

L'apport du e-learning dans l'amélioration de la performance rédactionnelle : cas de la plateforme Moodle

Youcef BACHA¹, Hakim MENGUELLAT²

¹Université de Blida 2 Ali Lounici, Algérie
bachayoucef2016@gmail.com

²Université de Blida 2 Ali Lounici, Algérie
hakimmenguellat@yahoo.fr

Reçu: 06/05/2020,

Accepté: 18/06/2020,

Publié: 31/07/2020

ABSTRACT: *This research is about addition of the online resources, such as Moodle platform a virtual space given specifically students of first-year French master degree. We have observed that students have difficulties in written expression and specially the orthography. Based on difficulties, we ask how this numeric platform can help student to improve their written skills in order to answer on this question, we postulate that virtual environments contribute in the development of orthography's competence. So, we have chosen Nina Catach analytical chart. The latter allow to analyse different types of errors committed by participants and evaluate them respectively from the period from December to June 2015. Finally, result of our analyses show that virtual environment helps students to improve the quality of written expression's orthography it's done through interaction between peers and the intervention of the tutor.*

KEYWORDS: platform, co-production, tele collaboration, tutor

RÉSUMÉ : *Notre recherche porte sur l'apport des ressources en ligne : cas de la plateforme Moodle, espace virtuel dédié spécifiquement aux étudiants de première année master de français langue étrangère. Nous avons constaté que ces étudiants éprouvent des difficultés en matière de production écrite, et précisément en orthographe. Eu égard à ces difficultés rencontrées par les étudiants, nous interrogeons l'apport de cette plateforme numérique dans l'amélioration de leurs compétences orthographiques. Et pour répondre à cette question, nous postulons que les environnements virtuels contribueraient à l'amélioration de la compétence orthographique. Pour ce faire, nous optons pour*

la grille d'analyse orthographique de Nina Catach. Celle-ci nous permet d'analyser les types d'erreurs commises par les participants et de les recenser respectivement de la période s'étalant du mois de décembre jusqu'au mois de juin 2015. Enfin, les résultats de notre analyse montrent que les environnements virtuels d'apprentissage permettent à l'apprenant d'améliorer la qualité orthographique de ses productions écrites. Ceci se fait par le biais de l'interaction et la co-production entre pairs et l'intervention du tuteur.

MOTS-CLÉS: plateforme, co-production, télécollaboration, tuteur

Introduction

Dans le présent travail de recherche, nous ciblons l'analyse des productions des apprenants de département de français de l'université de Tiaret. Notre choix s'est porté précisément sur ce public, car nous avons constaté que les étudiants éprouvent des difficultés en matière d'orthographe lors de leurs interactions sur la plate-forme Moodle.

Ce constat se justifie généralement par la complexité de la langue française en général, et de son système graphique en particulier, dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (p. ex. les phonèmes inconsistants, comme 'O' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt).

Pour mener cette étude, nous sommes partis des questions suivantes :

- 1) Quel type d'erreurs orthographiques rencontrent, le plus souvent, les étudiants ?
- 2) Le travail sur les campus virtuels améliore-t-il la compétence orthographique des étudiants ?

Cette recherche sera une tentative de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques à partir d'une analyse des erreurs commises par des participants sur le campus virtuel.

L'objectif principal de notre recherche est de cerner les types d'erreurs que commettent les participants de première année master de l'université de Tiaret, de vérifier si l'environnement d'apprentissage Moodle contribue à

l'amélioration de leurs productions écrites et de favoriser la co-production et l'interactivité (Cuq et Gruca, 2005 : 465).

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous référant aux hypothèses ci-après :

- Les espaces virtuels offrent une palette de ressources informationnelles et d'outils communicationnels de natures diverses et riches.
- Les plateformes d'apprentissages pourraient être un atout dans l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants.

Nous avons choisi comme dispositif le campus numérique Moodle de l'université d'Ibn-Khaldoun de Tiaret. Cette plateforme d'apprentissage nous a permis de mener notre expérience et de recueillir nos données qui sont des synthèses publiées par les étudiants de Master1 en Didactique du FLE et Ingénierie de la Formation de l'année universitaire 2014/2015, ensuite nous les avons analysées selon une grille d'analyse des erreurs orthographiques théorisée par N. Catach.

Nous avons opté donc pour la mise en place d'un modèle orthographique propre à Nina Catach axé sur une analyse des productions publiées sur la plateforme Moodle. Ainsi, les données issues de notre analyse permettraient de répondre aux interrogations préalablement posées.

Notons que ces étudiants évoluent dans un contexte plurilingue (Chachou et Stambouli, 2016) où le français est une langue exolingue. Effectivement, ils ont pour la plupart une autre langue étrangère, ce qui pourrait augmenter les difficultés d'apprentissage du français écrit.

Choix et motivation

Nous avons opté pour les étudiants de Master 1 en Didactique du FLE et Ingénierie de la Formation, car c'est la première promotion qui a utilisé cette plateforme alliant une formation en distanciel et en présentiel.

Il est capital aussi de pointer les lacunes spécifiques aux étudiants dans l'exercice de la production écrite pour mettre en place une stratégie

efficace dans le processus d'amélioration de la compétence linguistique et particulièrement orthographique en langue étrangère.

1. De l'orthographe française

Le mot orthographe est dérivé des composants d'origine grecque ortho et graphia : ortho « correct » et graphie « écrire ». C'est la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte, selon le Petit Robert. La maîtrise de l'orthographe est importante tant pour la lecture que pour l'écriture. En lecture, l'orthographe jouit d'un rôle important dans la distinction des mots se prononçant de façon identique, par exemple les mots : vers et verre ; au et eau...

En écriture, le scripteur fait appel, lors de la rédaction, à un système orthographique lui permettant de transcrire et d'associer correctement les lettres et les mots.

En ce sens, les étudiants sont censés maîtriser les bases fondamentales de la langue française, en l'occurrence l'orthographe pour produire correctement des textes sur le plan de la cohérence et de la cohésion.

2. La conception classificatoire des erreurs selon Nina Catach

Dans le cadre de notre travail d'investigation, et afin d'assurer une analyse détaillée des productions, nous avons opté pour la grille de N. Catach que nous allons illustrer ci-après.

2.1. Typologie des erreurs proposée par Nina Catach

La typologie des erreurs conçue par N. Catach se fonde essentiellement sur la description du système linguistique de la langue française, et tout particulièrement l'orthographe.

Nous distinguons deux grandes typologies : la première (Catach, 1980a) comprend deux types :

1) Les erreurs extragraphiques : cette catégorie cible tous les types d'erreurs relatives à la phonétiques (la prononciation) et à la calligraphie (apocope, syncope, aphérèse, jambage...).

2) Les erreurs graphiques : elles relèvent de la mauvaise transcription des mots (la graphie), tels que les morphogrammes, les logogrammes, les phonogrammes.

La deuxième typologie (Catach, 1980b) renferme six catégories d'erreurs et sur laquelle nous fondons notre analyse.

1. Les erreurs à dominante phonétique

Par ce type, nous désignons les erreurs relevant de l'ordre phonétique, à savoir la mauvaise prononciation des mots comme la confusion entre les phonèmes.

2. Les erreurs à dominante phonogrammique

On désigne par cette catégorie, les erreurs phoniques qui relèvent de la mauvaise transcription des phonèmes. L'apprenant qui commet ce type d'erreurs connaît les phonèmes et les distingue, mais n'arrive pas à les translittérer adéquatement. Nous distinguons deux types : 1) les erreurs qui affectent l'aspect phonique des mots comme l'omission des phonèmes ; 2) les erreurs qui n'altèrent pas la valeur phonique telles les erreurs de confusion (serai/serait, cour/cours). Enfin les cas d'inversion (preception ; perception). Les erreurs phonogrammiques regorgent également de cas d'omission ou d'adjonction.

3. Les erreurs à dominante morphogrammique

Les erreurs morphogrammiques renferment des erreurs grammaticales et lexicales. Les erreurs grammaticales portent sur le genre, le nombre, le pluriel des mots, l'accord...

Quant aux morphèmes lexicaux, l'auteure cite cinq types qui peuvent entraîner des erreurs orthographiques : les affixes, l'ignorance de la famille lexicale, la non-reconnaissance des mots, l'ignorance des lettres finales, l'ignorance du radical.

4. Les erreurs concernant les homophones

Appelées aussi erreurs logogrammiques, ce sont des erreurs relatives aux homophones ou à la confusion graphique. Autrement dit ce sont les erreurs portant sur les mots qui se prononcent de manière identique mais qui se transcrivent de façon distincte. Nous en distinguons trois types

principaux : les homophones de discours (encore sage/ en corsage), les homophones lexicaux (tache/ tâche) et les homophones grammaticaux (a/à, son/sont, leurs/leur, etc.).

5. *Les erreurs concernant les idéogrammes*

Cette catégorie désigne toutes les erreurs qui relèvent de l'aspect diacritique des mots comme les accents, l'apostrophe, la ponctuation et les autres signes typographiques.

6. *Les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles*

Ce sont des erreurs qui touchent certains termes ayant des étymologies gréco-latines, où l'étudiant altère/alterne les premières lettres des mots, par exemple il peut écrire « téologie » à la place de « théologie » ou l'omission de lettres finales non prononçables comme « cor » à la place de « corps ».

3. *Les plates-formes en ligne d'apprentissage*

C'est un concept qui renvoie à l'ensemble des outils qui sont mis au service de l'enseignement à distance. Ces plateformes ou espaces virtuels favorisent la communication et la collaboration, garantissent le suivi des progrès des apprenants et offrent un accès partout et à n'importe quel moment. Le terme « plates-formes d'apprentissage » est parfois utilisé pour les environnements d'apprentissage virtuels (VLE) ou les composants d'un cadre d'apprentissage structuré (Sarré, 2008 : 48-69).

Les plateformes d'apprentissage ou les environnements virtuels assurent de nombreuses fonctions que nous reformulons et récapitulons en quatre éléments essentiels :

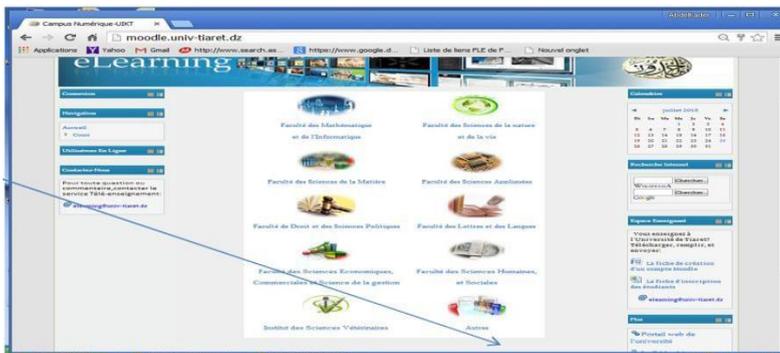
-Gestion de contenu : permet au personnel enseignant de créer, stocker et réorienter les ressources et les devoirs qui peuvent être accessibles en ligne.

-Planification du programme : offre des outils et des espaces de stockage en appui à l'évaluation de l'apprentissage, de la personnalisation, de la planification des cours, etc.

-Assiduité de l'apprenant et administration : permet l'accès aux informations relatives aux apprenants, aux présences, au calendrier, aux porte-folios électroniques et à la gestion des informations.

-Outils et services de communication et de collaboration : pour la mise à disposition d'outils de communication tels que les courriels, les comptes de messagerie, les forums de discussion et les blogs...

4. Présentation du campus numérique d'UIKT



Moodle est une plate-forme d'apprentissage web (en anglais : Learning Management System ou LMS) sous licence libre servant à créer des communautés s'instruisant autour de contenus et d'activités pédagogiques. Le mot « Moodle » est l'abréviation de Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment (Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire). Elle permet aux enseignants d'organiser leurs ressources pédagogiques et aux étudiants d'y accéder à travers un simple navigateur web.

Cet espace est un logiciel répandu, utilisé dans de nombreuses universités et organismes de Formation dont l'université d'Ibn Khaldoun-Tiaret s'est appropriée de la version 2.1, sortie en novembre 2011.

5. Cadre méthodologique

Dans cette étude, nous exposons notre modalité de recherche qui s'appuie sur la méthode mixte car elle englobe à la fois une approche qualitative se fondant essentiellement sur l'analyse d'un contenu et l'approche quantitative se justifiant par la recension des erreurs commises par les participants en ligne. Nous présenterons d'abord, en quelques lignes, le

déroulement de notre enquête, ensuite les méthodes d'analyse du corpus, cas par cas et une analyse globale.

5.1. Déroulement de l'enquête

5.1.1. Le choix du public

Dans un souci de fiabilité des résultats, nous avons pris l'ensemble du public qui se compose de 22 participants actifs sur la plateforme, parmi lesquels nous avons procédé à l'exclusion de 12 participants qui sont intervenus qu'une seule fois, un étudiant n'ayant pas commis d'erreurs et un intervenant étranger qui ne fait pas partie de la communauté des Mastérants. Il s'agit d'étudiants de première année Master en Didactique du FLE et Ingénierie de la Formation de l'année universitaire 2014/2015. Notre choix s'est porté spécialement sur ce public, car c'est la première et unique promotion au niveau du département de français à avoir utilisé cet espace virtuel dans la perspective de la matière de l'enseignement à distance (matière optionnelle). C'est la première expérience dans le genre alliant une formation en présentiel et en distantiel (formation hybride).

5.1.2. Recueil de données

Comme nous nous intéressons à toutes les erreurs possibles en orthographe et afin de vérifier l'apport de la plateforme dans l'amélioration de la compétence orthographique des étudiants, nous avons choisi la rédaction en ligne comme type de test. Les étudiants devaient rédiger une synthèse sur des documents portant sur deux thèmes distincts imposés par l'enseignant ; l'un sur l'enseignement à distance et l'autre sur la théorie du texte, un document manifeste de Roland Barthes.

Après avoir accédé à la plateforme Moodle, à la mi-mai, il nous a été possible de collecter les 152 productions des 22 participants. Ces derniers ont suivi impérativement les recommandations mises en ligne par leur enseignant tuteur.

Ces recommandations ciblent l'interactivité et la co-production.

A la mi-décembre 2014, nous avons constaté une rareté en matière de rédaction. Cela est dû, selon les dires des étudiants, à la non-maîtrise des fonctionnalités de la plateforme nouvellement inaugurée. Quelques étudiants seulement qui avaient la possibilité d'y accéder. Cette minorité a constitué par la suite la locomotive du groupe. Au mois de février, une prolifération de production de la quasi-entièreté des étudiants voit le jour.

Progressivement, le rythme d'intervention s'accélère et les interactants arrivent à produire leurs synthèses aisément.

5.1.3. Encodage de données

Pour faciliter l'organisation des productions recueillies, nous avons procédé à un système d'encodage consistant à attribuer un numéro à chaque intervenant, en les désignant ainsi : E 1 pour le premier participant, E 2 pour le deuxième... E 8 pour le huitième participant.

5.2. Méthode d'analyse du corpus

5.2.1. Première étape

Après avoir récupéré les productions des participants en ligne, nous avons procédé, dans un premier temps, à leur analyse au cas par cas en prélevant toutes les erreurs commises par chaque participant et en les classant dans des grilles conçues à cet effet.

Une grille pour chaque étudiant regroupant toutes ses productions, cette étape nous a permis de recenser les divers types d'erreurs commises et de vérifier le taux de réussite de chacun.

5.2.2. Deuxième étape

Nous avons eu recours à une démarche comparative pour mettre en lumière les erreurs propres à chaque période, en regroupant les productions des mêmes participants en fonction de leur fréquence périodique sur la plateforme en suivant en cela les interventions du tuteur qui sont au nombre de cinq réparties respectivement comme suit : période 1 (décembre –janvier), période 2 (février), période 3 (mars), période 4 (avril), période 5 (mai-juin).

Cette étape charnière et récapitulative nous a permis de dresser un bilan global qui recense tous les types d'erreurs rencontrées dans toutes les premières productions afin de les comparer successivement avec les autres productions.

Nous soulignons que les productions analysées successivement et respectivement sont réalisées par les mêmes étudiants dans les différentes périodes.

6. Limites de recherche

Nous voulons rappeler deux objections relatives à notre étude :

Une première objection peut être soulevée quant à la représentativité de notre échantillon. En effet, notre public est constitué d'un nombre restreint de participants qui nous conduit à affirmer que les résultats de l'analyse graphique ne peuvent être totalement généralisables, et nous devons donc les considérer avec prudence. La deuxième objection est liée à la fiabilité de nos données récoltées : il se peut que l'amélioration constatée chez les participants résulte des facteurs autres que l'interactivité et la télécollaboration tels la lecture qui pourrait être un outil efficace ou le soutien fourni par des personnes ressources (expérimentées) avant la mise en ligne des productions réalisées...

7. Analyse des résultats

Le traitement des résultats des productions des étudiants nous a permis de réaliser les figures suivantes représentant le taux d'erreurs commises dans chaque période :

Comparaison entre les erreurs existantes dans les productions examinées

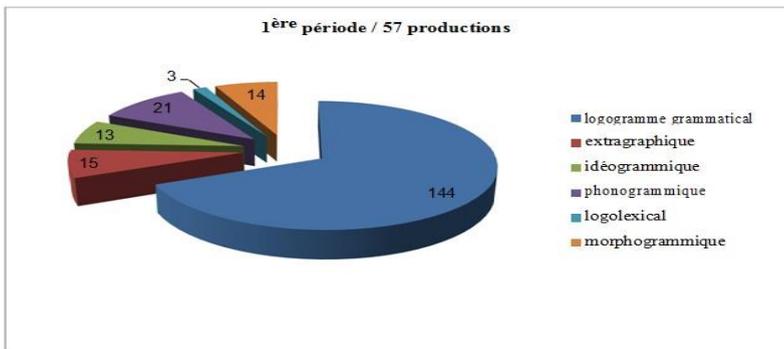


Figure 1 : Période 1 (décembre/janvier)

Dans cette 1ère période, les 8 étudiants ont publié sur la plateforme 57 productions dans lesquelles nous constatons qu'ils ont commis (03) erreurs logogrammes lexicales, (13) erreurs idéogrammiques, (14) erreurs

morphogrammiques, (15) erreurs extragraphiques, et un nombre remarquable d'erreurs logogrammicales atteignant le chiffre de (144). Ceci dénote la non maîtrise de cet aspect graphique de la langue et des fonctionnalités de la plateforme nouvellement inaugurée.

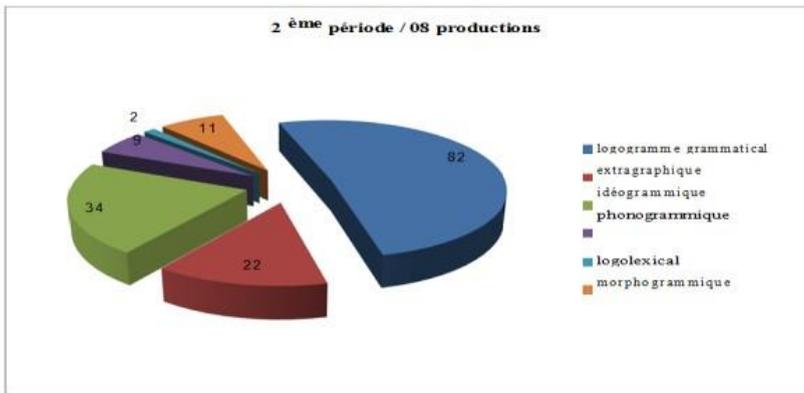


Figure 2 : Période 2 (février)

Dans cette 2ème période, nous avons pris les mêmes étudiants, dont le nombre est 8 participants, qui ont déjà publié des productions dans la première période, dans lesquelles nous avons remarqué un amoindrissement au niveau des erreurs par rapport à celles commises dans leurs premières productions : logogrammes lexicales (02) contre (03), morphogrammiques (11) contre (14), phonogrammiques (09) et logogrammicales (82) contre (144). Cette amélioration s'explique par l'augmentation des interactions et la co-production entre les participants. Cela est dû aussi à la diminution remarquable des productions (attrition) durant cette période consacrée aux examens du premier semestre.

En revanche, nous avons aperçu une augmentation du nombre d'erreurs concernant les deux autres types, à savoir les idéogrammicales (34) contre (13) et les extragraphiques (22) contre (15). Ces erreurs qui relèvent généralement de l'ordre graphique et typographique (inversion de lettres, absence de signes diacritiques...) expliquent que les participants se focalisent plus sur le contenu de la production que sur le contenant (la forme).

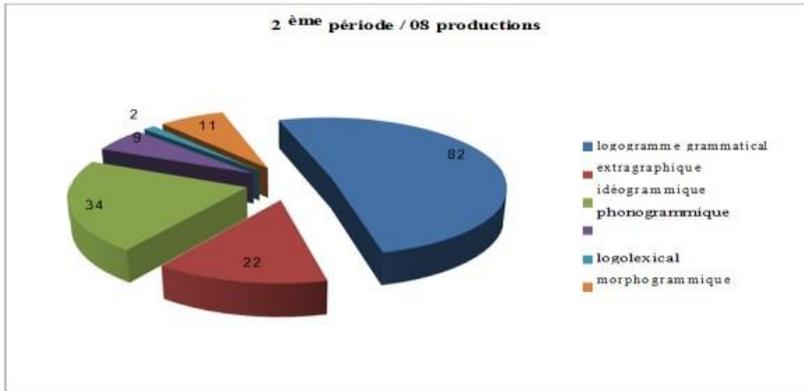


Figure 3 : Période 3 (mars)

Durant cette 3ème période, nous remarquons que les mêmes étudiants produisent un nombre élevé de productions par rapport à la période précédente, soit le nombre de 42 productions. Cette augmentation de productions s'explique par deux facteurs : l'intervention du tuteur comme personne ressource et la fin de la période des examens. Nous constatons une diminution nette dans tous types d'erreurs : (43) erreurs logogrammes grammaticales contre (82), (21) erreurs idéogrammiques contre (34), (9) erreurs morphogrammiques contre (11), (04) erreurs extragraphiques contre (22), (04) erreurs phonogrammiques contre (09) et une disparition totale de l'erreur logolexical. Cette amélioration au niveau de la compétence orthographique s'explique par la maîtrise des fonctionnalités de la plateforme, la télécollaboration entre les participants (soutien mutuel) et l'intervention du tuteur (accompagnement tutorial).

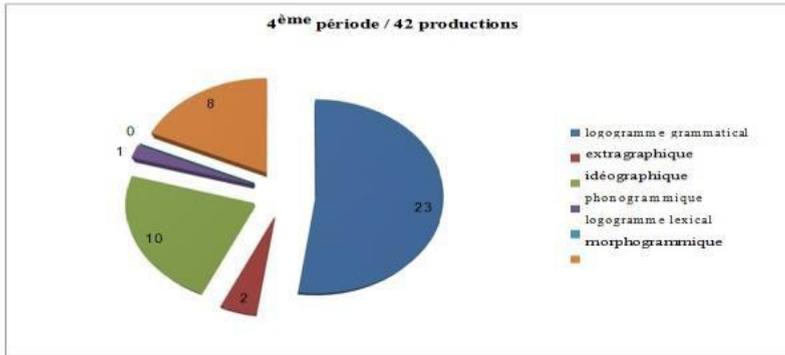


Figure 4 : Période 4 (avril)

Malgré l'augmentation du nombre des productions réalisées par les mêmes interactants (46 productions), nous constatons une absence de l'erreur logolexicale et une diminution remarquable du nombre d'erreurs dans tous types : logogrammatical (23) contre (43), idéogrammique (10) contre (21), morphogrammique (08) contre (09), extragraphique (02) contre (04) et phonogrammique (01) contre (04). Cette amélioration bien remarquable dans tous les types d'erreurs est due aux interventions de l'enseignant tuteur, à la co-production entre pairs et surtout à l'inter-échange entre participants en se soutenant les uns les autres.

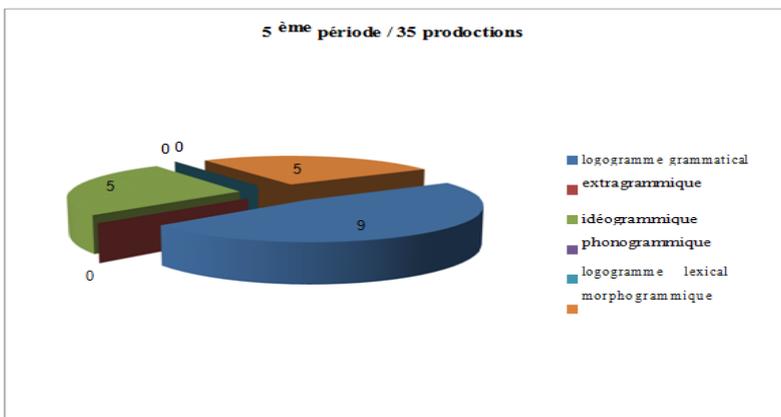


Figure 5 : Période 5 (mai/juin)

Dans cette ultime étape, nous constatons que les mêmes étudiants réalisent des productions dans lesquelles toutes les erreurs diminuent distinctement par rapport à la période précédente, en l'occurrence : logogrammaticales (09) contre (23), morphogrammiques (05) contre (08) voire une disparition radicale des erreurs extragraphiques, phonogrammiques et logolexicales, (05) erreurs idéogrammiques contre (10).

Cette dernière période montre une amélioration nette dans les productions des participants par rapport à toutes les périodes précédentes. Cela s'explique par la familiarisation des participants avec les fonctionnalités de la plateforme, l'intervention successive du tuteur et l'inter-échange entre pairs. Dès lors, nous pourrions affirmer que l'amélioration de la compétence orthographique repose sur le degré de l'interactivité entre les participants et l'accompagnement tutorial ; en d'autres termes, dès que la télécollaboration entre les participants et l'invention du tuteur augmentent, les erreurs diminuent distinctement.

8. Discussion des résultats

L'examen des synthèses et l'analyse des résultats nous ont permis de répondre aux questions posées précédemment et de borner les difficultés orthographiques commises par les mêmes interactants sur le campus virtuel "Moodle" au cours de la production des synthèses.

Les difficultés enregistrées montrent que : la non-maitrise de l'outil informatique (notamment les erreurs morphogrammes lexicales à titre illustratif : «acticité» pour dire «activité», « sue » site pour dire « sur » site car les deux lettres le « c » et le « v » , le « e » et le « r » se côtoient sur le clavier).

En outre, la lecture des résultats nous a permis d'affirmer une faiblesse certaine au niveau de l'orthographe grammaticale. Sinon, comment expliquons-nous le nombre significatif des erreurs logogrammes grammaticales commises par les étudiants, tels que l'accord des adjectifs en genre et en nombre, la conjugaison des verbes et leurs formes, le pluriel des noms, etc.

Les étudiants éprouvent d'autres difficultés orthographiques, c'est ce que justifient les chiffres colligés dans les figures précédentes. Ces erreurs sont de type : phonogrammique, logogrammique et idéogrammique .



Figure 6 : Représentation graphique récapitulative

Cette représentation graphique nous montre clairement l'ensemble des erreurs commises par les interactants durant les cinq périodes.

Les premières productions, de décembre à janvier, qui ont atteint le nombre de 57, comportent 210 erreurs de différents types, contrairement aux deuxièmes productions, au mois de février, qui ont régressé à 08 productions, comportant 160 erreurs. Ceci est dû à l'abstention de l'enseignant-tuteur durant cette période qui était réservée aux examens du premier semestre.

Au mois de mars, les étudiants ont pu publier 10 productions contenant 81 erreurs. Le nombre de productions a augmenté jusqu'à 42 avec un nombre réduit d'erreurs, constat s'expliquant par l'intervention du tuteur comme personne ressource « étayant ».

Enfin les dernières productions, de mai à juin, sont au nombre de 35 comportant 19 erreurs, un nombre décroissant remarquable pour chaque type d'erreurs.

Le taux d'erreurs orthographiques varie respectivement dans les productions distribuées sur les cinq périodes.

Ces résultats montrent que la majorité des étudiants commettent un certain nombre d'erreurs d'orthographe pendant l'activité de la production écrite,

ce nombre va décroissant d'une période à une autre jusqu'à la disparition totale de certains types d'erreurs dans les dernières productions. Cette amélioration constatable est afférente à deux facteurs : l'intervention de l'enseignant-tuteur comme accompagnateur qui motive, oriente et aide les participants à réaliser les tâches prescrites et la télécollaboration entre pairs à travers l'entraide et le soutien mutuel.

Conclusion

De cette lecture interprétative des productions des interactants, nous déduisons que les erreurs les plus commises sont celles liées aux sous-systèmes de l'orthographe, c'est dans le domaine des logogrammes grammaticaux que les étudiants commettent un plus grand nombre et avec des fréquences souvent plus importantes, à savoir : les stratégies sur l'accord du verbe avec son sujet, l'accord du participe passé et l'accord de l'adjectif et du déterminant. Notons aussi que les résultats, dans le domaine des morphogrammes lexicaux, ne semblent guère disposer de stratégies pertinentes.

Nous nous apercevons qu'il y a des différences, mais qu'elles ne sont pas importantes. C'est notamment dans le domaine des morphogrammes grammaticaux que cette différence est significative.

Enfin, les environnements virtuels d'apprentissage pourraient offrir une mine de ressources informationnelles et communicationnelles de natures diverses et riches. Elles permettent à l'enseignant d'améliorer la qualité de ses enseignements via de nouveaux outils pédagogiques, en enrichissant les contenus de ses cours, en expérimentant de nouvelles pistes, en mutualisant ses expériences avec ses pairs, etc. Elles présentent de nouvelles situations pédagogiques où l'apprenant peut participer au développement de ses propres compétences langagières, donner sens à ses activités d'apprentissage et entrer en communication avec des pairs socialement et physiquement éloignés. Elles constituent une arme à double tranchant, étant donné que ses usages sont largement influencés par plusieurs éléments qui entrent en interaction : l'utilisateur (ses compétences, la clarté de ses objectifs, sa motivation, ses représentations, son encadrement, la nature des usages des TIC, les conditions spatio-temporelles, etc.)

Dans cette perspective et afin de surmonter les difficultés liées à l'orthographe, l'usage des plateformes permettrait de rompre les représentations et les attitudes négatives que l'on a envers l'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'inter-échange qui permet d'entretenir des rapports avec d'autres pairs et la familiarisation avec la langue. Ces usages doivent tenir compte non seulement des apports des TIC mais aussi des risques, des enjeux et des contraintes auxquels on doit faire face.

Face aux enjeux qu'impliquent l'intégration des TIC et l'activité d'écrire en langue étrangère et à la multitude des ressources et des outils technologiques à disposition, il est crucial d'être attentif au contexte spécifique de l'intégration des technologies éducatives et des relations qu'elles entretiennent avec le contexte car le succès d'une scénarisation ou d'une pratique pédagogique dans une situation donnée et avec un public spécifique n'est pas transposable dans un autre contexte éducatif.

Perspectives de recherche

Dans la perspective de notre recherche, nous avons tenté de vérifier l'apport des ressources en ligne dans l'amélioration de la qualité des productions textuelles des étudiants et dans la résolution des problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction, pour produire un texte cohérent et cohésif sur les plans macro, micro-structurel et pragmatique. Il s'agissait donc de se servir des outils technologiques comme outils d'information, d'interaction et d'aide à la rédaction.

Mettre en place un programme d'apprentissage hybride permet le développement de nombreuses compétences, dans la mesure où l'enseignant doit conceptualiser un scénario pédagogique pour améliorer la compétence orthographique des participants.

L'encadrement des étudiants ne doit pas se borner uniquement aux explications « techniques » initiales, mais il nécessite un véritable guidage de l'étudiant tout au long de son parcours d'apprentissage hybride. Cela se révèle primordial car un autoapprentissage guidé et intégré (Bishawi, 2014 : 102) permet de mettre en lumière les pratiques d'apprentissage et de s'autoévaluer.

Pour mener à bien ce projet de cette envergure, force est de constater que notre plateforme devra proposer des liens électroniques permettant à l'apprenant de trouver réponse à ses besoins.

Bibliographie

- BISHAWI Wasim (2014). Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah. (Thèse de doctorat). l'Université du Maine sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans. Consulté sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950549/document>
- CATACH Nina (1986). L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris, NATHAN.
- CHACHOU Ibtissem et STAMBOULI Meriem (dir.) (2016). Pour un plurilinguisme algérien intégré : approches critiques et renouvellement épistémologiques, Paris, Riveneuve éditions.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG.
- Guide d'utilisation de la Plateforme Moodle pour les enseignants. Accessible sous le lien : http://moodle.univ-tiaret.dz/Guidedelenseignant/co/module_Guide_de_1_enseignant_2.html
- Lien de la plateforme de l'Université d'Ibn-Khaldoun : https://www.reflexiondz.net/UNIVERSITE-DE-TIARET-La-plate-forme-numerique-Moodle-pour-des-cours-a-distance_a61731.html
- SARRE Cédric (2008). « Les plates-formes de téléformation dans l'enseignement apprentissage des langues : pour un choix raisonné », in, Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXVII N° 3 | 2008, mis en ligne le 08 février 2013, consulté le 03 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/1329>. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.1329>