

Apports de la classe virtuelle dans le développement des compétences scripturales en FLE des apprenants

Contributions of the virtual classroom in the development of learners' FLE writing skills

Meddah Imane *

Université Yahia Farès, Médéa
Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes LDLT, Algérie
meddah.imane@univ-medea.dz

Seddari Bounouar

Université Yahia Farès, Médéa
Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes LDLT, Algérie
seddari.bounouar@univ-medea.dz

... الاستلام: 203/01/02 القبول: 2023/05/11
النشر: 2023/05/31

Résumé :

Dans cette recherche empirique, nous nous sommes proposés de réfléchir aux apports des TICE dans l'apprentissage du FLE. Nous avons supposé que l'enseignement à distance dans un environnement en ligne renforcerait le développement des compétences rédactionnelles des apprenants et favoriserait le développement de leur autonomie d'apprentissage. Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une expérimentation avec les apprenants de deuxième année secondaire en utilisant la classe virtuelle Google Classroom comme dispositif numérique pour médiatiser des cours à distance ciblant le développement des compétences rédactionnelles des apprenants dans la production de comptes rendus objectifs de textes. Les résultats obtenus semblent plutôt prometteurs et ouvrent la voie à de nouvelles pistes de réflexions sur les impacts de l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Mots Clés: enseignement en ligne, FLE, classe virtuelle, compétences scripturales, autonomie.

Abstract :

In this empirical research, we proposed to reflect on the contributions of ICT in the learning of French as a foreign language. We assumed that distance learning in an online environment would enhance the development of learners' writing skills and promote the development of their learning autonomy. In order to test our hypotheses, we conducted an experiment with second year secondary learners using the Google Classroom virtual classroom as a digital device to mediate distance learning courses targeting the development of learners' writing skills in the production of objective reporting of texts. The results obtained seem rather promising and open the way to new ways of thinking about the impacts of the use of new technologies in the teaching-learning of French as a foreign language.

Key Words: e-learning, FLE, virtual classroom, writing skills, autonomy.

* Meddah Imane

Introduction

A partir du début des années 2000, l'intégration des TICE dans le système éducatif algérien est devenue une préoccupation centrale pour le ministère de l'éducation nationale. Cette préoccupation a été concrétisée, d'une part, par la mise en place d'une commission nationale des programmes CNP ayant pour objectif de concevoir de nouveaux programmes d'apprentissage intégrant les TICE dans les enseignements-apprentissages et d'autres part, par la création du centre national de l'innovation pédagogique et des TICE (CNIPTICE). Néanmoins, en dépit des mesures prises par le ministère de l'éducation nationale, l'usage des TICE dans les différents paliers du système éducatif algérien est resté peu développé se limitant principalement à l'utilisation en classe du data-show ou encore des baffes.

Combien même, les TICE n'ont pas réussi à se forger une place dans les enseignements-apprentissages, la crise sanitaire liée à la propagation de la pandémie du Covid-19, n'a pas laissé le choix aux autorités algériennes tout comme aux enseignants, quant à la nécessité d'intégrer les TICE dans le milieu scolaire. En effet, c'est dans ce contexte exceptionnel de crise sanitaire, que nous avons commencé, nous même en tant qu'enseignant au secondaire, à utiliser les outils numériques pour faire face aux volumes horaires réduits et obéir aux directives des progressions inédites qui imposait aux enseignants l'utilisation d'environnement en ligne en vue de dispenser certains cours du programme à distance.

A la suite des retours positifs que nous avons obtenus l'année dernière, nous avons décidé de continuer cette année à utiliser les dispositifs TICE dont notamment la classe virtuelle Google Classroom pour proposer aux apprenants des enseignements-apprentissages en ligne asynchrones et synchrones, afin de renforcer et améliorer leurs compétences à l'écrit étant donné que le volume horaire consacré à certaines techniques d'expression écrites est insuffisant.

Ainsi, dans ce travail de recherche, notre intérêt s'est porté sur la technique du compte rendu objectif qui figure parmi les techniques d'expression écrite les plus importantes à s'approprier par les apprenants du cycle secondaire. Ayant jugé que trois heures étaient insuffisantes pour apprendre cette technique, nous avons pensé que l'utilisation de la classe virtuelle en vue de proposer aux apprenants des enseignements-apprentissages supplémentaires en dehors de la classe pourrait s'avérer bénéfique et efficient. De ce fait, ce travail de recherche est sous-tendu par la problématique suivante : quels sont les apports de la classe virtuelle dans

l'apprentissage de la technique du compte rendu objectif par les apprenants de 2 AS ?

Nous supposons que l'usage de la classe virtuelle permettrait aux apprenants de renforcer leurs compétences scripturales en matière de rédaction de compte rendu objectif et favoriserait de développement de leur autonomie d'apprentissage.

En vue de répondre à notre problématique, nous avons effectué une expérimentation avec nos deux classes de deuxième année secondaire filière langues étrangères. Alors que la première classe G1 a bénéficié d'un enseignement uniquement en présentiel de la technique du compte rendu objectif, nous avons rajouté à la classe « G2 », des cours en ligne à distance à travers la classe virtuelle Google Classroom. Nous avons suivi cette expérimentation par des entretiens semi-directifs que nous avons menés avec les apprenants de la classe « G2 » ayant participé aux enseignements dispensés via Google Classroom.

Ainsi, ce travail de recherche sera organisé en trois parties : nous commencerons par définir le cadre théorique sur lequel s'appuie notre étude puis nous mettrons sous la loupe notre démarche méthodologique avant de terminer par l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

1. L'écrit au secondaire algérien

1.1 L'articulation lecture / écriture

Marginalisé pendant longtemps par les méthodes d'enseignement du FLE, l'écrit reprend une place centrale dans les apprentissages avec l'avènement des approches communicatives. Désormais, l'écrit n'est plus considéré comme un simple apprentissage des signes graphiques mais comme un processus complexe que l'apprenant doit s'approprier afin de développer une compétence langagière en FLE.

L'enseignement-apprentissage de l'écrit au secondaire algérien constitue l'une des priorités des programmes. En effet, le développement de compétences de compréhension et de production à l'écrit fait partie des objectifs à atteindre dans chaque séquence d'apprentissage. Ainsi, les programmes en vigueur reposent sur l'articulation lecture / écriture en considérant les activités lectorales et les activités scripturales « *comme deux faces d'une même maîtrise.* » (Chartier et Hébard, 1994 : 24). Alors que l'écrit favorise le développement des compétences de compréhension écrite des apprenants à travers « *l'appropriation d'une bonne compétence linguistique et textuelle* » (F, Harfouche, 2008 : 72), la lecture à son tour contribue à renforcer les compétences scripturales des apprenants dans la mesure où elle leur permet de s'approprier les modèles discussifs des textes à produire comme l'affirme Grucca « *les activités lectorales et scripturales construisent des interactions intéressantes, lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire* » (1995 : 183).

Cette l'articulation entre la lecture et l'écriture est davantage renforcée à travers l'enseignement-apprentissage des techniques d'expression écrite de contraction comme la technique du résumé ou encore la technique du compte rendu qui mobilisent aussi bien les capacités de compréhension que les capacités de production des apprenants.

1.2 La technique du compte rendu

Le compte rendu est une technique d'expression écrite qui a pour objectif de donner « *une image exacte mais succincte d'un événement, d'une situation, d'une négociation, d'un document* » (Baril, 2008). En d'autres termes, il s'agit d'une technique de « contraction » qui permet au lecteur de reprendre les idées essentielles abordées dans un document oral ou écrit.

Le compte rendu se compose des deux principaux types suivants : d'une part, nous retrouvons le compte rendu objectif qui consiste à présenter les caractéristiques générales d'un document et à condenser ses principales informations sans l'ajout de commentaires ou d'informations supplémentaires autrement dit de façon neutre et objective. D'autre part, le compte rendu critique, composé d'une troisième partie argumentative qui offre aux lecteurs la possibilité d'exprimer leur point de vue quant à la forme et le fond du document proposé.

Le compte rendu fait partie des techniques rédactionnelles les plus importantes qui sont enseignées au secondaire algérien. Alors que la technique du résumé est abordé en première année secondaire, le compte rendu est travaillé à partir de la deuxième année jusqu'en terminal où il est proposé dans les épreuves du baccalauréat.

2. E-learning et classe virtuelle

2.1 Vers une définition du e-learning

Le e-learning est une modalité d'enseignement-apprentissage dans un environnement en ligne c'est-à-dire un environnement virtuel dans lequel les apprenants suivent un enseignement à distance par le biais des outils numériques. Cet enseignement à distance repose principalement sur une médiatisation des savoirs et des savoir-faire à travers l'usage de différents dispositifs numériques qui garantissent la transmission des connaissances et qui structurent les échanges et les interactions entre les partenaires de la relation pédagogique.

L'enseignement-apprentissage à distance peut s'effectuer à travers deux modes de communication principaux à savoir : une communication synchrone autrement dit l'enseignant et l'ensemble des apprenants communiquent entre eux en temps réel ou par le biais d'une communication asynchrone c'est-à-dire que les échanges s'effectuent en temps différé en fonction de la disponibilité des participants et de l'enseignant.

En dépit de l'intérêt porté par le ministère de l'éducation nationale algérien pour les nouvelles technologies et l'enseignement en ligne, cette modalité d'enseignement-

apprentissage n'a commencé que très récemment a suscité la curiosité et l'engouement des enseignants qui suite à la pandémie du covid-19 ont été sommés d'utiliser les outils numériques pour proposer aux apprenants des enseignements-apprentissages en ligne afin de faire face à la diminution du volume horaire de chaque matière dont notamment le FLE.

2.2 E-learning et autonomie

Développer l'autonomie de l'apprenant, renvoie à développer sa capacité à gérer seul les différentes dimensions de ses apprentissages en s'appropriant des compétences qui relèvent, d'après les travaux d'Albero (2003) de plusieurs domaines d'application de l'autonomie (technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif).

Loin d'être une capacité innée, « *l'autonomie de l'apprenant ne provient pas spontanément de l'intérieur de l'apprenant, mais se développe à partir du dialogue de l'apprenant avec le monde auquel il appartient* » (Little, 1994 : 431). L'enseignant peut intervenir pour favoriser le développement des capacités d'apprendre à apprendre chez ses apprenants à travers la mise en place d'une autonomisation des apprentissages « *par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques* » (Nguyen, 2015 : 119).

Ainsi, l'autonomisation est un processus que l'enseignant met en place à travers l'utilisation d'un ou de plusieurs dispositifs reposant sur une pédagogie de l'autonomie qui permettra aux apprenants d'adopter des conceptions moins intuitive que réflexive à l'égard de leurs apprentissages. Ces dispositifs, selon Lahire (2001), sont de plus en plus des dispositifs numériques dans la mesure où l'enseignant à la possibilité d'ajuster le degré de guidage offert aux apprenants tout en médiatisant les savoirs et les savoir-faire à travers l'intégration des outils numériques dans les situations d'enseignement-apprentissage.

2.3 La classe virtuelle et ses enjeux

La classe virtuelle est un outil numérique qui a vu le jour vers le début des années 2000 avec l'apparition des premiers campus numériques. Cet outil est défini par Ferone et Lavenka comme étant : « *un environnement permettant d'enseigner en utilisant Internet et ainsi de constituer ou de reconstituer à distance un « groupe classe »* » (2015 :123). En effet, la classe virtuelle permet à l'enseignant, grâce au réseau internet, de réunir les apprenants d'une classe dans une interface virtuelle pour suivre un apprentissage à distance tel que l'indique Peraya et Dumont, il s'agit « *d'un dispositif de présence à distance [...] qui permet aux étudiants de participer aux séances de regroupement depuis leur domicile ou depuis l'une des salles informatiques. Il leur suffit d'un ordinateur connecté à Internet* » (2003).

Ainsi, ce dispositif numérique, tend à créer « *une présence à distance* » (Jézégou, 2010) qui pourrait réduire le sentiment d'isolement de l'apprenant dans une formation à distance et par conséquent avoir un effet positif sur son apprentissage

de manière générale. Cette nouvelle technologie de l'information et de la communication conçue à des fins d'enseignement et d'apprentissage, tente de ne pas éloigner l'apprenant de son environnement éducatif et scolaire habituel. L'apprenant garde son repère principal « la classe » ce qui contribue à renforcer son sentiment d'appartenance à un groupe et augmente sa motivation d'apprentissage.

2.4 Présentation de Google Classroom

La classe virtuelle Google Classroom est un type de classe virtuelle qui utilise uniquement le canal de l'écrit pour permettre des échanges synchrones ou asynchrones entre l'enseignant et ses apprenants. Elle se base sur un système d'échange textuel via des commentaires en dessous d'annonces publiés par l'enseignant dans le « Flux » des cours.

Cette classe virtuelle est simple à créer pour l'enseignant. Ce dernier n'a besoin que d'une boîte mail et d'un accès au réseau internet.

L'apprenant peut y accéder en entrant sa boîte mail et le code de la classe que l'enseignant ou l'administration lui ont communiqué. Le nom de chaque apprenant apparaît dans l'onglet réservé aux « participants » ce qui permet à l'enseignant de connaître les apprenants ayant accès à sa classe.

L'interface de cette classe numérique est composée des trois onglets suivants :

- Onglet « flux » : l'enseignant dispose d'un espace lui permettant de publier des annonces dans la classe. Ces dernières sont vues par l'ensemble des apprenants qui interagissent aux publications de l'enseignant par le biais de la fonctionnalité « ajouter un commentaire au cours » qui se trouve au-dessous de chaque publication.
- Onglet « travaux et devoirs » : cet onglet affiche l'ensemble des travaux et devoirs que l'enseignant donne à ses apprenants. Ces devoirs sont classés par ordre chronologique de plus anciens au plus récents. Lorsque l'apprenant clique sur le devoir, une fenêtre s'affiche sur l'écran, elle présente des informations sur la consigne formulée par l'enseignant, la date de publication du devoir, la date limite de soumission et enfin un espace pour soumettre le travail demandé.
- Onglet « participants » : comme son nom l'indique, cet onglet présente l'ensemble des apprenants qui ont accès à la classe virtuelle.

3. Démarche méthodologique

Dans la perspective de cerner les effets de l'usage de la classe virtuelle sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants, nous avons effectué une recherche qualitative par le biais d'une expérimentation que nous avons menée auprès de nos apprenants de deuxième année secondaire filière langues étrangères.

Dans un premier temps, nous avons proposé à nos deux classes de 2AS à savoir la classe « G1 » qui se compose de 30 apprenants et la classe « G2 » constituait de 32 apprenants, un enseignement-apprentissage en modalité présentielle de la technique du compte rendu objectif en s'appuyant sur les directives présentées dans le programme et la dernière progression de l'année scolaire 2022/2023. Autrement dit, l'enseignement de cette technique s'est effectué en trois séances qui sont présentées de la manière suivante dans la progression officielle :

Séance 01 : mettre en place la technique du compte objectif à travers l'élaboration d'une grille d'évaluation.

Séance 02 : rédiger le compte rendu objectif en classe.

Séance 03 : co-évaluer et améliorer le compte rendu objectif.

Suite à cet enseignement en présentiel d'une durée de trois heures, nous avons donné aux apprenants de la classe « G2 » le code de la classe virtuelle Google Classroom que nous avons ouvert et nous leur avons demandé de participer aux cours proposés à distance en réalisant les différentes activités publiées pour chaque séance. Nous avons accordé aux apprenants la possibilité d'effectuer les activités des trois premières séances à leur rythme, selon les moments qui leur conviennent et cela sur une période qui s'étale sur une semaine. La dernière séance quant à elle a été programmée en mode synchrone selon l'horaire qui arrange la majorité des apprenants. Ci-dessous les quatre séances supplémentaires que nous avons proposées aux apprenants sur Classroom:

Séance 01 : activités de préparation à la production de comptes rendus objectifs ciblant « l'accroche »

- Enoncés lacunaires à compléter pour réaliser les accroches de deux comptes rendus
- Rédaction de l'accroche de deux comptes rendus

Séance 02 : activités de préparation à la production de comptes rendus objectifs ciblant « la contraction de textes »

- Activités de remise en ordre pour reconstituer les comptes rendus de deux textes
- Activités de rédaction des résumés de deux textes

Séance 03 : rédiger les comptes rendu objectifs de deux textes différents.

Séance 04 : co-évaluation et amélioration collective de deux comptes rendus objectifs via la section des commentaires.

A la fin de l'expérimentation nous avons demandé aux apprenants des deux classes « G1 » et « G2 » de rédiger le compte rendu objectif du même texte afin de pouvoir évaluer à l'aide d'une grille les productions des apprenants et mesurer les effets des

activités réalisées dans un environnement en ligne via la classe virtuelle sur l'amélioration supposée des compétences scripturales des apprenants.

Pour finir, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec 10 apprenants de la classe « G2 » qui ont participé aux activités en ligne et cela dans la perspective de mieux cerner leur propre expérience avec l'apprentissage du compte rendu objectif à travers le dispositif numérique Google Classroom. Le guide d'entretien que nous avons conçu, s'articule autour des trois axes principaux suivants :

- Compte rendu objectif et difficultés rencontrées
- Expérience d'apprentissage en ligne
- E-learning et autonomie d'apprentissage

4. Analyse des données :

4.1 Déroulement et participation aux séances en ligne

Un peu plus de la moitié des apprenants de la classe G2 ont participé à l'expérimentation que nous avons menée. En effet, nous remarquons que dans l'onglet « participants », nous retrouvons 21 apprenants parmi les 32 apprenants de la classe. Nous avons déterminé dans le tableau ci-dessous le taux de participation, de ces apprenants, à chaque séance :

Tableau 01 : Taux de participation aux séances via Google Classroom

Séance 01		Séance 02		Séance 03		Séance 04	
Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
17	53	15	46.8	16	50	14	43.7

Nous observons d'emblée que certains apprenants n'ont participé à aucune séance malgré s'être connecté à Classroom. De ce fait, seulement 17 apprenants ont réellement participé aux cours en ligne. Parmi ces apprenants nous avons 13 qui ont participé à toutes les séances ce qui constitue 40 % du nombre total des élèves de la classe. Le taux de participation aux cours asynchrones varie entre 53% et 46.8 % tandis que pour le cours synchrone seulement 43.7 % des apprenants ont participé.

Le délai d'envoi des réponses aux activités réalisées en mode asynchrone a été respecté par l'ensemble des apprenants. Ces derniers ont reçu la correction de chacune de leurs activités de manière personnalisée avec des remarques portant sur la correction de la langue et les critères du compte rendu objectif qui n'ont pas été respectés.

En ce qui concerne la séance de l'évaluation et l'amélioration collective qui a été effectuée en mode synchrone, la date et l'heure de la séance ont été déterminées à l'avance à travers un petit sondage sur Classroom. La majorité des apprenants ont

choisi le samedi à 18h. Seulement 13 apprenants ont participé au cours. Ces apprenants ont utilisé la grille d'évaluation qui a été élaborée collectivement lors de la première séance en présentiel afin d'évaluer les comptes rendu de leurs camarades. Après avoir déterminé les critères qui n'ont pas été respectés, les apprenants ont proposé des suggestions pour améliorer l'écrit tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu.

4.2 Analyse documentaire des comptes rendu des classes G1 et G2

Nous avons évalué les comptes rendu objectifs rédigés par nos apprenants des deux classes G1 et G2 à la fin de l'expérimentation. Cette évaluation a été réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation simplifiée que nous avons élaborée à partir des sept indicateurs principaux représentés dans le tableau suivant :

Tableau 02 : Indicateurs utilisés pour évaluer les comptes rendus objectifs

N°	Indicateurs
1	Structure adéquate (accroche-condensation)
2	Pertinence des informations citées dans l'accroche
3	Pertinence dans la sélection des informations essentielles du texte
4	Pertinence dans la reformulation des idées clés du texte
5	Progression des informations et absence de répétition
6	Utilisation de la troisième personne du singulier
7	Correction de la langue

Les comptes rendus des apprenants de la classe G1 respectent dans l'ensemble la méthodologie du compte rendu objectif. Néanmoins, sur les trente apprenants, huit se sont contenté de faire uniquement le résumé du texte proposé. Nous avons également constaté beaucoup de difficultés au niveau de la contraction du texte source. Plus de 16 apprenants n'ont pas su sélectionné les idées essentielles du texte et plus de 18 n'ont pas su reformuler ces idées. L'utilisation de la troisième personne du singulier et la progression des informations a été respectée par plus de 70 % des apprenants tandis que la correction de la langue ne dépasse pas les 40 %.

Tableau 03 : Taux de réussites à chaque indicateur pour la classe G1

1	2	3	4	5	6	7
83%	63%	53%	70%	73%	76%	40%

Pour ce qui est des apprenants de la classe G2 qui ont participé aux cours en ligne, nous constatons que plus de 90 % d'entre eux maîtrisent la méthodologie du compte rendu. Sur les 17 participants : 15 ont respecté les critères relatifs à la structure (accroche-condensation) et l'utilisation de la troisième personne du singulier pour rendre compte de la pensée de l'auteur, 13 ont respecté la pertinence dans le choix des informations et 12 ont réussi à reformuler les idées pertinentes du texte. La majorité des apprenants semble ne pas éprouver de difficultés liées à la cohérence du texte alors que plus de la moitié rencontrent des problèmes liés à la correction de la langue.

Tableau 04 : Taux de réussites à chaque indicateur pour la classe G2

1	2	3	4	5	6	7
88%	82%	76%	73%	73%	88%	46%

4.3 Entretiens semi-directifs avec les apprenants de la classe G2

Les entretiens ont été réalisés une semaine après le déroulement de l'expérimentation. Nous avons analysé les données collectées selon les trois axes utilisés pour élaborer le guide d'entretiens à savoir les axes suivants :

- **Compte rendu objectif et difficultés rencontrées**

Les apprenants affirment avoir compris la méthodologie de la technique du compte rendu objectif après les trois séances réalisées en présentiel toutefois les séances à distance leur ont permis de faire plus d'activités pratiques et de renforcer leurs compétences rédactionnelles en matière de compte rendu objectif comme l'indique E2 « *en classe j'ai compris en gros comment rédiger le compte rendu mais grâce aux activités je le maîtrise mieux* ». Plus de sept apprenants sur dix estiment que trois séances seulement pour apprendre le compte rendu sont insuffisantes. Les apprenants E4, E6 et E8 trouvent que la réalisation d'activités est très importante pour s'approprier les techniques d'expression écrite : E6 « *en théorie la technique semblent très simple mais lorsqu'on va à la pratique c'est plus compliqué surtout pour reformuler* », E8 « *il faut beaucoup s'entraîner pour bien maîtriser la technique* ».

Pour ce qui est des difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés dans la rédaction de comptes rendus objectifs, nous remarquons que la plupart des apprenants évoquent le repérage et la reformulation des idées clés du texte comme l'indique E6 « *l'introduction est facile à faire par contre pour la deuxième partie je n'arrive pas à reformuler les idées* », E5 « *je recopie les idées comme elles sont dites dans le texte je trouve pas les mots pour reformuler* » ou encore E2 « *parfois j'ai l'impression que tout est important dans le texte alors je reprends tout alors mon résumé est aussi long que le texte* ».

- **Expérience d'apprentissage en ligne**

Tous les apprenants interrogés affirment que le dispositif Google Classroom est facile à utiliser. La majorité des apprenants interrogés soit 7/10 sont satisfaits par l'apprentissage en ligne dont ils ont bénéficié : E4 trouve que *« en classe on n'a pas toujours le temps de faire beaucoup d'exercices avec les profs alors utiliser Classroom ça permet de faire plus d'exercices »*, E8 pour sa part estime que *« étudier en ligne ça évite de venir faire des séances supplémentaires au lycée »*.

Néanmoins, E6, E7 et E9 affirment être insatisfait par cet apprentissage. Alors que E6 évoque des problèmes de matériel *« notre ordinateur ne marche plus et donc ce n'est pas évident d'étudier avec le téléphone, l'écran est petit ça me fait mal aux yeux de faire les exercices avec le téléphone »*, E7 et E9 quant à eux, estiment que les horaires des cours en présentiel sont trop chargés pour ajouter des cours à distance : E7 *« maintenant qu'on a enlevé le système des groupes, je trouve que c'est beaucoup d'étudier toute la journée et de faire des cours en ligne le soir »*, E9 *« après les cours j'ai mes entraînements de foot alors le soir je rentre très fatigué je vous assure madame j'ai pas le temps de faire les activités en ligne »*.

Pour ce qui est des difficultés rencontrées, E2, E3, E7, E9 n'évoquent aucune difficultés en particulier. E1, E4, E5, E6, E8 et E10 quant à eux, ont éprouvé des difficultés liées à la connexion à internet. Les apprenants estiment que les problèmes de connexion les ont perturbé dans le suivi et la participation au cours synchrone de co-évaluation et amélioration collective comme l'affirme E4 *« ma connexion était beaucoup trop lente lors du cours en direct, le temps que ma réponse soit envoyé, mes camarades avaient déjà répondu »* et E6 *« les commentaires de mes camarades ne m'apparaissaient pas, il fallait à chaque fois réactualiser la page et attendre parfois plusieurs minutes »*.

- **E-learning et autonomie d'apprentissage**

Un peu plus de la moitié des apprenants affirment avoir réalisé les activités seuls. Les quatre autres apprenants avouent avoir consulté leurs camarades pour s'assurer que leurs réponses étaient correctes avant de les envoyer tel que l'affirme E2 *« j'ai comme même vérifié si Amel avait fait la même chose juste pour m'assurer »* ou encore E7 *« bon honnêtement j'avais un peu de mal avec la reformulation des idées principales du texte alors j'ai demandé un peu d'aide mais juste pour la reformulation »*.

En ce qui concerne les domaines de l'autonomie sollicités, nous remarquons que plus de sept apprenants sur dix ont utilisé internet pour réaliser des recherches liées principalement à Google traduction et dictionnaire. Trois apprenants sur dix affirment avoir pris le temps de planifier les moments durant lesquels ils devaient se connecter à Classroom pour faire les activités en mode asynchrone tandis que les six autres indiquent avoir réalisé les activités lorsqu'ils avaient du temps libre. Sur les 10 apprenants interrogés, six d'entre eux affirment avoir fait les activités des séances asynchrones en trois journées différentes contrairement aux quatre autres

qui ont fait toutes les activités en un seul moment comme l'indique E9 « *vu que j'avais pas le temps durant la semaine j'ai fait toutes les activités pendant le week-end le vendredi* », E7 « *je les ai tous fait en même temps parce que j'avais le projet d'anglais à faire alors j'avais pas beaucoup de temps* ». Pour ce qui est du domaine social et psycho-affectif, neuf apprenants affirment avoir participé dans le cours synchrone et être satisfait des interactions avec leurs pairs. Selon ces apprenants il est plus facile de participer en ligne qu'en présentiel tel que l'affirme E4 « *je participe rarement en classe sauf lorsque vous m'interrogez mais à distance c'était plus facile pour moi parce que je n'avais pas à parler oralement* ».

5. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats que nous avons obtenus suite à la réalisation de notre expérimentation, nous ont permis d'une part, de mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants avec l'apprentissage du compte rendu objectif et d'autre part, de mesurer les effets de l'usage d'un dispositif techno-pédagogique sur l'apprentissage de cette technique d'expression écrite.

Ainsi, suite à l'analyse documentaire des productions de nos apprenants, nous constatons que l'identification des idées clés du texte et leur reformulation, constituent les difficultés majeures que rencontrent les apprenants dans la production de comptes rendus objectifs. Les résultats de cette analyse sont davantage renforcés par les données recueillies grâce aux entretiens que nous avons menés avec les apprenants de la classe G2.

En ce qui concerne l'apprentissage dans un environnement en ligne, nous remarquons que la moitié des apprenants de la classe G2 ont participé aux apprentissages à distance. Seulement 13 apprenants parmi les 32, ont suivi le parcours proposé dans son ensemble. Ce manque de participation est majoritairement justifié par des problèmes techniques liés à l'utilisation d'Internet et le manque de moyens technologiques pour certains apprenants. Pour ce qui est du dispositif techno-pédagogique utilisé, tous les apprenants sont unanimes sur la facilité d'utilisation de la classe virtuelle Google Classroom. Les apprenants ayant participé à l'expérimentation sont satisfaits du dispositif même si certains déplorent les problèmes de connexion qui ont entravé le suivi du cours réalisé en synchronie ou encore le problème de la surcharge du volume horaire des cours dispensés en présentiel au lycée.

L'évaluation et l'analyse des productions des apprenants des deux classes G1 et G2, démontrent un certain effet positif du dispositif sur les compétences scripturales des apprenants dans la rédaction de compte rendu objectifs. En effet, les apprenants ayant réalisé les activités proposées sur Classroom et participé au cours synchrone, présentent un taux de réussites plus élevé aux indicateurs mis en place par rapport aux apprenants qui ont suivi uniquement les cours présentiels plus particulièrement pour les indicateurs liés à la condensation du texte source. En

outre, nous remarquons que le dispositif favorise le développement de l'autonomie des apprenants en renforçant le développement de leurs compétences dans le domaine de la gestion et de l'organisation de leurs apprentissages mais également dans le domaine psycho-affectif en facilitant la participation des apprenants et en encourageant les échanges et les interactions entre eux.

Conclusion

Nous nous sommes intéressés dans la présente recherche aux effets de l'usage des outils numériques sur le développement des compétences scripturales des apprenants du secondaire algérien. L'expérimentation que nous avons réalisée auprès de nos apprenants de deuxième année secondaire, par le biais de l'utilisation de la classe virtuelle Google Classroom, nous a permis de confirmer que l'intégration des TICE peut favoriser l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants dans la production de comptes rendus objectifs de textes.

En effet, comme le démontre les résultats de notre expérimentation, les apprenants ayant participé aux séances dispensées à distance via la plateforme Google Classroom semblent s'être mieux approprié la technique du compte rendu objectif par rapport aux apprenants ayant bénéficié uniquement des trois séances en modalité présentielle. L'utilisation du dispositif numérique Google Classroom a suscité l'intérêt et la motivation de la moitié des apprenants qui se sont impliqués dans la réalisation des activités en ligne et qui ont participé à l'évaluation et l'amélioration collective à distance des comptes rendu proposés. Les entretiens menés avec ces apprenants démontrent dans l'ensemble une certaine satisfaction à l'égard de l'apprentissage dans un environnement virtuel et un impact positif sur le développement de leur autonomie en particulier leurs capacités à organiser leurs apprentissages et leurs capacités à communiquer avec leurs pairs pour interagir autour des activités proposées.

Ainsi, l'intégration des nouvelles technologies numériques dans les enseignements-apprentissages, peut constituer un véritable atout dans le développement des savoirs et des savoir-faire chez les apprenants. L'exploitation des possibilités offertes par les TICE permet à l'activité d'enseignement-apprentissage de dépasser le cadre formel de la classe. Désormais, à l'ère du numérique, l'apprenant a la possibilité de suivre des apprentissages en dehors de l'école et selon le rythme d'apprentissage qui lui correspond.

Toutefois, même si les résultats de cette recherche semblent plutôt positifs et encourageant, l'étude reste qualitative et se limite à une expérimentation sur un échantillon réduit d'apprenants. En effet, il va sans dire qu'en dépit de l'intérêt que porte le ministère de l'éducation nationale à l'exploitation des TICE et du e-learning dans le système éducatif algérien, force est de constater que les mesures prises sont peu satisfaisantes pour une intégration efficiente de ces outils dans les

pratiques pédagogiques des enseignants. De ce fait, des formations doivent être proposées aux enseignants pour répandre l'usage des TICE dans le milieu éducatif algérien et favoriser son intégration.

Bibliographies

ALBERO, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Paris, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St-Denis, pp. 139–159.

BARIL, D. (2008). *Techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : SIREY.

CHARTIER, A-N et HEBARD, J. (2002). Discours sur la lecture. In *Revue française de sociologie*. 43(4), pp. 806-809.

DUMONT, P et PERAYA, D. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. In *Revue française de pédagogie*, volume 145, pp.51-61.

FERONE, G et LAVENKA, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ?, In *Distances et médiations des savoirs*, numéro12.

GRUCA, I. (1995). Pour une pédagogie de l'écriture créative. In *didactique au quotidien*, numéro spécial dans le monde, recherches et application, français dans le monde. Hachette/EDICEF.

HARFOUCHE, F. (2008). L'évaluation en question : La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère (FLE). Mémoire de magistère, université El Hadj Lakhdar – Batna, Algérie.

HOLEC, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. In *Education permanente*, numéro 101.

JEZEGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : cadre théorique, définition, et dimensions clés. In *Distances et savoirs*, N°2, Vol 18, pp 257-274.

LAHIRE, B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, N°135, pp. 151-161.

LITTLE D. (1994). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies, Paper given at the International Conference on Autonomy and Self-Access in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology.

NGUYEN, T. (2015). Développer une autonomisation guidée de l'apprenant en français sur objectifs spécifiques : vers un apprentissage fondé sur le Web web based learning. Thèse de doctorat, université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France, pp. 90-130.

SZAFRAJZEN, B et MOUTOUH, J. (2021). Classes virtuelles au collège et pédagogie : vers de nouvelles interactions et représentations. In *Interfaces numériques*, Vol 10, numéro 2.