

De la médiation pédagogique à la médiatisation : quelle place pour la compétence rédactionnelle dans les dispositifs d'enseignement à distance ?

From pedagogical mediation to mediatization: what place of writing skill in distance education systems?

Zidouri Cherifa^{1,*}, Dr Kharroubi Sihame²,

¹University of Tiaret, laboratoire langues, imaginaire et création littéraire(Algérie), cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz.

²University of Tiaret, laboratoire langues, imaginaire et création littéraire (Algérie), sihamekharroubi@gmail.com.

Date de réception : 22/09/2021 ; Date d'acceptation: 10/02/2022 ; Date de publication : 12/06/2022

Abstract

The pandemic crisis speeded up the rhythm of the imperious passage to a distant teaching. In this contribution, we are interested in this historical and collective passage from the process of the pedagogical mediation to mediatization as well as the usefulness of this latter in the real context of the susceptible approach to develop the editorial competence of university students. So as to do this, we opted for an experiment online with a group of students as well as a survey by questionnaire near professors of university. According to the results deduced, we were able to show the positive contribution of the exploitation of the digital devices in the development of the editorial competence.

Keywords: pedagogical mediation; mediatization; online teaching; writing skills.

*Cherifa Zidouri.

Résumé

La crise pandémique inédite a accéléré la cadence du passage impérieux à une modalité distancielle d'enseignement. Dans cette contribution, nous nous sommes intéressés à ce passage historique et collectif d'un processus de médiation pédagogique à une médiatisation ainsi qu'à l'efficacité de cette dernière dans la mise en œuvre réelle d'une approche susceptible de développer la compétence rédactionnelle des étudiants universitaires. Pour ce faire, nous avons opté pour une expérimentation en ligne avec un groupe d'étudiants ainsi qu'une enquête par questionnaire auprès des enseignants universitaires. À travers les résultats collectés, nous avons pu montrer l'apport positif de l'exploitation des outils numériques dans le développement d'une compétence rédactionnelle.

Mots-clés: médiation pédagogique ; médiatisation ; enseignement à distance ; compétence rédactionnelle.

I- Introduction:

La transition massive et accélérée vers l'enseignement en ligne était l'unique solution pour minimiser les dégâts de la grande rupture pédagogique, exceptionnellement périlleuse qu'a dû affronter le monde au lendemain de la crise sanitaire. C'était un passage obligatoire, historique et sans précédent d'une médiation à une médiatisation pédagogique.

Dans cette transition brusque d'une médiation par l'instrument socioculturel à une médiation technologique dont le support de l'entremise est exclusivement technique, la place du socle de compétences est devenue floue et invisible dans les micmacs d'une modalité mise en place d'une manière improvisée pour lutter contre la flambée du virus. Il est vrai que personne ne nie l'existence de l'enseignement à distance et d'une médiatisation des contenus d'enseignement-apprentissage, ni l'importance des travaux réalisés sur le développement des compétences en ligne avant l'année de la crise, mais il est incontestable qu'avec le blocage sanitaire, ces notions ont pris le pouvoir et l'envergure. Il y avait réellement un boom d'activités en ligne par corollaire, la déferlante des questions !

Cette mise à distance de l'enseignement-apprentissage et la place de la compétence dans ces dispositifs médiatisés est un sujet qui a animé et qui anime encore les débats houleux des spécialités qui cherchent la réactualisation des méthodes et la proposition des pistes pédagogiques capables d'exceller l'efficacité de cette modalité. Prenant à titre d'exemple les travaux de N. Gettliffe-Grant (2003, 2004, 2011,2012...) et D. Peraya (2006, 2008, 2010, 2012,2020...) qui marquent actuellement le terrain par leurs recherches désormais l'incontournable des chercheurs choisissant le flot de la médiation et de la médiatisation et par lesquels nous nous sommes inspirés.

Dans cette contribution, nous nous sommes intéressés particulièrement, à la place de l'activité de l'écrit et à celle de la compétence rédactionnelle dans les dispositifs d'enseignement à distance. Une compétence qui se situe au carrefour des disciplines, car produire par écrit est jugé indispensable, voir inéluctable pour réussir tout type de communications écrites.

Dans ce travail de recherche qui se situe théoriquement au croisement du domaine de la didactique des langues et de la technologie d'information et de la communication, notre réflexion s'articule autour de la problématique suivante :

L'enseignant de langue, peut-il exploiter les dispositifs médiatiques afin de favoriser efficacement le développement d'une compétence rédactionnelle ?

Ainsi est la question principale de notre recherche dont la réponse nous a conduit à recueillir des données quantitatives et qualitatives pour vérifier le degré de la rentabilité de l'activité de l'écrit dans cette nouvelle modalité numérique d'enseignement-apprentissage qui ne cesse de se

multiplier et de s'accroître. Nous avons présumé que l'instrument technologique dédié à l'enseignement-apprentissage contribuerait - si bien exploité - au développement d'une compétence rédactionnelle. Nous supposons ainsi que l'outil de scénarisation pertinent pourrait servir efficacement à la réussite du processus d'enseignement-apprentissage et à l'installation d'une compétence rédactionnelle en l'absence physique des acteurs pédagogiques.

Dans le volet opérationnel de cette recherche, nous avons mené d'abord, une expérimentation en ligne auprès d'un groupe de 8 étudiants volontaires de master 2 appartenant à l'université de Relizane « la promotion 2020/2021 ». Ce travail expérimental a pour objectif de vérifier l'efficacité de ces dispositifs médiatiques sur le développement de cette compétence nécessaire pour la carrière estudiantine de l'apprenant et pour le développement de son écrit formel facilitant son insertion professionnelle ultérieurement. Dans un deuxième temps, nous avons administré un questionnaire en ligne à 58 enseignants universitaires affiliés à différents départements de français en Algérie pour authentifier et valider les résultats obtenus de notre travail expérimental et pour répondre également à certains nombres de questions entourant la problématique en vigueur.

I.1. Repères théoriques

Avant de présenter le travail pratique réalisé, un cadre théorique contenant les notions clés sous-jacentes le sujet est nécessaire.

I.1.1 La compétence rédactionnelle : notion au carrefour des disciplines

Les méthodes, les supports et les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont en perpétuelle évolution. Ils évoluent avec le temps et avec les exigences et les nouveautés du siècle. L'école parle désormais d'un développement de compétences. Il s'agit donc, de doter l'apprenant de la capacité « *de mobiliser un ensemble intégré de ressource en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations.* » (Roegiers X. , 2003, p. 257). L'école d'aujourd'hui est censée allier la réalité sociale et culturelle de l'apprenant à son apprentissage et à développer chez lui une batterie fonctionnelle de savoirs, savoir-faire et de savoir-être. La mobilisation de ces derniers lui permet de résoudre des problèmes, d'accomplir une série de tâches et de s'adapter avec une panoplie de situations auxquelles il peut être exposé. En parle plus dans ce sens, d'un simple transfert des connaissances à l'apprenant, mais plutôt d'une construction de compétences qui lui sert dans ses interactions et dans ses transactions quotidiennes complexes et imprévisibles. (PERRENOUD, 2011, p. 116).

Cette notion de compétence se situe dans le croisement du contexte de formation (école, université...) avec le contexte réel (vie professionnelle ou quotidienne) dont l'apprenant fait partie. Ce dernier est appelé à mobiliser ses compétences pour réaliser une tâche pédagogique ou sociale, résoudre une ou des situations problèmes ou mener de différentes actions. Bref, la notion en vigueur se situe dans un processus d'apprentissage actif et opérationnel qui s'intéresse au développement des compétences effectives,

concrètes et observables chez l'apprenant, en rupture avec le modèle accumulatif passif des connaissances sans pour autant pouvoir les exploiter efficacement de la vie effective. Parler d'une compétence ou encore d'une approche par compétence stipule de s'intéresser aux apprenants, à leurs profils, prérequis, rythmes d'apprentissage et à leurs activités dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le principal objectif est de leur doter de la capacité de mener et de réussir une tâche dans les deux cadres institutionnel et effectif en investissant ses ressources acquises et accumulées pendant ses longues années de scolarisation et/ou de découverte.

Dans le domaine de la didactique des langues, la tâche initiale de l'école est de former un individu communicant en le dotant d'une compétence communicative globale. Pour ce faire, et pour réussir ce fait communicatif, la maîtrise des quatre fameuses compétences de base (CECR, 2001, pp. 74-75) est incontournable. Ces dernières sont souvent associées à une cinquième compétence, celle de l'interaction qui implique un chevauchement et une mise en exerce simultanée de la réception et de la production.

Ce qui nous intéresse dans cette contribution est la compétence de production écrite. Pour S. Moirand, l'écrit est une activité de communication. Alors, « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* » (MOIRAND, 1979, p. 9). Pour Y. Reuter l'écriture est définie comme étant :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par lesquels un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné. » (Reuter, 2002, p. 58).

Il ressort des deux définitions esquissées que produire par écrit ou encore développer une compétence rédactionnelle est une tâche difficile et complexe néanmoins, pas aisée dans la mesure où elle exige de grands investissements en mobilisant un ensemble de connaissances procédurales et déclaratives ainsi que des compétences et des ressources variées. Cette notion est au carrefour des disciplines, car un seul produit écrit nous émane à franchir une panoplie de champs disciplinaires. Alors, si le développement d'une compétence rédactionnelle est une tâche aussi complexe, que pouvons-nous dire sur son développement en ligne et avec l'absence du rencontre physique avec le sujet apprenant ?

I.1.2 Le passage de la médiation à la médiatisation : quelle place pour la compétence rédactionnelle ?

Avant de parler de la place de la compétence rédactionnelle dans le dispositif médiatique ou encore des choix et des mécanismes de son développement via les instruments numériques, il est d'une importance capitale de définir ce que c'est la médiatisation -notion incontournable dans l'étude de l'enseignement à distance via les médias- et de la distinguer de la

médiation pédagogique. Pour ce faire, nous avons recouru à la distinction de N. Getteliffe-Grant qui trouve qu'« *il faille préférer « médiation » pour médiation humaine et « médiatisation » pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects du multimédias.* » (GETTLIFFE-GRANT, 2004, p. 154).

D. Peraya de sa part, donne plus de détails explicatifs. Pour lui, la médiatisation pédagogique ce n'est qu' « *un processus de "mise en média" qui relève de l'ingénierie pédagogique, introduit dans le processus de communication et de formation un dispositif médiatique: environnement numérique de travail, dispositif de communication synchrone ou asynchrone, logiciel d'apprentissage, micromonde, réalité virtuelle, etc.* » (Peraya, Marquet, Hülsman, & Moeglin, 2012, p. 2). Pour lui, une médiatisation des savoirs est une scénarisation de la présentation de ceux-ci, dans un environnement technopédagogique: c'est une activité de « *mise en dispositif médiatique* » (PERAYA, 2006, p. 201). Cela veut dire que la différence est exclusivement au niveau du support de la « mise » en exergue des savoirs et des contenus d'enseignement-apprentissage ainsi qu'au niveau de l'instrument avec lequel la médiation est pratiquée.

Pour s'adapter théoriquement avec ce contexte technopédagogique, le triangle classique de Houssaye s'est transformé par soucis d'insuffisance à une forme quadrilatérale capable de contenir la nouvelle situation pluridimensionnelle reposant sur une médiatisation des savoirs, des contenus et des démarches. Faerber (2002), Poisson(2003), Lombart (2007), sont entre autres qui ont pris en considération dans leurs tétraèdres, les notions de l'environnement virtuel, de la médiatisation des savoirs et des dispositifs d'enseignement à distance via les multimédias. Ce passage d'un enseignement assuré par la rencontre physique et par des instruments socioculturels à une modalité numérique d'enseignement, dont le contexte est technopédagogique, a donné naissance à de nouvelles postures pédagogiques. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ne sont devenus plus les mêmes !

L'enseignant qui avait l'habitude d'intervenir directement ou via différents documents authentiques, est désormais un manipulateur d'un dispositif d'enseignement technologique. Certes, il est censé toujours apporter de l'aide et de l'accompagnement aux apprenants, mais cette fois-ci derrière son écran. Dans un processus de médiatisation, la fonction de la scénarisation est ajoutée à son métier d'enseignant qui est déjà aussi complexe et pluridimensionnel. Dans ce sens, il doit prendre de judicieuses décisions pour une scénarisation optimale des contenus et une meilleure didactisation des supports. L'activité d'enseignement-apprentissage immédiate s'est transformée en médiate via les applications dédiées. Le métier d'enseignant médiateur s'est enrichi d'un éventail technique en ajoutant à ces tâches habituelles le métier d'un scénariste et d'un concepteur de cours multimédias.

L'enseignement à distance et la médiatisation du processus d'enseignement-apprentissage s'imposent comme une réalité incontestable

dans l'université algérienne actuelle qui a vécu de nombreux événements bouleversants. Pour certains, ce passage de la modalité en présentiel au distanciel est une gaine à l'enseignement-apprentissage dans la mesure où elle a permis d'entrer en plein pied au domaine technologique et à une source inépuisable d'informations et d'interactivité de laquelle les deux acteurs pédagogiques peuvent sans cesse s'en servir. Pour d'autres, parler d'une massification d'une telle modalité distancielle est très tôt, car l'enseignement en ligne nécessite une gestion des moyens et une formation à l'usage qui font défaut actuellement.

D'après (MADENE, 2021, p. 946), les dispositifs d'enseignement en ligne permettent de diversifier les pratiques d'enseignement et de lutter contre une monotonie qui menace la rentabilité du processus d'enseignement-apprentissage, ils favorisent à la fois l'autonomie et la collaboration en encourageant les activités de recherche individuelles et collectives ainsi qu'ils facilitent la formation des individus qui se trouvent incapables de rejoindre leurs sièges pédagogiques pour des raisons et autres.

Pour (Ameur & SOUISSI, 2020, p. 158) cette modalité est certes flexible, pratique et d'un potentiel indéniablement innovateur néanmoins, elle a des inconvénients qu'il faut citer. Parmi les principales contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés, le manque de moyens, les problèmes techniques et l'insuffisance de la formation sur la manipulation de l'outil de médiatisation. Que ce soit un problème survenu de la part de l'enseignant ou d'un de ses étudiants, le cheminement du cours pourrait être interrompu à n'importe quel moment de la mise en pratique de la séance virtuelle. L'auteur parle également d'une mauvaise gestion de l'autonomie qui peut parfois engendrer un sentiment de solitude, d'enfermement sur soi ou le développement d'un sentiment du non-besoin de l'autre.

Pour ce qui est de la place de la compétence rédactionnelle dans ce dispositif numérique favorisant la dimension participative et interactive et tout en s'appuyant sur les balises théoriques ci-haut citées, nous pouvons dire que c'est le choix de l'instrument de la mise en média qui détermine la réussite de l'activité. En définitive, si nous cherchons une place pour l'écrit, nous la trouvons certainement au niveau du choix pertinent de l'instrument et du scénario pédagogique adopté. En fait, l'écrit quoiqu'il soit une activité super complexe, il se caractérise par une grande plasticité, car il peut être introduit et sans contraintes majeures dans différents environnements d'enseignement-apprentissage, y compris l'environnement virtuel.

I.1.3 Développer la compétence rédactionnelle en ligne : examen des opportunités offertes par multimédias

Il est incontestable que les activités en ligne se sont multipliées et se sont intensifiées même avant la crise sanitaire suite à l'énorme vague de la globalisation et du progrès technique, mais c'est indéniable que dans le confinement, c'était véritablement la déferlante des dispositifs d'enseignement à distance. De nouveaux outils et dispositifs ont été mis à la disposition des formateurs pour assurer la continuité pédagogique. En dépit de cette richesse des outils proposés, travailler l'écrit en ligne, sans la

présence et le contrôle physique de l'enseignant médiateur semble le plus grand défi auquel les enseignants ont dû affronter.

Pour enseigner l'écrit en ligne, l'enseignant a un double choix :

- **Travailler en mode synchrone** : dans ce cas, il manipule simultanément la compréhension et la production écrite, car les deux acteurs de l'acte pédagogique travaillent ensemble et en parallèle en alternant ces deux compétences. « *Les chats, les classes virtuelles, les forums de discussion* »
- **Travailler en mode asynchrone** : contrairement à la première, pour celle-ci la présence simultanée n'est pas obligatoire. L'enseignant communique à ses apprenants l'instrument utilisé puis, il envoie la consigne, la durée et les critères de réussite et c'est aux apprenants de s'occuper du reste. « *courriel électronique, blog, les plateformes d'écriture en ligne.* »

En s'inspirant du guide de l'EAD de l'université de Grenoble (2020) proposant des pistes et des outils pour travailler en ligne les activités d'écriture, l'enseignant de langue peut impliquer les apprenants dans plusieurs formes d'activités d'écrit en ligne pour développer leurs compétences rédactionnelles. Il peut les impliquer dans des activités d'écriture institutionnelles « *dissertations, commentaires, communications, analyses..* », ou autrement avec des écrits de travail « *résumés, synthèses, reformulation, compte rendu, critique...* ». Il peut aussi développer la compétence rédactionnelle de ses apprenants via des projets d'écriture à long terme « *rédaction d'une histoire, d'une autobiographie, d'une recherche ou avec des ateliers d'écriture et d'entraînement à l'écrit..* », comme il peut les faire participer dans des interactions écrites et/ou les impliquer dans des projets de rédactions collaboratives.

Nombreux sont les choix méthodologiques et techniques offerts à l'enseignant pour travailler la compétence de la production écrite avec ses apprenants. Même si la présence physique des deux acteurs de l'acte pédagogique était impossible, et même si ses apprenants sont partout éparpillés, travailler l'écrit, c'est toujours possible via les plateformes d'enseignement à distance qui sont mises à la disposition de l'enseignant de langue. Citant à titre d'exemple *Framapad*, le mur numérique de *Padlet*, *Framapmind* pour les cartes conceptuelles, *Google classroom*, *Moodle*, *Edmodo*, *Wakelet*, *Genially* et sans oublier les *courriels électroniques*, l'instrument le plus communément utilisé pour les e-correspondances.

Ces plateformes numériques offrent à l'enseignant la possibilité d'imprégner l'apprenant dans des tâches écrites individuelles ou collaboratives et de développer, par corollaire, sa compétence rédactionnelle.

I. 2. Méthodes, échantillon et résultats

En s'appuyant sur les fondements théoriques ci-avant cités et dans l'objectif de vérifier l'efficacité des dispositifs médiatisés sur le développement d'une compétence rédactionnelle et d'obtenir une image première sur la réalité et la place actuelle de l'activité de l'écrit dans les

dispositifs d'enseignement à distance, nous avons procédé par deux moments d'analyse :

L'expérimentation

Dans l'objectif de recueillir des informations réelles et fiables, nous avons choisi de mener une expérimentation avec un groupe d'étudiants de master 2 au département de la biologie (spécialité microbiologie) au centre universitaire de Relizane. L'expérimentation a eu lieu au cours de l'année universitaire 2020-2021 et particulièrement au mois de février de la même année. Les séances ont été réalisées en dehors de leur programme d'étude, la participation a été exclusivement aux volontaires, ce qui explique le nombre réduit des participants. Il est à noter que l'enseignement-apprentissage dans cette spécialité se fait exclusivement en français. La terminologie employée, les explications, et même les examens se font en langue française. Plus tard, dans leurs vies professionnelles, les correspondances et les transactions seront également en français, donc le développement d'une compétence rédactionnelle est d'une importance capitale.

Nous tenons à signaler également que nous avons choisi le courriel électronique pour qu'il soit l'instrument intermédiaire dans notre expérimentation pour s'épargner des contraintes techniques. L'e-mail est l'instrument amplement employé à l'université pour assurer un contact distanciel entre l'enseignant et l'étudiant universitaire. Dans ce sens, les apprenants se sont déjà habitués à l'utiliser sans contraintes majeures.

À travers cette expérimentation, nous effectuons une étude comparatiste entre les produits réalisés dans une modalité en présentiel et ceux qui sont produits en ligne et à l'aide des supports médiatisés.

Le questionnaire :

Nous avons adressé dans une deuxième phase de notre travail, un questionnaire aux enseignants universitaires pour se rapprocher de la réalité de la pratique sur terrain et pour cerner les différentes pratiques et positions des enseignants vis-à-vis de l'immense vague de médiatisation des dispositifs d'enseignement et particulièrement ceux assurant un e-enseignement de l'écrit.

I. 2. 1 L'expérimentation: déroulement, résultats et interprétation

Le déroulement des séances :

Notre travail de terrain s'est organisé ainsi :

1- une activité de rédaction en présentiel, à table avec la présence physique de l'animateur. Les étudiants ont été appelés à rédiger des dissertations portant sur le sujet proposé. Nous ouvrons ici, une petite parenthèse pour signaler que le choix de la thématique n'était pas opportun. Nous avons choisi un sujet qui est en relation étroite avec leurs spécialités et avec la typologie textuelle la plus employée dans leur domaine. La séance de rédaction s'est déroulée pendant 1h selon la méthode classique : lancer la consigne, négocier les critères de réussite et puis la mise au travail.

La consigne demandée était de rédiger une dissertation explicative sur les critères à respecter dans l'emballage des produits et pourquoi le choix et la qualité de l'emballage sont importants. Il est à noter que cet axe est traité

dans le module « emballage et conditionnement », module à unité fondamentale. Dans ce module, les activités d'évaluation proposées sont sous forme de dissertation explicative. C'est pourquoi les étudiants, même si scientifiques, doivent développer une compétence rédactionnelle qui leur permet de réussir la rédaction de ce type d'activité.

2- à partir des 8 productions collectées, nous avons conçu une production qui contient les erreurs communes et les lacunes structurales aussi que les insuffisances enregistrées dans la majorité des travaux. La production conçue contient également les principales informations citées par la totalité des étudiants (il ne s'agissait pas uniquement d'un texte lacunaire, mais en même temps, il est enrichi du côté terminologique). Cette méthode est souvent employée par les enseignants pour faire le compte-rendu de l'activité rédactionnelle. Cela veut dire que l'activité réalisée était de production écrite suivie d'un compte-rendu de production (une remédiation implicite). La production écrite est associée à l'activité de remédiation, car nous ne pouvons pas parler d'un développement de la compétence de l'écrit sans remédier à cet écrit.

La dissertation conçue était transmise aux étudiants via courriel en leur demandant de souligner et de signaler les erreurs et les insuffisances linguistiques et méthodologiques. Nous avons interagi avec les membres du groupe expérimental en mode asynchrone pour qu'ils fassent la correction de la production envoyée. Les remarques faites concernent le désordre du texte (l'absence de l'enchaînement), des notes sur les informations disciplinaires citées, les fautes d'orthographe et la malformation des phrases, l'absence des trois blocs : « introduction, développement, conclusion, l'absence ou la non significativité de quelques concepts terminologique exploités.

Par la suite et après l'enregistrement de leurs remarques, ils ont reçu deux documents médiatisés :

- *Un fichier power point* : présentant les différentes étapes que doit contenir une dissertation scientifique, les notions de base et les démarches de la rédaction aussi que les critères à respecter dans cette dernière.

- *Une vidéo explicative* : portant sur le module enseigné et la consigne demandé « l'emballage et le conditionnement des produits » (le lien de la vidéo est en bibliographie).

3- après avoir terminé l'échange et la critique de la production lacunaire et une fois reçu la confirmation du visionnage des documents envoyés, nous avons demandé aux étudiants de reproduire leurs textes initiaux en prenant en compte les enrichissements et les corrections faites sur la production lacunaire. Les deux productions initiales et finales feront l'objet d'une analyse comparatiste selon une grille d'analyse à plusieurs niveaux.

Analyse des résultats :

Pour que notre analyse soit compendieuse et en même temps claire et significative, nous avons présenté dans le même tableau les résultats obtenus des deux groupes.

Tableau 1 : la grille de l'analyse des productions.

		Production initiale		Production finale		
		Respecté	Non respecté	Respecté	Non respecté	
Niveaux d'analyse	La langue	Lexique du sujet	5/8	3/8	8/8	0/8
		Orthographe	6/8	2/8	8/8	0/8
		Morphosyntaxe	6/8	2/8	6/8	2/8
	La structure et l'organisation	La structuration	1/8	7/8	8/8	0/8
		La cohérence	4/8	4/8	6/8	2/8
		La ponctuation	3/8	5/8	6/8	2/8
		L'emploi des articulateurs	2/8	6/8	5/8	3/8
	Le contenu	Une écriture déchiffrable.	2/8	6/8	8/8	0/8
		Compréhension/ respect de la consigne et de l'intention	8/8	0/8	8/8	0/8
		La pertinence des idées	3/8	5/8	7/8	1/8
		L'usage des procédés explicatifs	1/8	7/8	6/8	2/8
		Les exemples	2/8	6/8	8/8	0/8

Ce tableau comparatif représente deux moments de notre expérimentation, corollairement deux différents résultats :

Dans les premières rédactions réalisées en classe, la structuration des textes a été quasiment absente dans les produits initiaux, les paragraphes ont été imbriqués formant un seul bloc. Un dysfonctionnement a été significatif au niveau de l'enchaînement et de l'emploi des procédés explicatifs et de la terminologie de base du module: « les définitions, les exemples, les dénominations, les illustrations, les mots techniques... »

Les produits ont été en majorité, non ponctués et ils contiennent pleinement de fautes d'orthographe et de conjugaison. Bref, ce n'était pas des dissertations explicatives scientifiques proprement dites. Il est à signaler aussi, qu'il y avait un immense problème de graphie, car faute de temps qui a été très limité, les productions ont été difficilement déchiffrables et mal organisées.

D'après les résultats de l'analyse des productions finales après réécriture, nous avons pu constater, voir toucher réellement une amélioration de la qualité des dissertations reproduites par rapport à celles qui sont initiales : une orthographe bien à moyennement vérifiée, des phrases plus au moins bien agencées et enchaînées avec des articulateurs

logiques, de nouvelles idées pertinentes intégrées, une terminologie enrichie, une structure adaptée, une ponctuation rétablie, une présentation redressée et de nombreux procédés explicatifs ajoutés aux textes pour illustrer et mettre en relief les informations proposées. Force est de noter que l'amélioration enregistrée au niveau de l'orthographe est liée à la vérification autonome d'orthographe et à l'écriture qui figure dans la vidéo.

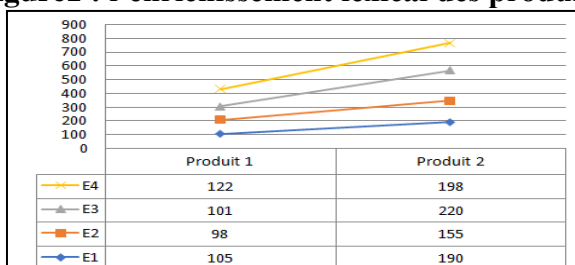
Cette amélioration était faite par l'apprenant seul, car l'enseignant n'a fait en réalité qu'apporter de l'aide et de l'orientation nécessaires. Il est dans ce cas le médiateur et le concepteur multimédia. En fait, ce qui est le plus remarquable dans cette expérience, c'est qu'elle a facilité la tâche de l'enseignant en donnant plus d'espace pour l'autonomie de la découverte chez l'apprenant. Nous sommes ici, en plein apprentissage actif et en pleine approche développant les compétences.

Les documents envoyés ont participé positivement à l'amélioration de la qualité des idées présentées aussi que dans la professionnalité de langue et de la terminologie. Les étapes et la structure d'une dissertation scientifique sont considérablement respectées dans les produits finaux après avoir consulté le document de méthodologie servi.

Il est à noter que même, dans l'échange des courriels entre l'enseignant et les étudiants, ces derniers ont utilisé une langue correcte tout en respectant globalement les exigences de l'envoi académique. C'est aussi une activité de l'écrit et elle mène à son tour au développement d'une compétence rédactionnelle.

D'un autre côté, nous avons constaté que les textes reproduits sont plus longs que les premiers. C'est pourquoi, nous avons pensé à comparer le nombre des mots utilisés dans les deux produits -un exemple des 4 productions les plus marquantes-. D'après la courbe ci-dessous, nous pouvons clairement identifier l'enrichissement du volet lexical dans les productions finales.

Figure1 : l'enrichissement lexical des produits.



Synthétisons alors, nos résultats :

D'après cette expérience d'enseignement à distance via ce dispositif médiatisé. Nous avons constaté que :

- l'exploitation des contenus médiatisés peut servir à une autocorrection des rédactions vers un développement de la compétence rédactionnelle. Car, le développement d'une compétence ce n'est que le résultat d'une acquisition, puis d'une intégration et d'une réintégration des ressources

pour résoudre des situations problèmes authentiques issues de la vie professionnelle et sociale ;

- exploiter le courriel électronique permet d'assurer une interaction et une collaboration organisée entre les acteurs de l'acte pédagogique. Le mode asynchrone d'interaction et l'environnement technopédagogique offerts par ce dispositif permettent de se débarrasser de la contrainte et de la pression du temps, souvent source des erreurs et de blocage ;
- en exploitant ces dispositifs électroniques, l'enseignant met fin au double effort fourni lors de la lecture des travaux illisibles, et il peut individualiser la démarche pédagogique en suivant un par un la progression, les dysfonctionnements et les insuffisances ;
- via les dispositifs médiatiques, l'enseignant quitte pleinement le rôle du maître pour remplir le rôle du médiateur technologique qui anime à distance les séances d'enseignement-apprentissage, qui scénarise les activités en ligne et qui médiatise les savoirs et les connaissances et accompagne de même l'apprenant dans le développement de ses compétences.

I.2.2 Le questionnaire :

Pour donner plus d'authenticité à nos résultats et plus de clarté à nos réponses, nous avons opté dans une deuxième partie de ce travail, pour un questionnaire en ligne destiné aux enseignants universitaires de la langue française. Le questionnaire a été mis en ligne dans des groupes spécialisés et envoyé par courriels électroniques à nombreux enseignants-chercheurs. Après quatre jours de sa diffusion, nous avons pu collecter 58 réponses. En effet, le déploiement du questionnaire en ligne, nous a permis d'assurer une collecte rapide et facile des données contrairement à la distribution directe qui prend beaucoup de temps et énormément d'efforts pour couvrir une population considérable qui est souvent géographiquement dispersée.

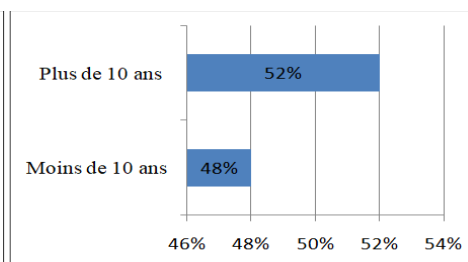
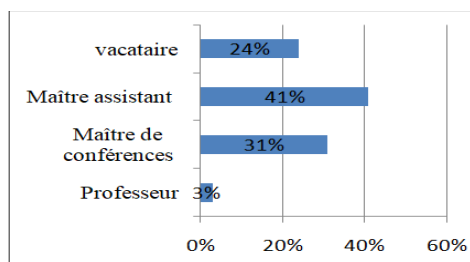
L'outil d'investigation quantitative que nous avons administré aux enseignants universitaires comporte 11 items organisés en quatre parties : 1- aperçu sur les profils des enquêtés. 2- leurs expériences avec l'enseignement de l'écrit en ligne avant et après la crise sanitaire et l'immense vague de la médiatisation des enseignements. 3- leurs modalités préférées pour l'enseignement de l'écrit.

La description de l'échantillon :

Au début du questionnaire, nous avons adressé trois questions pour identifier les profils des enquêtés pour pouvoir les décrire. D'un nombre total de 58 répondants, 32 personnes ce qui est équivalent à 55% de l'échantillon sont des femmes tandis que 26 personnes 45% sont des hommes. Notre échantillon comporte 2 (3%) professeurs, 24 (41%) maîtres-assistants, 18 (31%) maîtres de conférences et 14 (24%) vacataires. Pour l'expérience personnelle, une majorité de 52% de notre échantillon affirme qu'ils ont en totalité plus de 10 ans de service. Dans ce sens, nous pouvons dire que cette population qui est significativement expérimentée dans l'enseignement universitaire, peut nous donner des résultats auxquels on peut se fier.

Figure 2 : le grade

Figure3 : l'expérience.



L'expérience dans l'enseignement de l'écrit en ligne :

Dans cette rubrique, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer leurs activités d'écrit assurées en ligne, s'ils ont déjà animé telles séances avant la rupture pédagogique, pendant la période de la crise ou dans la période d'enseignement hybride ainsi de préciser l'activité et le support médiatique utilisé. Nous leur avons adressé 4 questions :

- Avant la rupture pédagogique de la crise sanitaire, avez-vous pratiqué l'enseignement à distance? (l'écrit)
- L'ère du Covid, avez-vous impliqué vos apprenants dans des activités rédactionnelles en ligne?
- Si oui, quel genre d'activité d'écrit avez-vous exercé le plus à distance?
- Quelle est l'application que vous utilisez le plus pour travailler l'écrit en ligne?

D'après les résultats recueillis, une partie importante des enseignants affirment qu'ils ont réellement pratiqué 24% ou parfois pratiqué 33% l'enseignement distanciel même avant l'année du blocage sanitaire. Tandis que dans la question suivante qui s'interroge sur la pratique distanciel de l'écrit dans la période hybride, la quasi totalité des enseignants (91%) affirment qu'ils ont travaillé l'activité rédactionnelle en ligne avec leurs étudiants. Ce ne sont que 5 personnes ce qui représente (9%) de la population ceux qui disent qu'ils n'ont fait aucune activité d'écrit en ligne ni avant ni après les événements. Cela nous émane à confirmer une idée lancée au départ de notre recherche que l'enseignement à distance ou encore la médiatisation des enseignements ce n'est pas une modalité nouvellement née à l'université algérienne et que la crise sanitaire n'a fait qu'accélérer la cadence de sa généralisation.

Selon notre population, les activités les plus travaillées sont des rédactions institutionnelles (40%) et des écrits de travail (33%). Alors, les enseignants demandent plus des dissertations, des commentaires, des résumés, des synthèses de documents, des comptes-rendus, des critiques... Les projets d'écriture ont aussi leur part de leurs pratiques (22%) : la rédaction d'une histoire, d'une recherche documentaire, d'un mémoire ou d'un rapport fait partie des activités d'écrit les plus pratiquées dans le contexte universitaires et qui peuvent servir positivement au développement d'une compétence rédactionnelle. En revanche, les ateliers d'écriture et les écrits collaboratifs ne sont travaillés que par (5%) de la population.

Pour ce qui est de l'application ou de la plateforme la plus utilisée pour les activités de l'écrit universitaire, la majorité avec (52%) des enseignants choisit l'email. En fait, ce résultat n'est pas tellement surprenant pour nous, car c'est cette raison qui a motivé notre choix du courriel électronique comme l'instrument de la mise en pratique de notre expérimentation. La fameuse plateforme d'e-enseignement « Moodle » et en dépit de l'énorme effort de sa massification dans le contexte universitaire reste en deuxième plan avec (33%) après les courriels auxquels les enseignants se sont habitués depuis des années. Google classroom (2%), facebook (5%), accolade (2%), whatsapp(3%) et zoom (3%) sont d'autres dispositifs dédiés à l'enseignement-apprentissage cités par les enseignants mais, ils sont les moins privilégiés par rapport aux autres. Dans ce sens, nous pouvons dire que le courriel électronique est en quelque sorte le classique qui garde toujours son honorable place. Il est privilégié, car il constitue l'outil basique, facile et en même temps efficace qui permet d'établir le lien écrit et académique entre l'enseignant et ses étudiants.

En présentiel ou à distance : quelle est la meilleure modalité pour l'activité de l'écrit ?

Dans cette rubrique, nous cherchons à valider le résultat que nous avons eu dans le volet expérimental de cette contribution, que travailler l'activité en ligne peut développer la compétence rédactionnelle des apprenants tout comme la modalité en présentiel et peut être plus. Pour ce faire, nous avons posé au public quatre questions :

-D'après votre expérience, pensez vous que ces activités assurées dans un environnement technopédagogique ont atteint leurs objectifs?

-Pensez-vous que travailler l'écrit en ligne peut favoriser le développement de la compétence rédactionnelle de l'étudiant d'une manière plus efficace que l'activité à table?

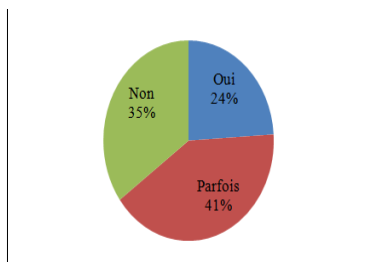
-Pourquoi?

-Si vous aurez le choix, préférez-vous travailler l'écrit dans quelle modalité?

D'après les données collectées à partir des réponses des enquêtés, les objectifs des activités distancielles de l'écrit ont été majoritairement atteints (50%). Pour le reste (48%), ils trouvent que les objectifs ne sont « pas tellement » atteints, tandis que seulement une seule personne qui a dit que l'objectif de la séance en ligne n'a pas réussi ses objectifs. Cela veut dire que l'efficacité de la modalité numérique est indéniable et qu'il y a toujours un degré de réussite et d'atteinte d'objectifs et c'est cela que nous avons pu toucher à partir de notre expérimentation.

Pour la question suivante, une partie formant (24%) des sollicités trouvent que la modalité distancielle peut favoriser le développement de la compétence rédactionnelle d'une manière plus efficace que celle qui est à table. Les réponses du reste de la population varient entre ceux qui la trouvent parfois plus efficace (41%) pour le développement d'une compétence rédactionnelle et ceux qui disent qu'elle ne peut jamais (35%) être comparée à l'efficacité de la méthode traditionnelle qui est assurée par la présence physique.

Figure 4 : l'efficacité de l'activité de l'écrit en ligne



Les justifications des positions étaient diverses et variées. Pour ceux qui trouvent que la modalité distancielle ne peut jamais être efficace comme celle qui est en présentiel, leurs réponses gravitent autour des notions suivantes :

Tableau2 : les axes de réponses « le distancié n'est pas plus efficace que l'en présentiel ».

Les axes	Les exemples
1- le contact physique et visuel et son importance.	<i>Quand je suis face à face avec mes apprenants, je me sens vraiment enseignante. Le pouvoir et l'influence de la présence physique sont irremplaçables.</i>
	<i>Il y a beaucoup de choses à dire et à faire en présentiel qu'on ne peut pas faire à distance ou du moins qu'il nous est difficile de réaliser. Les interactions en ligne ont leurs limites, elles ne sont pas aussi variées et riches qu'en présentiel. Enfin, je dirai que dans les situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit, rien ne peut remplacer la présence physique, le travail en ligne n'est qu'un complément.</i>
	<i>Je préfère voir mes étudiants, à mon avis le contact visuel est très important pour l'apprentissage.</i>
2-La crédibilité du travail de l'apprenant.	<i>Derrière l'écran, je ne sais pas qui a fait le travail alors je vais évaluer qui ?</i>
	<i>En donnant des activités d'écrit en ligne, je me trouve parfois en train d'évaluer un travail complètement plagié !</i>
	<i>Nombreux ceux qui ne fournissent pas d'efforts ; leur recours à l'Internet et la documentation abondante qui s'y trouve, les empêchent d'être créatifs, en faisant un travail de synthèse de résumé et d'analyse qui aboutit à un travail personnel. La majorité copie et colle.</i>
3- Le côté technique.	<i>Trop de pannes techniques qui empêchent la réussite du processus.</i>
	<i>Parce que le travail en ligne a ses limites, nous ne sommes pas arrivés à la maîtrise parfaite de ces outils technologiques.</i>
	<i>Au lieu de me casser la tête avec des réclamations</i>

permanentes de la part des étudiants sur l'indisponibilité de la connexion, de supports et de la non-maîtrise de l'outil employé, je préfère travailler directement en classe, c'est moins laborieux.

Pour les répondants qui trouvent que la modalité distancielle est plus efficace que celle qui en présentiel, ils ont justifié leurs choix par :

Tableau 3 : Les axes de réponses « le distancielle est plus efficace que l'en présentiel ».

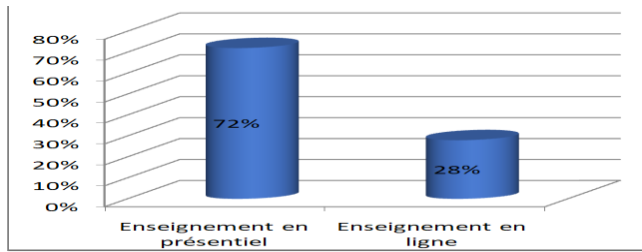
Axes	Exemples
1- L'organisation.	- <i>C'est plus pratique</i> - <i>C'est plus fonctionnel puisqu'elle remplace les centaines de feuilles accumulées des étudiants.</i> - <i>Elle permet de s'organiser et d'organiser l'activité d'enseignement- apprentissage.</i>
2- L'autonomie et la liberté d'apprentissage.	- <i>L'étudiant sera plus au moins libre et autonome dans sa rédaction et il peut effectuer des recherches et des échanges constructives qui lui aide à développer ses écrits.</i>

Les réponses des partisans de la modalité numérique sont généralement liées au caractère pratique, fonctionnel, créatif de l'univers électronique ainsi qu'à la nécessité d'une réadaptation avec une génération de plus en plus connectée. De l'autre part, les réponses de ceux qui trouvent qu'il est incapable de remplacer la modalité en présentiel sont relatives au manque de formation, manque d'outils nécessaires et d'une culture de travailler d'une manière autonome auprès de nos étudiants et ce sont exactement ces éléments qui font défaut actuellement. Dans ce sens, nous pouvons dire que malgré les avancées substantielles de la technologie dédiée à l'enseignement-apprentissage et en dépit des considérables recherches menées sur son implantation, le contexte universitaire algérien n'est pas encore prêt pour ce passage à cause de l'insuffisance des moyens et de la maîtrise de l'usage de ces outils qui est fortement limité.

En analysant les réponses individuelles, nous avons trouvé une qui synthétise d'une manière adéquate cette comparaison sujet de débat. Notre enquêté a répondu en faveur de l'enseignement en présentiel et il trouve que la modalité en présentiel ne peut être plus efficace que celle qui est distancielle, cependant il déclare que :

« Nous avons répondu ainsi par rapport à l'expression " d'une manière plus efficace que", car nous sommes convaincus, d'après notre expérience, que les deux modes d'enseignement, à distance ou en présentiel, se complètent. Chacun a des atouts et des insuffisances.»

Figure 5 : la modalité d'enseignement préférée



Pour la dernière question qui s'interroge sur leurs choix de modalité d'enseignement, l'esprit classique manifeste sa forte présence. 72% des enquêtés affirment qu'ils préfèrent travailler l'écrit à table et dans une modalité en présentiel tandis que seulement 28% choisissent la modalité numérique.

En guise de synthèse des résultats obtenus du questionnaire, nous pouvons dire que l'enseignement à distance est désormais une réalité inséparable du quotidien de l'enseignant universitaire algérien. La compétence rédactionnelle a certainement sa place dans ces nouveaux dispositifs médiatiques d'enseignement. Les écrits de travail, les projets d'écritures et particulièrement les écrits institutionnels sont travaillés à distance via les dispositifs médiatiques. Le courriel électronique prend la part entière des réponses, il est donc, l'instrument le plus privilégié pour maintenir le contact écrit avec les étudiants et pour les impliquer dans les différentes tâches universitaires.

Certes, les enseignants universitaires ont affirmé que travailler l'écrit dans une modalité distancielle favorise d'un degré indéniable la compétence rédactionnelle, cependant à leurs yeux cette modalité ne remplacera jamais la place de l'enseignement classique assuré par la présence physique. Dans ce sens, la modalité numérique n'est pas efficace tel que l'en présentiel. Les pannes techniques, le manque de la crédibilité du travail, l'absence du lien psychologique sont les principaux reproches avancés contre la médiatisation des activités d'écrit. La rénovation, la motivation, la fonctionnalité sont les arguments avancés pour défendre cette nouvelle modalité d'enseignement.

Pour répondre à la question finale, l'immense majorité reste fidèle à la méthode traditionnelle dans laquelle la médiation se fait directement loin du désordre d'une réflexion appliquée sans la prise en charge des conditions socio-économiques.

Bref, l'écrit trouve fortement sa place dans les nouveaux dispositifs d'enseignement, son apport est indéniable en faveur au développement de la compétence rédactionnelle, cependant la classe, la présence et le contact physique font toujours la différence. C'est le classique incontournable et irremplaçable.

Dans la conclusion d'une recherche similaire, l'auteur aboutit exactement au même résultat qui constate que « la formation en distancielle

ne peut pas remplacer celle qui se déroule en présentiel, mais peut l'enrichir de façon considérable (Gaïan, 2017, p. 238)» car, l'en présentiel « joue un rôle fondamental dans la tradition de la formation universitaire » (Gaïan, 2017, p. 239)

II-Conclusion:

En guise de conclusion et après une mise en œuvre d'une démarche scientifique rigoureuse qui comporte un aspect expérimental et une enquête par questionnaire qui a enrichi nos données d'analyse d'un volet sociodidactique indispensable pour pouvoir formuler des résultats concluants, il est à dire que les postulats de base de l'enseignement en présentiel qui s'appuie sur la médiation au service du développement des compétences sont indissociables des principes de l'enseignement à distance. Développer des compétences avec un enseignement énergique et constructif peut être assuré d'une manière efficace et rentable via les deux modalités d'enseignement.

Pour répondre à notre question principale qui s'interroge sur l'efficacité, voir l'apport positif de l'exploitation des instruments technologiques dédiés à l'enseignement-apprentissage au service d'un processus dont l'apprenant gouverne l'acte du développement de sa compétence rédactionnelle, nous pouvons dire oui, effectivement, dans l'impossibilité de la présence physique (l'ère du confinement) ou dans l'insuffisance du volume horaire (l'ère de l'enseignement hybride), les dispositifs médiatiques peuvent être d'excellents moyens au service du développement de la compétence rédactionnelle. Alors, l'écrit trouve pleinement sa place dans ces dispositifs médiatiques. Avec un choix pertinent et bien réfléchi, les objectifs seront atteints et par conséquent la compétence rédactionnelle sera développée efficacement.

Cependant, aux yeux des enseignants universitaires, cette modalité numérique ne pourrait jamais être une alternative plus efficace que celle qui est en présentiel assurée directement par le contact physique des acteurs pédagogique. Somme toute, les deux modalités se croissent et se complètent. Alors, l'enjeu de l'enseignement médiatisé devrait être une question d'enrichissement du volet méthodologique de l'enseignement-apprentissage sans qu'il n'y soit une substitution.

- **Références:**

1. Roegiers, X. (2003). **Des situations pour intégrer les acquis scolaires**. Bruxelles: Boeck
2. PERRENOUD, P. (2011). **Construire des compétences à l'école**. Montrouge.France: ESF.
3. Conseil de l'Europe. (2001).**Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Dédier.
4. MOIRAND, S. (1979). **Situations d'écrit**. Paris: CLE international.

5. Reuter, Y. (2002). **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture**. Paris: ESF.
6. GETTLIFFE-GRANT, N. (2004, Juin 1). **Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages**. ALSIC, 7, pp. 153-162.
7. Peraya, D., Marquet, P., Hülsman, T., & Moeglin, P. (2012, 1). **Médiation, médiations...** Consulté le 7 7, 2021, sur archive ouverte UNIGE: <http://dms.revues.org/153>
8. MADENE, N. (2021, Aout). **L'intégration du e-learning aux Universités Algériennes: Réalisations et Contraintes**. مجلة البشائر الاقتصادية , VII (2), pp. 941-954.
9. Ameer, L., & SOUISSI, A. (2020). **La place de l'E-learning dans l'université algérienne: champs définitionnels et démarche(s)**.6 (2) مفاربات , pp. 154-163.
10. PERAYA, D. (2006, septembre-décembre). **La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée. Une approche des processus de médiatisation et de médiation**. Calidoscópico , 4 (3), pp. 200-204.
11. Plane, S. (2014). **Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage**. Consulté le 5 28, 2021, sur Conseil supérieur des programmes:http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf
12. Guide de l'enseignement à distance université de Grenoble . (2020, 3 24). Consulté le 5 5, 2021, sur Académie de Grenoble: <https://lettres-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/travailler-lecriture-distance>.
13. Dramé, K (2020). **Emballage, étiquetage et marquage**. Consulté le 4 5, 2021, sur <https://youtu.be/BgB8df-Kj2Q>
14. Gałan, B. (2017). **La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère**. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.