trouver toutes sortes d'informations (lieu d'examen, durée de l'examen, les cours annulés, les cours de rattrapage...).

2.3. Expérimentation et Résultats

Notre site de classe avait été construit pour le cours d'expression écrite FLE assumé à 30 apprenants turcs inscrits en première année de licence dans le Département de FLE à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie. Lors du second semestre de l'année universitaire 2007-2008 nous avons proposé à nos apprenants de FLE-niveau B1 un modèle d'enseignement basé sur un site de classe et donc différent de ce qu'ils avaient suivi le premier semestre en expression écrite.

Les effets souhaités étaient : diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants en expression écrite, augmenter les résultats des apprenants, augmenter la motivation des apprenants et mesurer ainsi l'efficacité de l'intervention du site de classe.

Pour cela, par ordre de réalisation,

- nous avons divisé en 2 groupes un échantillon de 30 apprenants : un groupe témoin de 15 personnes qui a suivi le cours d'expression écrite de façon traditionnelle (tableau-papier-crayon) et un groupe expérimental toujours de 15 personnes qui a suivi le cours en utilisant le site de classe au sein de la salle de classe mais aussi à l'extérieur. Il était question au total de 27 filles et 3 garçons âgés entre 20 et 25 ans. Ces apprenants constituaient la seule classe de première année suivant le cours d'expression écrite dans le Département de FLE de la Faculté de Pédagogie à l'Université Anadolu. Précisons que ces apprenants étaient des utilisateurs permanents ou presque d'ordinateurs. Certains en possédaient, d'autres non mais ces derniers pouvaient accéder à un poste connecté à Internet depuis leur faculté à tout moment. Ajoutons que même si certains des apprenants utilisaient l'ordinateur depuis seulement deux ans (renouvellement d'inscription, accès aux résultats, obligation de rendre des devoirs tapés sur ordinateur...), beaucoup l'utilisaient déjà bien avant.
- nous avons administré au groupe témoin et au groupe expérimental un test préliminaire (T1) dont les questions reprenaient les objectifs du cours d'expression écrite. Il s'agissait d'un test portant sur la maîtrise de l'expression écrite et comportait une activité rédactionnelle dont la correction a été faite à partir d'une grille d'évaluation où prennent place des critères tels la morphologie, la syntaxe, l'orthographe, la diversité lexicale, la ponctuation... (annexe : grille 1). Par ailleurs, comme l'activité rédactionnelle met en jeu l'évaluation de plusieurs compétences (grammaticale, lexicale, textuelle...) nous avons eu recours à un second correcteur pour son évaluation afin de réduire autant que possible la subjectivité. Par la suite, nous avons calculé la moyenne des deux scores fournis par le correcteur 1 et le correcteur 2, qui ont utilisé tous les deux la grille d'évaluation, et c'est cette moyenne qui a constitué le score obtenu à l'activité rédactionnelle par les apprenants. Tout l'échantillon (30 individus) a passé ce test avant que les

cours ne commencent ; le test avait pour but, pour sujet la collecte des scores obtenus afin d'une comparaison avec les scores obtenus à un test final que nous décrirons dans la suite. Notons que le test préliminaire a aussi été utilisé pour la création des deux groupes (témoin et expérimental) afin qu'ils soient le plus homogène possible. Ainsi, nous avons distribué dans chaque groupe, des étudiants ayant aussi bien obtenu des résultats élevés que bas au T1 ;

- nous avons administré un test final (T2) au groupe témoin et au groupe expérimental après 10 semaines de cours d'expression écrite avec (groupe expérimental) et sans (groupe témoin) site de classe. Il était question du même test préliminaire et de la même grille d'évaluation car nous avons eu recours à un instrument de mesure répété pour comparer les résultats inter et intra groupes ;
- nous avons administré un questionnaire de motivation au groupe expérimental afin de voir si le site de classe avait procuré motivation chez ces individus et s'ils étaient plus motivés que dans un cours traditionnel, c'est-à-dire sans site de classe, tel qu'ils avaient suivi lors du premier semestre de cette année universitaire 2007-2008. Il était question de connaître leur satisfaction d'apprentissage et leurs opinions à propos du climat d'apprentissage régnant au sein de la salle de classe ;
- et enfin nous avons administré, encore une fois au groupe expérimental qui a suivi le cours avec site de classe, un entretien semi-dirigé afin de comprendre les apports que leur avait apportés le site de classe. Cependant, l'entretien était aussi à usage complémentaire, c'est-à-dire qu'il visait aussi à confirmer les résultats obtenus lors de la comparaison des scores du T1 et du T2 et à confirmer les résultats obtenus lors de l'analyse du questionnaire de motivation.

En fonction de ces outils de collecte de données, les résultats que nous avons atteints se sont présentés comme suit :

La comparaison des scores obtenus au test préliminaire (T1) et au test final (T2) s'est réalisée d'abord à un niveau intra-groupe puis à un niveau intergroupe. Pour la comparaison intra-groupe, nous avons vu que tous les étudiants, qu'ils aient suivi un cours d'expression écrite avec site de classe ou sans site de classe, avaient montré une hausse dans leurs résultats d'un test à l'autre. Cependant, lorsque nous avons fait une comparaison entre les groupes, nous avons remarqué qu'il se présentait des différences en faveur du groupe expérimental mais de nature modeste. En effet, les apprenants qui avaient suivi le cours avec site de classe avaient obtenu de meilleurs résultats que l'autre groupe. Par ailleurs, la moyenne de classe du test final était plus élevée chez eux (66,9) que chez le groupe témoin (64) et la plupart des apprenants constituant le groupe expérimental présentaient des hausses beaucoup plus élevées d'un test à l'autre. Elles allaient jusqu'à 31,5 points d'écart entre le T1 et le T2 chez le groupe expérimental et jusqu'à 24 points chez le groupe témoin. Les écarts chez ce premier groupe étaient beaucoup plus importants d'autant plus qu'aucun des individus n'avait régressé alors qu'un apprenant (étudiant codé M05) du groupe témoin avait montré une baisse de 6 points.

Cependant, cette comparaison nous avait amené à conclure que le site de classe n'avait pas présenté l'effet souhaité du point de vue quantitatif qui était l'obtention de résultats nettement supérieurs par le groupe expérimental du fait qu'ils ont utilisé un site de classe au sein de la salle de classe et en dehors. Il était question en fait de petites différences peut-être un peu positives pour le groupe expérimental mais pas assez importantes, considérables pour pouvoir affirmer que le site de classe permettait l'obtention de meilleurs résultats en expression écrite FLE. Effectivement, nous nous attendions à ce que le groupe expérimental obtienne des scores davantage élevés, des scores importants traçant une nette différence de réussite ; nous nous attendions à ce que la moyenne de classe de ce groupe soit beaucoup plus élevée que celle du groupe témoin et non pas seulement de 3-4 points.

L'analyse du questionnaire de motivation (fait via l'outil statistique SPSS), qui a été administré à la fin du second semestre au groupe expérimental, c'est-à-dire après qu'ils aient suivi le cours avec site classe, a mis à jour des résultats beaucoup plus positifs. Effectivement, à l'aide de ce questionnaire qui visait en priorité à connaître la satisfaction des apprenants et leur opinion concernant le climat d'apprentissage régnant, nous avons vu que selon la grande majorité (en pourcentage):

- 1- apprendre avec le site de classe était meilleur qu'apprendre de façon traditionnelle (93,3%) ;
- 2- le site leur offrait une grande variété de matériels didactique (100%) ;
- 3- le site a profité à leur résultat (80%) ;
- 4- le site leur a offert une souplesse d'apprentissage et une indépendance vis-à-vis du lieu de travail (travailler où je veux, quand je veux) (93,4%) ;
- 5- le site a permis un apprentissage efficace (93,3%) ;
- 6- le site a permis un accès immédiat à l'information (100%) ;
- 7- avec le site de classe le cours était plus intéressant (93,3%) ;
- 8- le site a offert une liberté de lieu de travail (100%) ;
- 9- le site a permis d'entrer davantage en communication avec l'enseignant (93,3%) ;
- 10- avec le site de classe le climat d'apprentissage était plus agréable (93,3%).

En somme, les apprenants ont montré une opinion en faveur du site de classe qui leur a procuré plaisir, satisfaction et un climat d'apprentissage agréable. De par cela, nous en avons conclu l'existence d'une motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'on fait une activité par le plaisir et la satisfaction qu'elle procure et d'une motivation à l'apprentissage, au « goût d'apprendre » qui se manifestent lorsque les cours se déroulent dans un climat agréable et stimulant (Boivin, 2001).

L'analyse de l'entretien semi-dirigé administré à la fin du second semestre au groupe expérimental nous a montré que les propos des apprenants se concentraient sur quatre grandes thématiques qui sont :

- 1- Les facilités générales procurées par le site de classe : Selon les affirmations, les apprenants ont largement profité de la mise à leur disposition du matériel pédagogique, des dictionnaires multiples (dictionnaire bilingue français/turc, dictionnaire des synonymes...) ; beaucoup ne possédaient pas déjà certains de ces dictionnaires en version papiers. Par ailleurs, la liberté de lieu de travail est chose qui leur a été bénéfique vu que certains d'entre eux rentraient chez leurs parents le week-end : travailler où ils le veulent, quand ils le veulent a été la deuxième plus grande facilité, après la mise à disposition du matériel pédagogique, qui leur a été procurée par le site de classe.
- 2- Les apports du site de classe pour le cours d'expression écrite : Les liens donnés sur le site mais aussi la possibilité de communiquer sur le forum avec l'enseignant ou les camarades de classe leur a permis de surmonter les difficultés qu'ils ressentaient, de combler les points mal compris ou incompris en classe. Pour certains, l'usage du forum se limitait à lire les messages laissés car ces messages donnaient déjà réponses aux questions qu'ils se posaient. Sous cette rubrique thématique, presque la totalité des apprenants ont également affirmé que le site de classe les a aidés en ce qui concerne le processus d'écriture. Pour la planification et la révision, ils faisaient usage des grilles posées dans ces objectifs sur le site et avouaient que si elles étaient sur papiers, ils ne les auraient pas utilisés car ils se perdaient souvent à chercher dans leurs notes de cours.



Pour la révision, ils ont également fait usage du correcteur orthographique et grammatical « Bon Patron » dont ils vantent les mérites. Pour ce qui est de la mise en texte, ils ont eu recours aux textes informatifs téléchargés sur le site en vue d'élaborer un contenu rédactionnel mais beaucoup disent qu'être déjà connectés sur Internet leur a permis d'aller chercher plus facilement l'information sur les moteurs de recherche. Enfin, ils affirment, comme nous l'avons vu lors de la comparaison des scores obtenus au test préliminaire et final, que leurs notes ont augmenté.

- 3- Les apports du site de classe pour la réalisation des devoirs : La fonction du site rappelant les thèmes des devoirs à remettre et leur dernier délai, a satisfait plus d'un apprenant. Ils pensent que cela leur a facilité les choses tout comme les liens de grammaire, d'orthographe...qui leur venaient en secours lors de leur rédaction. Quant au forum, son usage a été d'une grande utilité particulièrement lorsqu'ils étaient bloqués en faisant leur devoir : la possibilité de poser des questions notamment à l'enseignant les a rassurés. Le site de classe semble bien avoir favorisé la réalisation des devoirs.
- 4- Les opinions des apprenants concernant le cours d'expression écrite enseigné avec site de classe : Les apprenants ont montré une opinion totalement positive concernant le site de classe comme nous en avons conclu lors de l'analyse du questionnaire de motivation. Ils ont préféré le cours enseigné avec site de classe au cours enseigné de manière traditionnelle. Ils ont été motivés par son usage. La plupart a affirmé avoir assisté au cours avec volonté alors qu'il n'en était pas de même lors du premier semestre : le cours était alors « ennuyant ».

En somme, en fonction des données obtenues et de leur interprétation, nous avons vu que l'aspect motivationnel du site de classe, son rôle d'aide et peut-être même de "tuteur", son support permettant l'entrée en communication lors des difficultés ressenties, son soutien hors de la salle de classe via les liens, les dictionnaires en ligne ont été de ses qualités admises par ses usagers. Par contre, du point de vue des résultats quantitatifs, c'est-à-dire des scores obtenus au T1 et au T2 par tous les apprenants, l'effet peu marquant du site s'est révélé. Ainsi alors que qualitativement nous avons pu affirmer que l'usage d'un site de classe en expression écrite FLE permettait la hausse de la performance des apprenants en terme de motivation ; quantitativement, nous ne pouvions affirmer que son usage permettait la hausse de leur performance en terme de meilleurs résultats. D'où l'objet de la présente étude : mettre au jour ce qui n'aurait pas permis une meilleure réussite, de meilleurs scores.

3. NOUVELLE ETUDE : ET LA QUALITE LINGUISTIQUE ?

Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire qu'une compétence linguistique en langue 2 (L2) déterminerait davantage la qualité d'un texte (Pennington et So, 1993, p.54 ; Cumming, 1989, p.121) ; qu'une compétence linguistique insuffisante ne peut permettre l'achèvement de la tâche (Devine et al., 1993, p.128) ou, même si elle s'achève, ne maintiendra pas la norme de l'écriture de la L1 car la quantité d'informations sera réduite, la syntaxe sera simplifiée (Kobayashi et Rinnert, 1992, p.185) ; que les apprentis-scripteurs devraient « avoir un niveau raisonnable de connaissances lexicomorphosyntaxiques en L2 pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable » (Whalen et Ménard, 1995, p.382) ; que « l'habileté linguistique des rédacteurs constituent donc le principal facteur qui détermine la qualité des textes produits en L2 » (Barbier, 1998, p.364). C'est pourquoi, nous avons eu recours à une relecture des textes produits par les apprenants du groupe expérimental au T1 et T2 en nous basant sur leur qualité linguistique et donc sur la compétence langagière de cet échantillon de 15 étudiants.

3.1. Qu'est-ce que la Qualité Linguistique ?

À l'écrit, « Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas, [...], de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences » (Dabène, 1987, p.43). C'est-à-dire que les

éléments spécifiques à la communication verbale tels les gestes, les mimiques, l'intonation, les données perceptibles (montrer les choses, les personnes dont on parle), l'interlocuteur et par conséquent sa rétroaction étant absents, le scripteur à l'inverse du locuteur se doit d'être plus claire, plus compréhensible, plus explicite pour exprimer ses idées en usant d' « un répertoire linguistique plus étendu et plus diversifié » (Simard, 1992, p.286) ainsi qu'en respectant les normes de la langue écrite. Ce sont ces éléments qui contribueront à la qualité des textes produits : plus le savoir linguistique de l'apprenant sera développé, plus la qualité de son texte sera meilleure. Par qualité d'un texte, nous entendons un texte ayant une quantité d'informations suffisantes et linguistiquement bien structurées par l'intermédiaire d'une compétence langagière constituée :

1. Du lexique : Mesuré en termes de variété, de richesse, de spécificité, « Les qualités souvent mentionnées [à l'égard du lexique] sont l'exactitude, la correction et l'adéquation. Le scripteur doit bien choisir des mots en fonction des contenus à véhiculer, de l'entourage linguistique dans lesquels il les place et de la situation de communication où s'insère son discours » (ibid., p.280). Par exemple :

- mots non présent dans le dictionnaire : « l'*ouverture* du magasin » [ouverture].
- emploi d'un mot dans le sens qu'il n'a pas : « Il a eu l'*obligation* de venir » [obligeance].
- répétition inutile : « Ils apprécièrent *favorablement* la surprise » [apprécièrent la surprise].

2. De l'orthographe : Il est un aspect important de la production écrite car les fautes d'orthographe sont celles qui se remarquent le plus à travers le texte. Son non respect peut entraîner la dévalorisation du message que véhicule le texte, peut poser des problèmes de lecture, de mal compréhension et même d'incompréhension. Par exemple :

- « L'agent de police m'a donné une *amande*. » [amende].
- « J'ai caché mes *dessins* que j'avais à son sujet » [desseins]

On distingue l'orthographe lexicale, qui concerne la manière d'écrire les mots tels on les trouve dans le dictionnaire, et l'orthographe grammaticale qui concerne l'application des règles de grammaire. Par exemple :

- orthographe lexicale : orthographe incorrect du mot → « Il va *nourir* son chat » [nourrir].
- orthographe grammaticale : accord incorrect → « Le jardin *publique* » [public].

3. De la morpho-syntaxe : La morpho-syntaxe, composante de la grammaire d'une langue, s'occupe des ensembles des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels. Ces derniers constituent les marqueurs des traits grammaticaux que sont la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif (orthographe grammaticale), la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

La morpho-syntaxe est un aspect important de la production mais surtout de la production écrite où les normes de la langue écrite sont particulièrement à respecter du fait de son caractère différé. Dans une communication différée dans le temps, la mobilisation des outils grammaticaux de manière correcte permettra la transmission d'un message au contenu clair, explicite. Dans une communication verbale, même si une grammaire erronée peut entraîner une mal compréhension, le partage de la situation d'énonciation entre les interlocuteurs permettra, en général, d'y remédier. Voici des exemples d'erreurs de morpho-syntaxe :

- ordre incorrect des mots : « Comment *ils vont* à l'école ? » [vont-ils].
« Les enfants ne doivent dormir *pas tard* » [ne doivent pas].
- emploi incorrect de la conjonction : « Il n'est venu à l'école *mais* il est malade » [car].

3.2. Analyse des Rédactions Produites par le Groupe Expérimental au T1 et T2

Nous avons relu les 15 copies du T1 et les 15 copies du T2 des apprenants du groupe expérimental. Rappelons que le sujet de la rédaction était : « A votre avis, quels ont été le ou les changements les plus

importants des 20 dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs ? ». L'objectif de cette relecture était de vérifier la qualité linguistique des textes produits en fonction de la variété lexicale, l'orthographe lexicale et la morphosyntaxe et de comparer le T1 et le T2 selon ces critères.

Pour mesurer la variété lexicale, nous avons procédé à un classement de réseaux sémantiques afin de mettre à jour le lexique, le vocabulaire exploité par les apprenants. Puis nous avons procédé à un classement selon le critère de transparence français/anglais car l'orthographe de certains mots de ces deux langues étant proches et comme nos apprenants ont fait 6 ans d'anglais, il leur est parfois tentant d'utiliser des mots anglais ; ce qui contribue à diminuer la qualité linguistique de leur production écrite.

Pour l'orthographe lexicale, nous avons compté le nombre d'erreurs produites à ce propos. Enfin, pour ce qui est des erreurs morpho-syntaxiques, notre procédé consiste également à compter les erreurs de ce type mais en les subdivisant en fonction des critères suivants : erreurs d'accord des substantifs en genre et en nombre ; erreurs d'accord des adjectifs en genre et en nombre ; erreurs d'accord des verbes en genre et en nombre et conjuguons ; erreurs de prépositions (mauvais ou non usage) ; erreurs de syntaxe (ordre des mots dans la phrase).

3.3. Les Données Recueillies

La variété lexicale : en termes de réseaux sémantiques, il est intéressant de constater que les réseaux dégagés à partir du T1 et T2 sont similaires et que le vocabulaire constituant ces réseaux sont identiques. L'un des réseaux sémantiques qui a été dégagé décrit la technologie et regroupe des mots tels ordinateur, Internet, portable, téléphone, communication, machines nouvelles ; un autre réseau décrit les transports : voiture, bus, train, avion, rapidité ; ou encore la santé : guérir, cancer, médicaments, docteur, hôpital ; l'Union Européenne : Europe, culture, pays ; etc. En fait dans les rédactions des deux tests, il est davantage question d'un vocabulaire répétitif et stéréotypé appartenant au quotidien et manquant de pertinence.

En terme de transparence, nous avons vu que les apprenants avaient recours à de nombreux mots anglais : soit ils reprennent ces mots tels qu'ils sont dans la langue anglaise, soit ils les francisent. Ainsi, *communicate* en anglais devient *communiquer*, *hide* (cacher) devient *hider* ; *effect* (influencer) devient *effecter*. Le tableau 1 (annexe) fait part des mots anglais apparaissant dans les rédactions du T1 et T2 : il y en autant dans l'un que dans l'autre.

A partir de tout cela, nous pensons qu'il nous est possible d'affirmer que l'usage du site de classe n'a pas permis un développement en termes de variété lexicale chez les apprenants du groupe expérimental. Par ailleurs, nous pouvons supposer que les apprenants du groupe témoin n'ont pas aussi montré une évolution du T1 au T2 car dans le cas contraire ceci se serait répercuté sur les résultats obtenus au T2 puisque la variété lexicale, le choix du vocabulaire est un critère important en production écrite, un critère valorisant le contenu, le texte créé : nous avons bien vu que les scores des apprenants du groupe témoin étaient inférieurs au T2 et ceux du groupe expérimental plus élevés.

L'orthographe lexicale et la morpho-syntaxe : pour ceci, nous avons présenté les données obtenues dans le tableau 2 (annexe).

Selon ce tableau, au T1 les erreurs de morpho-syntaxe sont plus élevées que celles d'orthographe lexicale : 71,28% pour les premiers, 28,21% pour les seconds. Au T2, les erreurs de morphosyntaxe restent toujours plus élevées avec un taux de 73,44% et montre une hausse de 2,16 points alors que les erreurs d'orthographe lexicale ont baissé de 1,66 points (26,55%). Cette augmentation des premiers peut peut-être s'expliquer par le fait qu'au test final (T2), les textes produits étaient un peu plus long que ceux du test préliminaire (T1). En effet, le nombre de mots de certains textes est passé par exemple, pour ne citer que les plus représentatifs, de 133 à 166 mots, de 143 à 180 mots, de 163 à 220 et de 111

à 180. En outre, lorsque nous analysons les erreurs de morphe-syntaxes en fonction des critères « accord en genre et en nombre des substantifs, des verbes-conjugaisons, des adjectifs, en fonction des usages des prépositions et de la syntaxe », le tableau 2 permet de constater que leur position sont restées les mêmes au T1 et au T2. Ainsi, les erreurs d'accord des substantifs occupent la première place, celles des verbes la seconde place, les erreurs de prépositions la troisième, des accords des adjectifs l'avant dernière et celles de syntaxe la dernière place. Donc, encore une fois, il n'est pas question d'une amélioration après usage du site de classe et notre affirmation ainsi que supposition faites au sujet de la variété lexicale sont, selon nous, également valables pour l'orthographe lexicale et la morphe-syntaxe. Voici quelques-unes des erreurs morphosyntaxiques recueillies au T1 et au T2 :

- accord en genre et en nombre des substantifs : en général les déterminants sont correctement utilisés au pluriel mais la marque pluriel n'apparaît pas dans les substantifs qui les suivent tels *Les année[s]*, *Des maison[s]* ; *Ces couple[s]*. Mais parfois le genre du substantif n'est pas en accord avec son déterminant : *Cet crise économique*.
- accord en genre et en nombre des verbes-conjugaisons : il y a davantage une confusion entre la conjugaison de la 2^{ème} et la 3^{ème} personne du singulier ainsi qu'entre la 3^{ème} personne du singulier et pluriel tels *Ils n'a pas besoin* ; *L'UE dois* ; *Ils apprend* ; *Beaucoup de personnes qui était [étaient]étudiant* ; ce qui peut entraîner comme dans le dernier exemple à une erreur d'accord vu que le mot « *étudiant* » devrait être au pluriel. Par ailleurs, il apparaît également des erreurs relatives à l'accord des participes passés qui s'explique selon nous par un méconnaissance de la règle vu que certains participes passés employés avec "avoir" sont accordés en genre ou en nombre avec le sujet : *La technologie a augmentée*, *Les avions sont utilisé[es]*. De plus, certains verbes ne sont pas correctement conjugués : *Ils peuvent*; *Les voitures polluent*; *Ils ne veulent pas*.
- Non usage ou mauvais usage des prépositions : soit les prépositions « de » et « à » sont omises, soit il y a une confusion entre les deux tels *il a commencé de grandir peu à peu* ; *Ils s'intéressent X l'un l'autre* ; *Elle a participé X l'Eurovision* ; *Grâce de ce programme* ; *Les changements politiques intéressent à tout le monde*. Dans ce dernier exemple, l'usage de la préposition « à » avec le verbe « intéresser » peut s'expliquer par le fait que dans la langue turque, ce verbe nécessite un complément d'objet indirect traduit par « à » en français.
- accord en genre et en nombre des adjectifs : en général il apparaît un problème d'accord en genre car la marque du féminin est omise dans beaucoup de cas. Ainsi, *Elle est négatif*; *La vie est meilleur*; *Des machines nouveaux*; *Des nouveaux écoles*; *Vie virtuel*.
- Syntaxe-ordre des mots dans les phrases : le majeur problème se situe au niveau de la place de l'adjectif et de l'adverbe tels *Les technologiques outils* ; *L'université beaucoup change les gens* ; *Les gens peuvent faire de courses plus*.

4. CONCLUSION/DISCUSSION

Rappelons que dans notre étude initiale nous avons eu pour objectif de mesurer l'impact en termes qualitatif (hausse de la motivation) et quantitatif (obtention de meilleurs résultats) d'un site de classe élaboré pour un cours d'expression écrite FLE. En fait, à l'aide de ce site nous avons tenté de réunir trois usages, trois dispositifs de l'ordinateur (Cf. Berthon, 2006) :

- 1- le premier consistait à un usage collectif avec grand écran. Il s'agissait de projeter le contenu du site au tableau avec un projecteur lié à l'ordinateur et ainsi à réaliser un cours semi-magistral, en ce sens qu'outre les explications de l'enseignant faites en s'appuyant sur le site, les échanges entre apprenant/apprenants et apprenants/enseignant perduraient puisque le contenu du site entraînait en même temps à un travail coopératif et collectif (écriture de texte en commun) dans la salle de classe.

- 2- le second usage de l'ordinateur consistait à un usage individuel de cet outil en dehors de la salle de classe. Les apprenants devant leur poste individuel pouvaient accéder au site, réviser la leçon faite dans la semaine, faire leurs devoirs, faire les activités linguistiques proposées à travers les liens mis à leur disposition sur le site.
- 3- le troisième usage consistait à utiliser l'ordinateur individuellement mais en même temps en réseau ; c'est-à-dire que de son poste d'ordinateur, l'apprenant pouvait participer à des échanges avec les autres apprenants ou l'enseignant (via le forum du site), pouvait partager des ressources avec les apprenants (via le forum du site).

Avec ces trois types d'usages de l'ordinateur, c'est-à-dire en passant d'un dispositif à un autre, nous espérons que les apprenants non seulement ne resteraient pas dans un rapport individualiste mais aussi profiteraient des aspects socio-cognitifs que procurent ces usages et que tout ceci permettrait une hausse dans leur motivation et dans leurs résultats/scores.

Pour ce qui est de la motivation, notre but a été pleinement atteint mais pour ce qui est des résultats, la hausse ne s'est pas montrée comme attendue. Certes, notre groupe expérimental qui a utilisé le site de classe dans les cours d'expression écrite FLE a obtenu de meilleurs résultats que les apprenants du groupe témoin qui ont fait cours de manière traditionnelle (sans site de classe), mais nous nous attendions à des scores beaucoup plus élevés chez ce premier groupe.

Dans le cadre de ces résultats et des scores obtenus par le groupe expérimental au test préliminaire et au test final, nous avons révisé les copies de ces apprenants et avons vu que le bagage linguistique que requière l'expression écrite (outre la clarté d'expression, les habiletés rédactionnelles) s'est avéré être bien faible dans les productions. De par cela, lorsque nous nous sommes tournés vers le contenu du site de classe en question, nous avons remarqué que lors de son élaboration le fait que même « les scripteurs avancés en L2 sont encore dérangés par des considérations linguistiques... » (Lefrançois, 2001, p.240) semblait avoir été omis. Effectivement, loin d'une amélioration, au test final, les difficultés langagières détectées au test préliminaire étaient restées telles qu'elles étaient: le site de classe n'a donc pas suffisamment assisté les apprenants en ce qui concerne ces savoirs linguistiques et donc son encadrement s'est montré non suffisant. Ceci rejoint les propos de Karsenti (cité par Gervais, 2008) qui affirme que « Toutes les technologies employées ont un effet positif, à condition de bien encadrer leur utilisation [...] Sans encadrement, le seul but atteint est l'augmentation de la motivation des jeunes. Mais on ne progresse pas sur les autres plans. ». C'est exactement ce qui s'est passé dans notre étude : une grande hausse en ce qui concerne la motivation et une petite hausse en ce qui concerne les scores. Selon nous, ce mauvais encadrement prend sa source dans les liens linguistiques proposés sur le site par l'enseignant-concepteur : il aurait dû intégrer plus de liens dirigeant ses apprenants vers des sites Internet concernant les savoirs grammaticaux, lexicaux et orthographiques. D'ailleurs, les propos tenus par certains lors de l'entretien semi-dirigé semblent confirmer cela : *[Etudiant N08- je pense que le nombre de liens devraient augmenter mais des liens où se trouvent plus d'activités.] ; [Etudiant N10- les parties grammaticales peuvent être augmentées.] ; [Etudiant N15-il aurait pu y avoir plus de liens.]*

Bien-sûr, nous savons que l'ordinateur, Internet ou le site de classe n'ont jamais été une panacée pour l'enseignement/apprentissage et ne le seront pas pour autant pour l'expression écrite en langue étrangère. Cependant, nous pensons que si cette lacune concernant les liens linguistiques du site de classe sera remédiée, il pourrait entraîner à l'obtention de meilleurs résultats en termes quantitatifs, comme il l'a fait en termes qualitatifs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albert, M-C. (1998).** Evaluer les productions écrites des apprenants. *Le Français dans le Monde* 299 :58-64.
- Aslm-Yetiş, V. (2008).** Enseignement – apprentissage de l’expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail et Internet : le cas de l’Université Anadolu en Turquie. [Thèse de Doctorat]. Cotutelle Anadolu Üniversitesi/Lyon2.
- Barbier, M.-L. (1998).** Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française* 43, 4 : 361-370.
- Bisaillon, J. et L. Desmarais (1998).** Apprentissage de l’écrit et ALAO. *Etudes de Linguistique Appliquée* 110 : 193-203.
- Cerisier, J.-F. (2004).** Quels environnements et pour quel travail ? *Environnements Numériques de Travail – Des Usages aux Analyses d’Usages* : 9-16. France : CNDP.
- Cumming, A. (1989).** Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39 : 81-141.
- Cummins, J. (1979).** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49,2: 222-251.
- Crinon, J. (2000).** Ecrire mieux avec le traitement de texte ? *Lecture-Ecriture et Nouvelles Technologies* : 47-58. Paris : CNDP.
- Dabène, M. (1987).** *L’adulte et l’écriture – contributions à une didactique de l’écrit en langue maternelle.* Bruxelles : De Boeck Université.
- Desmarais, L. (1998).** *Les technologies de l’information et de la communication.* Québec : Les Editions Logiques.
- Devine, J. et al. (1993).** The implications of cognitive models in L1 and L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 2,3: 203-225.
- Duquette, L. et M. Laurier (2000).** *Apprendre une langue dans un environnement multimédia.* Québec: Les Editions Logiques.
- Fortier, G. et C. Préfontaine (1989).** Vers une stratégie d’aide au scripteur. *Dans Ordinateur, Enseignement et Apprentissage* : 267-298. Montréal : Les Editions Logiques.
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980).** Identifying the organization of writing processes. *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, D. et S. Pouts-Lajus (dir.) (2004).** *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail.* France : La Documentation Française, juin.
- Kobayashi, H. et C. Rinnert (1992).** Effects of first language on second language writing : translation versus direct composition. *Language Learning* 42,2: 183-215, juin.
- Lefrançois, P. (2001).** Le point sur les transferts dans l’écriture en langue seconde. *Canadian Modern Language Review* 58, 2 : décembre.
- Mangenot, F. (1996).** *Les aides logicielles à l’écriture.* Paris : CNDP.

- Pennington, M. C. et S. So (1993).** Comparing writing process and product across two languages: a study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing*, 2,1: 41-63.
- Préfontaine, C. (1998).** *Ecrire et enseigner à écrire*. Québec : Les Editions Logiques.
- Silva, T. (1993).** Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing : the ESL research and its implications. *TESOL Quarterly* 27, 4: 655-677.
- Simard, C. (1992).** L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. *Pour favoriser la réussite scolaire* : 276-294. Montréal : Editions Saint-Martin.
- Victori, M. (1999).** An analysis of writing knowledge in EFL composing : a case study of two effective and two less effective writers. *System* 27: 537-555.
- Whalen, K. (1994).** La compétence stratégique de l'expression écrite. Différences entre l'Anglais langue maternelle et le Français langue seconde. *L'écrit en Français Langue Etrangère – Réflexions et Propositions* : 51-65. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Whalen, K. et N. Ménard (1995).** L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. *Language Learning* 45, 3: 381-418.
- Zamel, V. (1983).** The composing process of advanced ESL students : six case studies. *TESOL Quarterly* 17, 2: 165-187.

RESSOURCES INTERNET

- Barbier, M.-L. (2003).** Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches, **Arob@se** 7,1-2: 6-21. Disponible à : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf> (Page consulté le 18 mars 2009)
- Berthon, J.-F. (2006).** Que faire avec un ordinateur en classe de français ? Essai de typologies et de démarches d'enseignement-apprentissage. Disponible à : http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=315 (page consultée le 5 mars 2010)
- Boivin, H. (2001).** Le centre d'aide : donner des moyens. *Correspondance* 6 : 3. Disponible à : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-3/Decaf.html> (Page consultée le 18 mars 2009)
- Gervais, L.M (2008).** Améliorer son Français grâce à l'ordinateur ? *Forum : Hebdomadaire d'informations*. Disponible à : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/archives/2007-2008/content/view/1961/228/index.html> (Page consulté le 5 mars 2010)

ANNEXE

Grille 1.
Grille d'évaluation
Production écrite – B1 – 25 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de la longueur minimale indiquée.	0	0,5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3		

Compétence lexicale / orthographe lexicale

Etendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1.5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1.5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1.5	2

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1.5	2
Choix des temps Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1.5	2
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1.5	2

Tableau 1.
Mots anglais recueillis dans les rédactions du groupe expérimental au T1 et au T2

T 1	T2
Army	Hospital
Terrorism	Programs
Cup (coupe)	Mass-communication
Politic	Team
Technology (6 fois)	Soldiers
Technological (2 fois)	Hider (cacher)
Ils <i>current</i> (ils guérissent)	Person
Beaucoup de drought (sécheresse)	Invents
Mortal	Post
Logics	Seasons
Les invents (inventions)	European
Files (dossiers)	Bénéfits (benefices)
Computer	Technology
Democracy	Comunicater
Example	System
Variety	Effects (3 fois)
Mobile phone	Effecter
17 mots	17 mots

Tableau 2.
Les erreurs de morpho-syntaxe et d'orthographe lexicale au T1 et au T2

	T1		T2	
	F	%	F	%
Erreurs morpho-syntaxiques	229	71,28	224	73,44
Accord en genre et en nombre des substantifs	64	27,94	45	33,93
Accord en genre et en nombre des verbes-conjugaison	60	26,20	76	20,98
Non usage ou mauvais usage des prépositions	47	20,52	47	20,53
Accord en genre et en nombre des adjectifs	44	19,21	10	20,08
Syntaxe : ordre des mots dans la phrase	14	6,11	46	4,46
Erreurs d'orthographe lexicale	90	28,21	81	26,55
TOTAL	319	100	305	100