Écriture collaborative sur Wikipédia

Une approche interactionnelle et socio-constructiviste pour l'acquisition de la compétence textuelle chez les apprenants palestiniens en licence de FLE

Ahmmad ABOHALTAM

Centre de recherche sur les médiations (CREM)
Université de Lorraine,

Résumé : Nous nous appuyons sur une expérience menée à l'Université An-Najah en Palestine avec des étudiants de FLE invités à rédiger des articles portant sur des villes palestiniennes sur Wikipédia en collaboration avec des locuteurs natifs. La partie analytique de cet article repose sur deux corpus de productions écrites des mêmes apprenants et se propose d'une part de les analyser d'un point de vue des phénomènes/opérations de cohésion et de cohérence, de la micro- à la macro-structure, de la phrase au texte suivant les travaux d'Adam (2011 et 2018), Charolles (1978 et 1995), Combettes (1983), Achard-Bayle (2016) …, et d'autre part de les comparer à deux niveaux d'élaboration. Dans un premier temps, cette étude comparée vise à évaluer en quoi la collaboration des locuteurs natifs et leurs compétences grammaticales spontanées et implicites (Lehman, 1985) ont une influence sur la qualité des productions écrites des apprenants. Dans un deuxième temps, nous nous proposons de déterminer l'impact des TICE sur l'acquisition de la compétence textuelle. Enfin, selon nos résultats, nous plaidons pour la mise en œuvre d'une « approche interactionnelle et socio-constructiviste en ligne » basée sur des tâches réelles.

Mots-clés : Linguistique textuelle ; cohérence-cohésion ; approche interactionnelle ; écriture collaborative en ligne ; corpus numérique (vs) corpus manuscrit ; TICE

Collaborative writing on Wikipedia : an interactional and socio-constructive approach for the acquisition of textual competence in Palestinian learners in Bachelor of FFL.

Summary : Based on an experience conducted at An-Najah University in Palestine with several undergraduate students in FFL that were invited to write articles about Palestinian cities on Wikipedia in collaboration with native French speakers. The analytical part of this article is based on two corpus of written productions of the same learners. On one hand, it intends to analyze them from the point of view of the phenomena/operations of cohesion and coherence, from micro- to the macro-structure, from sentence to text according to the researches of Adam (2011 et 2018), Charolles (1978 et 1995), Combettes (1983), Achard-Bayle (2016) …, on the other hand to compare them at two levels of elaboration/preparation. This comparative study aims, from one side, to evaluate how natives and their inconscient textual skills (Lehman, 1985) have an influence on the quality of the learners' written productions, from the other side, to

determine the impact of information and communication technologies on acquisition of textual competence. Finally, according to ours results, we pronounce ourselves in favor of the implementation of an "Online interactional and socio-constructivist approach" based on real tasks.

Keywords : Textual linguistics ; coherence-cohesion ; interactional approach ; online collaborative writing ; digital corpus (vs) manuscript corpus ; ICT

1 Introduction

Les années 2000 ont vu l'évolution rapide du monde numérique, dit *« Web 2.0 »* ou « Web participatif ». Le développement de nouvelles performances des réseaux sociaux, blogs, forums, *encyclopédies participatives*, moteurs de recherche et outils médiatisés, s'est caractérisé par l'interactivité entre internautes et la rapidité d'accès à l'information. Ces fonctionnalités ont contribué à favoriser dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, non seulement les méthodologies communicatives, mais encore, parmi elles, les perspectives ou approches dites *« post-actionnelles » : « co-actionnelle » chez Puren (2002) ; « communic'actionnelle » chez Bourguignon (2006) ; « inter-actionnelle » chez Ollivier (2010) ; et « text'actionnelle » chez* Achard-Bayle (2016). Notre propos est de montrer ici en quoi ces approches sont particulièrement prometteuses dans le contexte exolingue palestinien qui sert de cadre à notre étude.

Les possibilités offertes par le Web.2 ont permis aux apprenants de langues étrangères de collaborer davantage avec l'autre, de communiquer plus facilement et d'inter-agir avec des internautes de façon moins formelle dans des situations d'apprentissage authentiques qui dépassent les limites spatiales et temporelles. De plus, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ce Web social met davantage l'accent sur l'apprenant qui, lui, devient un acteur social à part entière dans son scénario d'apprentissage. Voilà pourquoi nous avons choisi de mener une expérience d'écriture collaborative en ligne, dans le cadre de l'*approche interactionnelle* (Ollivier, 2010) que nous présenterons en détails dans la partie méthodologique et analytique de cet article. À notre connaissance, il s'agit de la première expérimentation menée au sein d'une université palestinienne dans le cadre d'une recherche scientifique.

Pour finir, il s'agit ici de mettre en lumière comment l'exploitation d'Internet et des supports numériques ainsi que la mise en œuvre d'une « approche interactionnelle et socio-constructiviste » (Vygotsky, 1934) dans un contexte exolingue constituent un facteur fort de motivation pour les apprenants et assurent un apprentissage de la compétence de l'expression écrite plus efficace (*cf.* section 7). Il s'agit également de confirmer qu'il existe une bonne concordance éducationnelle entre les courants didactiques et les technologies.

2 Approches post-actionnelles et enseignement/apprentissage des langues étrangères

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues tend à privilégier ces principes et objectifs de communication et d'interaction, et à développer, pour leur efficacité, l'usage des supports numériques tels que la visioconférence, le courrier électronique, les listes de diffusion, les réseaux sociaux, les forums de discussion, les outils de clavar-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

dage, les blogs et les wikis. Parallèlement, le développement des approches actionnelles se donne pour objet d'accorder à l'apprenant le statut de « créateur-acteur » social dans son scénario d'apprentissage. La théorie de l'action, définie par Leontiev comprend trois niveaux : les activités ; l'action ; les opérations. D'après cette théorie, une activité donnée provient d'un besoin lié à un motif, une action à un objectif et enfin une opération aux conditions nécessaires à son exécution (1981 : 17-18).

Selon Grosbois (2012), l'apprentissage des langues étrangères est plus efficace et porteur de sens lorsqu'il s'agit de combiner la théorie de l'action et la dimension sociale inhérente avec l'apprentissage. En d'autres termes, communiquer et interagir se conjuguent dans une situation d'interaction et d'échange social. Dans cette perspective, nous nous trouvons dans le cadre méthodologique d'une « approche par tâches ». À cet égard, Narcy-Combes (2005) fait la distinction entre micro-tâches et macro-tâches en se posant la question du rapport entre tâches et TICE. Pour lui, au niveau global, les macro-tâches s'inscrivent dans des pratiques sociales qui servent d'objectif aux apprenants et peuvent déclencher des interactions et des échanges entre les participants. Ces macro-tâches sont porteuses de sens. Le niveau local, quant à lui, autrement dit les micro-tâches, vient en accompagnement, afin de soulever les problèmes relatifs à leur réalisation notamment en matière linguistique ou langagière et de permettre un travail linguistique en fonction des besoins et intérêts. De ce fait, ce n'est pas la tâche en tant que telle qui participe à l'apprentissage de la langue mais la conjonction de micro- et de macro-tâches.

Enfin, pour que les macro-tâches en général, et les micro-tâches en particulier, puissent avoir lieu ou pour que la mise en place de ces tâches soit facilitée, le recours à Internet et aux TIC s'avère nécessaire. Ces dernières offrent en effet de multiples possibilités aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants de langue. Quelles sont elles ? Nous répondons à cette question dans la section suivante.

3 Potentialités des TIC et du travail collaboratif

Les travaux de Vygotsky (1934), Leontiev (1981) et Bruner (1983) constituent un appui théorique au concept d'environnement d'apprentissage où un rôle principal est donné à la collaboration dans l'évolution des facultés cognitives et langagières. De ce fait, l'apprentissage se base sur une aide mutuelle entre un expert (le collaborateur) et un novice (l'apprenant), ce qui permet à ce dernier de progresser au sein de ce que Vygotsky (1997) appelle sa zone de proche développement (désormais ZPD), aussi nommée *« zone de développement proximal »,* dans laquelle on distingue, toujours selon Vygotsky, ce que l'apprenant accomplit seul, à l'aide d'un pair ou d'un collaborateur plus compétent. Pour lui, l'apprenant peut atteindre un niveau de connaissances et de performance plus élevé grâce à l'interaction sociale. De son côté, Bruner (1983) rejoint Vygotsky dans la mesure où le développement du langage s'inscrit dans son fonctionnement social par des activités qui ne sont pas nécessairement verbales : [*l'acquisition du langage intervient dans un contexte de "dialogue d'action" dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte*] (*Ibid* : 202). Ceci dit, cette approche d'apprentissage met l'apprenant au cœur de son apprentissage, au

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

cours duquel il cherche des informations utiles répondant à ses besoins et construit son propre rythme tout en étant guidé par un expert ou tuteur.

Plusieurs études, entre autres, Mangenot (2002a-2016), Grosbois (2012), Puren (2012, 2013, 2016) et Ollivier (2010–2016b) ont montré comment le Web 2.0 et la communication médiatisée par ordinateur (désormais CMO) favorisent l'enseignement et apprentissage des langues étrangères par l'interaction et la collaboration. Selon Kitade (2000), les dispositifs et les palettes d'outils numériques permettent une interaction et une collaboration plus étroite entre un grand nombre de participants ou internautes (Lamy & Hampel, 2007).

D'après Kern, Ware et Warschauer (2004), la CMO s'est effectuée dans un premier temps au sein de groupes constitués, afin de permettre une collaboration et une interaction plus étroites entre les différents acteurs. Suite à cela, les avantages linguistiques, cognitifs, socio- et interculturels offerts par la communication exolingue ou l'interaction entre les membres de diverses cultures peuvent être exploités ; sachant par ailleurs que, suivant cette perspective didactique, la tâche s'effectue souvent grâce à l'intervention des natifs. C'est cette perspective et ce type de tâche que nous avons adoptés pour notre expérimentation de l'écriture collaborative en ligne dont le détail sera présenté *infra* section 5.4.

Nous nous intéressons ici plus spécifiquement aux potentiels mis à disposition des sciences du langage. Parmi les avantages des TIC, Grosbois (2012) retient que l'apprenant, en fonction de ses besoins et intérêts, a la possibilité d'accéder à des matériaux nombreux et divers, de communiquer plus librement à l'oral/à l'écrit de manière synchrone ou asynchrone, d'échanger des documents authentiques et de participer notamment à un projet collaboratif et collectif qui, lui, donne aux apprenants de langue étrangère le statut d'« acteur-créateur ». De ce fait, l'apprenant se trouve dans une approche « socio-constructiviste » d'apprentissage où il construit lui-même son savoir grâce à son entourage et ses collaborateurs.

Le recours à Internet et aux TIC pourrait faire l'objet d'une production écrite de qualité pour les apprenants de LE. À cet égard, le projet mené par Ollivier (2010) à l'Université de Salzbourg avec des étudiants de FLE est un exemple frappant. Son expérience consiste à proposer aux apprenants de FLE de rédiger, en collaboration avec des natifs, des articles ou notices portant sur les villes et villages d'origine de leur famille et de les publier ensuite sur un site très connu et visité, en l'occurrence la plateforme Wikipédia. À la suite des résultats issus de son expérimentation, Ollivier souligne que les contributions relues, modifiées et corrigées par la communauté Wikipédia ont fortement motivé les apprenants et ont surtout suscité chez eux un souci de relecture, de précision et de réflexion. Le projet que nous avons mené s'inscrit, lui aussi, dans cette démarche.

Un second projet s'intitulant « Le Français en première ligne », assez important en FLE, est mené par Mangenot et Zourou (2007). Celui-ci montre bien que les universités ont tendance à combiner la formation des formateurs et la formation en langue avec les interactions communicationnelles et culturelles possibles par le biais des partenariats avec l'étranger. Il s'agit d'un projet de télécollaboration qui propose à des

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

étudiants en master professionnel en FLE de l'Université de Grenoble d'encadrer à distance des apprenants du français en Espagne. En France, les tuteurs ou collaborateurs accompagnent ces étudiants dans l'accomplissement de leurs tâches à distance. Autrement dit, la communication s'effectue de manière asynchrone.

Pour conclure, nous pouvons dire que le Web 2.0 est au service de la formation des formateurs et des apprenants à travers la mise en place de partenariats avec l'étranger : les tuteurs ou les enseignants améliorent leur apprentissage du métier et se forment également à un usage raisonné des technologies, d'une part ; les étudiants bénéficient d'interactions avec des locuteurs natifs tout en ayant l'intérêt, le plaisir et la motivation d'apprendre, à leur rythme et en fonction de leurs besoins, d'autre part. De plus, ces étudiants peuvent développer des compétences métacognitives et aptitudes au travail en collaboration et en traitement de données, actualiser leur potentiel d'apprentissage et de création et enfin communiquer - notamment par écrit - plus aisément de manière synchrone ou asynchrone.

4 Limites et périls des technologies

D'après Lebrun (2002), malgré tous les avantages qu'Internet et les outils informatiques offrent à l'enseignant et à l'apprenant de LE, y recourir est cependant marqué par quelques contraintes liées au contenu-matière, aux ressources disponibles et à l'environnement général comme le matériel fourni et la taille des groupes. En d'autres termes, l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères a aussi ses limites. Parmi celles-ci nous retenons les suivantes : les enseignants, même à l'ère du numérique, ne sont pas tous familiarisés avec l'usage des TIC et, par conséquent, ne sont pas capables de les intégrer dans leurs enseignements. Les apprenants, quant à eux, rencontrent des difficultés variées telles que l'utilisation de sites non fiables. Tout ceci a pour conséquence que les enseignants doivent contrôler en permanence la navigation de leurs apprenants.

De plus, en intégrant Internet et des outils informatiques appropriés, l'enseignant ou le formateur de LE change de statut en ce qu'il perd peu à peu son rôle de transmetteur du savoir, et devient un simple tuteur ou guide. De ce fait, l'apprenant se trouve face à ce que les psychologues appellent l'*« apprentissage par consultation »,* où il accède à des informations de façon non linéaire en fonction de ses intérêts et besoins langagiers. Cette approche par l'hypertextualité et la navigation non hiérarchisée, nommée aussi « approche de l'horizontalité », pose des problèmes à l'apprenant mais aussi à l'enseignant, voire met le premier face au risque de ne pas pouvoir établir le lien entre information et formation et de se concentrer plus sur des aspects techniques et fonctionnels que sur l'aspect linguistique et didactique qui est l'objet prioritaire (Grosbois, 2012). Pour ce faire, il importe, selon Grosbois, de trouver une articulation logique entre les activités relatives à la dimension de l'action et celles qui sont relatives au processus d'apprentissage de la langue afin d'éviter la confusion entre ce qui relève de la logique de l'action et ce qui relève de l'apprentissage. Cette observation nous permet d'introduire notre expérimentation dans la section suivante.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

5 Expérimentation

Notre expérimentation a été mise en place au mois d'avril 2019 au sein du département de français de l'Université Nationale An-Najah de Naplouse en Palestine. Le cadre de l'expérimentation s'inscrit dans un cours d'expression écrite 4 intitulé « Linguistique des textes » qui vise à développer les compétences textuelles chez les apprenants. En amont de cette expérimentation, nous avons sollicité l'accord du directeur du département de français. Notre expérimentation consiste en une contribution à l'encyclopédie Wikipédia en publiant des articles sur des villes et villages palestiniens étant donné que la version française de Wikipédia ne contient que peu d'entrées sur la Palestine. Le projet mené a pour but d'enrichir cette encyclopédie. Quel est donc le public visé par notre expérimentation et son niveau de langue ? Nous répondons à cette question dans la section suivante.

5.1 Cadre et population de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est faite sur un groupe d'étudiants palestiniens en licence de FLE dont le français est la deuxième LE après l'anglais : 18 étudiants ont participé à l'expérimentation dont 13 femmes et 5 hommes âgés de 21 ans à 26 ans. La grande majorité des participants, soit 72.2 % des étudiants, sont donc de sexe féminin et cela s'explique, nous semble-t-il, par le fait que les filles s'orientent davantage vers l'apprentissage des langues étrangères alors que les garçons choisissent d'autres spécialités, notamment les sciences exactes. Nous avons choisi de mettre en œuvre une telle expérience avec les étudiants en fin de troisième année. À ce stade de leur parcours, les étudiants devraient atteindre le niveau linguistique DELF B2, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Du piont de vue linguistique, ce niveau est nécessaire pour pouvoir rédiger et publier de bons articles sur Wikipédia. Or, comme le montre la figure suivante issue de l'enquête que nous avons élaborée après notre expérimentation, seuls deux étudiants sur 18, soit 16.7 % des enquêtés, ont le niveau B2 au moment de la rédaction de leur article sur Wikipédia.

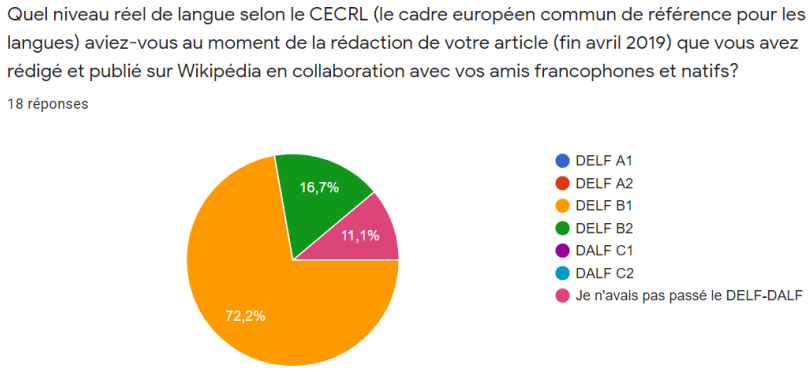


Fig. 1 : Niveau de langue des étudiants au moment de la rédaction des articles

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

De plus, le niveau linguistique actuel des apprenants, c'est-à-dire après une année d'expérimentation, reste quasiment le même que celui au moment de l'expérimentation, en l'occurrence le niveau B1. Autrement dit, le niveau de langue de la majorité des sondés n'a pas progressé. Seuls deux étudiants sur 18, soit 11.1 % de l'ensemble, sont parvenus au niveau C1, niveau de langue à atteindre en quatrième/dernière année de Licence. Ce manque de connaissances linguistiques et ce ralentissement dans la progression d'acquisition du français d'une année sur l'autre proviendraient vraisemblablement du fait que 12 étudiants sur 18 ont choisi « français majeur-anglais mineur » comme spécialité et du fait que seulement 6 étudiants ont choisi le français majeur comme spécialité. Est-ce que le fait d'étudier deux langues en parallèle impacte négativement la maîtrise des deux langues étrangères ? Par ailleurs, cela traduit peut-être le fait que la grande majorité des sondés n'ont pas appris le français à l'école, soit 72.2 % des répondants. Enfin, il se peut que les étudiants ne pratiquent pas le français, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en dehors de la classe. De ce fait, collaborer entre apprenant étranger et natif francophone pour une telle tâche s'avère judicieux. Nos analyses se basent sur deux corpus textuels qui seront présentés dans le section suivante.

5.2 Corpus textuel manuscrit vs corpus textuel numérique

Avant de présenter le compte-rendu de notre étude, nous soulignons que la partie empirique de celle-ci repose sur deux corpus de productions écrites différentes, réalisées par les mêmes apprenants. Nous projetons d'une part, de les analyser du point de vue des phénomènes ou opérations de cohésion et de cohérence, de la micro- à la macro-structure, de la phrase au texte, suivant les travaux d'Adam (2018 et 2011), Charolles (1978 et 1995), Combettes (1983), Achard-Bayle (2016), …et d'autre part, de les comparer à deux niveaux de réalisation : au premier niveau, il s'agit d'analyser et d'évaluer un corpus où les apprenants rédigent sur support papier sans intervention de locuteurs-scripteurs natifs, alors qu'au second niveau, l'analyse porte sur une version numérique de notices après que celles-ci ont été relues en ligne par des natifs. Cette étude comparée vise à évaluer en quoi les natifs et leurs compétences textuelles innées ou non conscientes ont une influence sur les productions des apprenants.

Notre premier corpus textuel est manuscrit. Il contient une quarantaine de textes produits manuellement (évaluations finales de productions écrites), sur papier et sans aucune aide, par les étudiants de troisième année de licence de FLE. Il est à noter que le premier corpus textuel que l'on a collecté consiste en les épreuves d'expression écrite 4 et que les textes produits par la population de l'échantillon sont de types descriptif et argumentatif. Le second corpus textuel, quant à lui, est un corpus numérique, sinon médiatisé, qui contient neuf articles rédigés sur la plateforme Wikipédia par les mêmes apprenants à l'aide des outils numériques, entre autres de correction automatique, et en collaboration avec des natifs francophones non apprenants. Ces textes sont de type descriptif.

L'étude comparée porte donc sur deux stades de productions écrites, manuscrite vs numérique, où l'on peut déterminer l'impact des TIC sur l'acquisition-apprentissage de la compétence textuelle ; mais elle vise également, et en priorité, à déterminer les niveaux de conscience de cette compétence chez les apprenants comme chez les natifs qui

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

participent à la tâche collaborative. De plus, la partie comparative de ces deux corpus permet aussi de relever les erreurs les plus marquantes, fréquentes, aux niveaux phrastique et textuel. Cela nous conduira à voir quel est le niveau textuel le plus problématique, intra- et/ou transphrastique ; elle nous permettra également de voir si ces erreurs sont plus fréquentes dans le corpus manuscrit que dans le corpus médiatisé, sous le double effet de l'écriture collaborative et de l'intervention des outils d'aide numérique. Pour ce faire, la méthodologie adoptée relève d'une recherche-action (Catroux, 2002) et s'inspire au plan théorique des perspectives/approches *« post-actionnelles »,* comme nous l'avons précédemment indiqué, par le biais de l'expérimentation que l'on a mise en œuvre. Cette dernière sera présentée dans la section qui suit.

5.3 Mise en place de l'expérimentation

Dans le détail, le dispositif consiste ainsi à mettre en contact étudiants palestiniens en licence de FLE et natifs/francophones : les apprenants palestiniens rédigent des articles/notices sur des villes palestiniennes qui ne sont pas recensées sur Wikipédia ; il s'agit de mettre en œuvre une double collaboration, à deux niveaux d'attention/conscience textuelle : d'abord, les apprenants rédigent en binôme ; à l'issue de la rédaction, la première version des articles relue par les natifs - qui orientent les demandes de révisions/corrections linguistiques par la fonction « discussion » de Wikipédia - fera l'objet de la publication finale sur la plateforme.

Afin de faciliter la mise en œuvre de notre projet d'écriture collaborative, nous avons créé un groupe Facebook privé, que l'on a nommé « Together : publication des articles/notices sur Wikipédia ». Dans ce groupe, nous avons demandé aux étudiants palestiniens et aux personnes natives francophones, sinon aux collaborateurs de nos connaissances, de nous rejoindre en leur communiquant l'intitulé de notre groupe Facebook. Le nombre total des membres de ce groupe, y compris étudiants, natifs francophones et nous-même en tant que porteur/tuteur du projet et administrateur du groupe, est de 71 membres. Nous remarquons que le nombre des collaborateurs natifs francophones est presque trois fois plus élevé que le nombre d'étudiants palestiniens. Cela se traduit par le fait que les collaborateurs portent une attention très particulière à notre projet et qu'ils sont fortement motivés à y participer.

Concernant la partie technique et pratique de la plateforme Wikipédia, le groupe Facebook nous a permis d'expliquer aux étudiants et aux collaborateurs francophones la façon dont on crée un compte Wikipédia. En effet, pour que la modification, la correction et la rétroaction sur les articles puissent être effectuées, il est nécessaire de faire partie de ses membres. Par la suite, nous leur avons fait part du fonctionnement, des principes et des recommandations qui fixent les grandes lignes définissant la nature de Wikipédia et les conditions de son élaboration, faute de quoi la publication ne peut pas avoir lieu.

Aussi, cet espace numérique nous a permis de réussir notre travail de rédaction collective en ligne en termes d'organisation et de gestion. Autrement dit, cela nous a permis de demander aux étudiants palestiniens de nous faire part, *via* une publication en public sur le groupe Facebook, du nom de la ville sur laquelle ils veulent rédiger leur article. Ensuite, nous avons demandé aux collaborateurs natifs franco-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

phones de choisir librement leur binôme palestinien en fonction de leur souhait, de leur intérêt et de la ville à laquelle ils s'intéressent le plus. De plus, avant le début de la collaboration avec des natifs francophones, nous avons mis à la disposition des étudiants des logiciels médiatisés et des outils informatiques pour l'apprentissage, qui proposent des corrections tels que *Cordial, Reverso, BonPatron, TALN*, des assistants de traduction automatique, Google Docs. Enfin, nous avons exploité la page Facebook pour remettre les modifications, les corrections, les commentaires et les rétroactions sur les textes car certains collaborateurs francophones avaient du mal à transférer ces derniers sur la page de discussion de la plateforme Wikipédia.

D'après notre expérience avec les étudiants avec lesquels nous avons travaillé pendant nos études de Master 2, il nous a semblé judicieux, voire nécessaire de les guider, ainsi que les collaborateurs francophones, avant, pendant et après l'expérimentation, de craine qu'ils ne se retrouvent tout seuls. De ce fait et afin de réaliser une expérience la plus objective et scientifique possible, nous avons joué le rôle de tuteur mais sans participer à la relecture, à la correction et à l'évaluation des articles rédigés par les apprenants. Pour conclure, les résultats et les analyses présentés ci-dessous, se basent sur une approche à la fois qualitative et quantitative : une approche qualitative *via* l'analyse linguistique et l'étude comparative des deux corpus textuels et une approche quantitative *via* l'analyse des statistiques issues des réponses des étudiants collectées par nos questionnaires de réflexion.

6 Post-expérimentation et analyses des résultats

Concernant l'analyse linguistique des deux corpus textuels, nous nous appuyons sur la grille d'évaluation de la cohérence textuelle présentée par les linguistes québécoises Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine en 2005. Cette grille en effet, propose une évaluation détaillée de la cohérence du texte et permet également à l'enseignant et à l'apprenant de situer la progression des apprentissages voulus. La grille comporte les quatre méta-règles de cohérence présentées par Michel Charolles (1978), à savoir : la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non-contradiction, et la méta-règle de relation. Ces dernières ont donc une visée micro-macro-structurelle.

À cet égard, nous allons d'une analyse globale de l'ensemble du texte à une analyse locale de la phrase. En d'autres termes, dans l'analyse de l'ensemble du texte, nous cherchons à savoir quel est le type du texte rédigé, sa taille, le nombre de connecteurs utilisés, le registre de langue utilisé, le vocabulaire adapté au texte. Dans l'analyse globale de la cohérence du texte, nous étudions les marqueurs de prise en charge énonciative, les connecteurs logiques (comparaison, addition, énumération, argumentation, conclusion, conséquence, opposition, justification, explication, les reprises anaphoriques (nominales et pronominales), la relation entre les phrases, la segmentation du texte en paragraphes, les progressions thématiques. Enfin, les articles définis et indéfinis, l'emploi des adjectifs possessifs et démonstratifs, l'emploi de l'accord (nom/article, nom/adjectif, sujet/verbe et sujet/participe passé), la conjugaison, l'orthographe, l'emploi des prépositions et la ponctuation interne à la phrase font l'objet

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

de l'analyse micro-structurelle. Cette analyse purement linguistique fait l'objet des deux sections suivantes.

6.1 Synthèse des résultats issus d'un échantillon représentatif du corpus textuel manuscrit

Concernant l'analyse de l'ensemble des synthèses dans notre premier corpus textuel, nous nous appuyons sur un échantillon représentatif. Les synthèses diffèrent d'un étudiant à l'autre en fonction des thématiques auxquelles ils s'intéressent. Celles-ci ont des intitulés variés : la fin du monde, le soufisme, l'athéisme, la télépathie, les erreurs médicales. En lisant les productions écrites en question, nous avons constaté que les étudiants font une synthèse de plusieurs textes étant donné qu'ils emploient parfois des termes techniques et un vocabulaire précis. Autrement dit, la consigne mentionnée dans la copie de l'examen n'est pas claire. Cette partie de l'examen, d'un barème de quinze points, fait l'objet de la cinquième question de l'épreuve finale qui est notée sur cinquante points. Les cinq questions de l'examen sont des questions ouvertes qui demandent aux apprenants de rédiger un texte dépassant 100 mots pour chaque texte, ce qui représente au moins 500 mots pour l'ensemble des textes : toutes les synthèses que nous avons analysées comptent entre 264 et 374 mots. De ce fait, nous voyons que cette surcharge de questions provoque une surcharge cognitive et un stress chez les étudiants au moment de la rédaction. De plus, la plupart des étudiants commettent beaucoup d'erreurs (sémantiques, syntaxiques, de ponctuation.) et produisent souvent des textes non terminés. Cela rend leur texte incohérent et perturbe donc la compréhension de ce dernier.

La correction des textes, quant à elle, est limitée uniquement au plan micro-structurel. En d'autres termes, le professeur ne s'appuie sur aucune des grilles du CECRL et se contente seulement de souligner les erreurs morphosyntaxiques tels que l'accord nom/article, l'accord nom/adjectif, l'accord sujet/verbe, l'accord sujet/participe passé, la conjugaison, sans faire aucune remarque pouvant aider les étudiants à comprendre leurs erreurs. En ce qui concerne la correction au niveau de l'ensemble du texte et au niveau macro-structurel, elle est totalement omise. Autrement dit, le professeur ne fait aucune remarque tenant compte du vocabulaire adapté à la situation, de la forme du texte et de sa segmentation en paragraphes, du registre de langue utilisé, du type de texte rédigé, de l'utilisation des connecteurs logiques. Ainsi dans sa correction, le professeur ne tient pas compte des marques de la cohérence du texte écrit et se limite à corriger les erreurs morphosyntaxiques. Il adopte d'ailleurs une simple grille d'évaluation manuscrite qui se structure en trois composantes : synthèse (6 points), morphosyntaxe (7 points) et orthographe et ponctuation (2 points).

En ce qui concerne le niveau phrastique, celui-ci est marqué par le non-respect des modalités de l'emploi de la ponctuation comme on peut le constater dans les trois textes suivants : la fin du monde, l'athéisme et le soufisme. Or, dans les deux autres textes (les erreurs médicales et la télépathie) l'emploi de la ponctuation et des majuscules est plus ou moins respecté mais reste non maîtrisé. À cet égard, nous pensons que le fait d'intégrer les TIC dans les modules d'expression écrite permet d'éviter le mauvais emploi de la ponctuation et des majuscules et minuscules au moment de la rédaction. Le traitement de texte Word propose en effet une correction automatique

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

au niveau de la ponctuation, de l'emploi des majuscules et de la morphosyntaxe. Au niveau interphrastique, nous avons constaté que les trois synthèses suivantes (La fin du monde, la télépathie et le soufisme) sont divisées 4 et 5 paragraphes, et ont une forme plus ou moins aérée bien que les phrases soient longues et souvent non terminées. Quant aux deux autres synthèses (l'athéisme et les erreurs médicales), elles se caractérisent par des ratures, une écriture non claire et par une forme non aérée, les paragraphes n'étant pas bien délimités (*cf.* Annexe, figure n° 2 et n° 3). Autrement dit, on a l'impression que l'on lit un texte contenant un seul paragraphe. Enfin, une telle segmentation de ces deux textes est née d'une mauvaise organisation des idées et d'une écriture d'un seul jet. Pour conclure, le niveau textuel de l'ensemble des textes[1] est marqué par le non-respect du type d'écrit réclamé qui est une synthèse. Or, les textes ont tous une dominance plutôt descriptive qu'argumentative vu que les étudiants présentent leurs synthèses sous forme d'informations et n'apportent aucune trace d'arguments et de problématique.

Au niveau macro-structurel des textes, nous remarquons que les étudiants ont des compétences textuelles générales qu'ils tiennent d'ailleurs peut-être de leur langue maternelle telle que l'emploi de la progression thématique à thème constant, des reprises anaphoriques pronominales, des connecteurs logiques simples. Néanmoins, ils commettent des erreurs de logique et de cohérence. Ces erreurs macro-structurelles sont beaucoup plus intéressantes à analyser et à corriger éventuellement que les erreurs micro-structurelles car elles provoquent l'incohérence textuelle dans les copies des étudiants. Pour ce qui de la répétition dans l'ensemble des textes, celle-ci n'est pas exagérée étant donné que les étudiants ont réussi à employer certaines opérations textuelles au moment de la rédaction, malgré leur emploi logique et syntaxique erroné, telles que l'emploi des anaphores, de la définitivisation, des référenciations déictiques contextuelles et des progressions thématiques.

Dans l'ensemble des textes, la progression thématique dominante est celle à thème constant, qui consiste à reprendre le même thème de phrase en phrase, ce qui est en effet caractéristique de la séquence descriptive. De ce fait, il s'agit ici d'un bon signe de compétence textuelle par copie du système linguistique de la langue maternelle des apprenants. En d'autres termes, ces derniers réfléchissent en langue maternelle au moment de la rédaction. Ainsi, les types de progressions pragois (DANEŠ, 1974) appliqués au français sont valables également pour l'arabe.

De plus, nous remarquons que les étudiants coupent les chaînes de références et sautent d'une progression thématique à une autre dans le même paragraphe, autrement dit les synthèses en question sont constituées d'un mélange de trois types de progression dans la mesure où aucune synthèse n'est purement constituée d'une seule sorte de progression. En outre, ils emploient des substituts pronominaux erronés et fabriquent de nouveaux thèmes qui ne sont pas issus des phrases précédentes en utilisant par exemple le pronom impersonnel « on » (*cf.* Annexe, *infra* premier paragraphe-figure n° 2). Un tel emploi de progressions thématiques est dû, nous semble-t-il, à la négligence des opérations de planification (préécriture- écriture-réécriture) et à l'ignorance

[1] Les cinq synthèses contiennent entre 31 et 45 erreurs morphosyntaxiques, sémantiques, orthographiques et de ponctuation.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

de l'importance de l'utilisation de brouillon. Cela crée donc de l'ambiguïté et de l'incohérence thématique.

L'emploi des anaphores, quant à lui, est plutôt non maîtrisé. À ce stade, les étudiants emploient incorrectement plusieurs types d'anaphores dans leurs textes, entre autres, l'anaphore nominale et pronominale.

L'anaphore nominale est peu utilisée par les étudiants. Comme le montre les exemples ci-après, l'emploi de cette anaphore est erroné : les étudiants n'accordent pas correctement les articles définis (le, la, les) et les adjectifs démonstratifs (ce, cette, cet, ces) avec le groupe nominal ou le syntagme antérieur. En d'autres termes, les étudiants reprennent le/les nom/s avec un simple changement de déterminant.

- « La fin du monde est **un action** passerai a notre monde, **cet action** nommée […]. L'islam parle **des signes mineurs et majeurs** de la fin. **Les signes mineurs** qui sont **passe**[…], Mais **les signes majeurs** qui sont **passe** aujourd'hui et après […] » ;
- « A cause de plusieur raisons comme **un croyance** que le mot sofisme a été pris de […] mais *ces croyances* ont croyance fausse. […] ».

Pour ce qui concerne l'anaphore dite pronominale, les étudiants l'utilisent de manière erronée et redondante. L'exemple suivant met en évidence leur emploi du pronom personnel de la troisième personne du singulier « il » et du pronom relatif « qui » pour remplacer un nom ou un groupe nominal.

- « {…} **La Bible** a donner une définition sur la fin, **il** affirme que n'est pas […]. Aussi, **il** parle des signes avant ce jour comme la fin des gouvernements humains, la fin des religions qui ont déçu Dieu et les hommes, **il** décrit les évènements **qui se passerai** sur le monde ».

Par ailleurs, on note que les étudiants emploient parfois le pronom impersonnel « il » pour référer à un groupe nominal inconnu du lecteur. On remarque ainsi qu'ils ont du mal à varier les pronoms en recourant par exemple à *celui-ci, celui-là, ce dernier, ces derniers, le premier, le dernier*, etc., ce qui nuit à la cohérence textuelle. À notre avis, cette erreur est née de l'interlangue. En dialecte palestinien en effet, on utilise le pronom impersonnel pour désigner un antécédent souvent imprécis.

En ce qui concerne les prises en charge énonciative, elles sont très médiocrement réalisées. Elles ne se justifient pas dans un texte et sont totalement négligées dans deux autres. En d'autres termes, les marques de l'énonciation, les indices spatio-temporels, les prises de position, les connecteurs de point de vue et les verbes de modalités sont presque absents. Les étudiants se contentent de rédiger un raisonnement non argumenté, c'est-à-dire un résumé, en utilisant le pronom personnel de la troisième personne du singulier pour synthétiser et rapporter la parole de l'autre. Nous avons également constaté qu'ils emploient parfois un vocabulaire non approprié à la situation proposée. De ce fait, les mots choisis ou mal choisis, nuisent à la cohérence du texte, à la continuité thématique et à la relation logico-sémantique entre ces mots et les autres.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

De surcroît, ils n'utilisent pas des termes et des expressions d'usage courant relatifs à la situation proposée qui francisent leurs propos et permettent une exploitation argumentative. Autrement dit, le lexique employé par les étudiants ne confère pas aux énoncés une valeur polémique et une orientation argumentative. Ainsi, le poids des mots ne se laisse pas apprécier par le lecteur du texte.

L'emploi de connecteurs logiques, quant à lui, est partiellement maîtrisé, pour ce qui concerne notamment les connecteurs d'opposition, d'addition, de liaison, d'illustration, de but et de conclusion. Il est à noter qu'un seul texte est marqué par une bonne présence de connecteurs logiques mais ces derniers sont redondants comme c'est le cas du texte intitulé « La fin du monde ». Quant aux quatre autres textes, ils sont marqués par une présence mineure de marqueurs de cohésion qui sont, de plus, mal employés. En d'autres termes, les textes contiennent des phrases longues qui ne sont pas ponctuées ni liées par des connecteurs logiques. Ceci rend ces textes non cohésifs et difficiles à suivre par le lecteur.

Notre lecture de ces textes nous permet de remarquer que, généralement, les étudiants n'arrivent pas à varier les marqueurs d'addition et se contentent souvent d'employer uniquement le connecteur « et ». Ceci dénote le fait qu'ils auraient peu de connaissance de l'emploi de ce type de marqueurs. Les connecteurs d'opposition illustrent le même phénomène avec un recours quasi exclusif au conjoncteur « mais ». Autrement dit, ils ne sont pas capables d'employer des connecteurs tels que *cependant, or, toutefois, tout de même, alors que*, ce qui mène à une répétition des marqueurs d'opposition et d'addition et nuit à la cohésion et à la cohérence du texte. Enfin, nous avons constaté que les organisateurs textuels et les marqueurs de justification (connecteurs argumentatifs) sont rarement employés.

Cela dit, certains marqueurs de relations sont partiellement maîtrisés, tandis que d'autres sont mal employés, mal placés, voire en contradiction avec le raisonnement en cours ou précédent. Autrement dit, il n'y a pas de relation entre les éléments introduits et les connecteurs logiques employés. Ceci rend les textes incohérents et difficiles à suivre comme on peut le constater dans l'exemple ci-après. Dans ses explications, l'étudiant emploie incorrectement le marqueur d'opposition *« mais »* dans le premier exemple dans la mesure où ce connecteur logique contredit ce qui est précédemment dit avec ce qui est introduit après : l'étudiant explique que la victime d'une erreur médicale a le droit de demander une compensation financière de la part de l'hôpital ou du tribunal mais il introduit par la suite un énoncé qui n'a pas de relation avec les éléments déjà annoncés. En lisant le premier énoncé accompagné par le marqueur « mais », on déduit qu'il va annoncer une idée contradictoire avec la première, mais ce n'est pas le cas. L'utilisation d'un marqueur de conséquence « c'est pour cela, de ce fait, … », aurait été plus appropriée. Elle aurait donné à son énoncé une certaine logique. Enfin, nous avons remarqué aussi une contradiction énonciative dans trois textes (la fin du monde, l'athéisme et les erreurs médicales) : les étudiants changent de personne en employant les pronoms « on, je, nous », ce qui perturbe le suivi du texte.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

- « […] ce victime peut demander son droit soit aller a l'office d'hopitale ou soit aller a la tribunal **mais** le secteur de la sante a place une loi qui paient de l'indemnité pour les victimes ».

L'analyse au niveau micro-structurel des textes montre que les difficultés des étudiants portent davantage sur le plan morphosyntaxique. Autrement dit, l'emploi de l'orthographe lexicale et grammaticale (l'emploi des articles définis et indéfinis, l'emploi des démonstratifs, l'emploi des reprises anaphoriques, le lexique, l'accord nom/adjectif, l'accord sujet/verbe, l'accord sujet/participe passé, la conjugaison, la place de l'adjectif, la ponctuation interphrastique) n'est pas respecté.

Pour conclure cette analyse micro-structurelle des textes, ajoutons que les étudiants emploient de manière inadéquate les signes de ponctuation interne à la phrase. Certains textes sont marqués par le non-respect de l'emploi de la virgule, des deux points ainsi que par celui des modalités d'utilisation des majuscules et minuscules. Cela pourrait résulter du fait que ces dernières n'existent pas en langue arabe. Enfin, la ponctuation interphrastique se limite généralement à l'emploi de la virgule pour marquer une légère pause entre les énoncés, et du point à la fin des phrases. Les autres signes de ponctuation sont rarement employés.

6.2 Synthèse des résultats issus d'un échantillon représentatif du corpus textuel numérique

Notre analyse de l'ensemble des articles rédigés se base principalement et en priorité sur la première version (celle des apprenants) et la dernière version (celle des collaborateurs). Il s'agit de relever les maladresses et erreurs micro et macro-structurelles commises dans la première version des articles, d'analyser les rétroactions apportées par les collaborateurs/wikipédiens sur la version relue et corrigée ainsi que d'évaluer l'évolution de la rédaction des articles en termes de qualité progressive. En utilisant la fonction « Voire l'historique de l'article », nous pouvons en comparer toutes les versions, repérer le nombre de versions éditées, la taille de l'article, le nombre, la date et l'heure de consultations (statistiques par période), le nombre de vues, le nombre total et le type de modifications (mineur ou majeur), le nombre de caractères, le nombre de mots, le nombre de sections, l'identifiant et la signature d'éditeurs-correcteurs, le nombre de références, les traductions existantes, le créateur et la date de création de la page de discussion, la langue et le modèle du contenu de la page, les images de la page, la taille et la catégorie de la page, les pages et les liens Internet liés, puis analyser les commentaires et la discussion entre les wikipédiens et les étudiants.

Nous nous focalisons sur quatre articles - « Balata Al-Balad », « Beit Hanina », « Asira Ash-Shamaliya » et « Yatta » - comme échantillon représentatif de notre corpus textuel numérique. Pour ce qui concerne l'analyse matérielle de l'ensemble des articles, les apprenants en ont rédigé la première version en utilisant Internet et en exploitant, en parallèle, de multiples outils informatiques, comme par exemple, le traitement de texte Word (88.9 %), les logiciels de correction et traduction automatique en ligne (94.5 %) et Google Drive (38.9 %). Ces outils proposent des corrections morphosyntaxiques au niveau de la phrase telles que la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe. Cela explique sans doute le peu d'erreurs micro-structurelles relevées dans les articles.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

En comparant avec les synthèses rédigées manuellement, nous remarquons que les étudiants ont produit davantage en termes de quantité mais également de qualité et de créativité. D'ailleurs, tous les articles possèdent d'autres traductions (entre autres en anglais, allemand, espagnol, italien et hébreu) dont se sont servis les étudiants afin de rédiger leur propre article. Un tel résultat est dû à l'aspect collaboratif dans la rédaction des articles et à l'intégration d'Internet et d'outils informatiques qui ont facilité la tâche en termes de temps et d'effort (*cf.* tableau ci-dessous).

Tab. 1 : Tableau récapitulatif montrant les statistiques générales de chaque article

Ville	Nbt de sect.	Nb de car.	Nb de coll. Wiki.	Nb de mod.	Nb de vues	Nb de réf.	Nb de liens vers l'art.	Nb de liens depuis l'art.	Nb de lien externes
Yatta	8	4,261	12	25 dont 16 mod. min. (64 %) et 9 mod. maj. (36 %).	126	5 dont 3 réf. uniques.	19	27	8
Asira Ash-Shamilya	12	5,437	12	16 dont 9 mod. min. (56.2 %) et 7 mod. maj. (43.8 %).	40	20 dont 16 réf. uniques	13	149	47
Beit-Hanina	17	12,532	24	93 dont 23 mod. min. (24.7 %) et 70 mod. maj. (75.3 %)	104	38 dont 34 réf. uniques	39	31	39
Balata Al-Balad	16	17,187	18	53 dont 36 mod. min. (67.9 %) et 17 mod. maj. (32.1 %).	74	21 dont 17 réf. uniques	14	147	3

Contrairement à la correction des synthèses par le professeur dans le premier corpus textuel, la correction des collaborateurs dans les articles du corpus textuel numérique, concerne aussi bien le niveau micro-structurel que le niveau macro-structurel. Les corrections sont basées sur leurs compétences innées et non conscientes. Elles portent sur le plan micro-structurel : modification et correction des erreurs directement *via* la fonction « modifier ». Elles concernent également le plan macro-structurel : feedback *via* la fonction « discussion » de Wikipédia.

Contrairement aux textes rédigés manuellement, le niveau phrastique de l'ensemble des articles est plutôt marqué par le respect des modalités de l'emploi de la ponctuation, notamment pour ce qui concerne l'emploi de la majuscule et de la minuscule. Cela est dû à l'usage d'Internet et des outils de corrections automatiques qui soulignent les erreurs d'orthographe en rouge et celles de conjugaison en vert. De ce

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

fait, nous relevons très peu d'erreurs de conjugaison et d'orthographe dans les articles : le fait que quelques erreurs persistent malgré tout, s'expliquerait par le fait que les étudiants ont omis les corrections automatiques proposées par le logiciel. Or, la ponctuation employée dans la première version des articles est uniquement limitée à l'usage du point et de la virgule. De plus, les étudiants emploient des phrases très longues en les séparant uniquement par des virgules. Dans la version relue et corrigée, nous remarquons que les collaborateurs natifs francophones modifient cela, en employant d'autres signes de ponctuation tels que les deux points, le point-virgule, les trois points, les guillemets et la parenthèse, mais surtout en employant les connecteurs logiques tels que les marqueurs de but, de cause, de conséquence, d'explication, d'opposition, d'addition, de comparaison et d'introduction, afin d'éviter cette juxtaposition des propos et d'assurer surtout une progression thématique raisonnée et une relation logique entre les phrases.

Au niveau interphrastique de l'ensemble des articles, nous remarquons qu'ils sont divisés par sections et que les paragraphes sont bien aérés grâce à la mise en forme automatique proposée par la plateforme Wikipédia. Bien que les étudiants annoncent au départ un plan pour la planification et la rédaction de leurs textes, les sections y figurant demeurent à revoir et à retravailler car cela nuit à la progression thématique et à la linéarité logique des idées. De ce fait, les collaborateurs natifs francophones et d'autres wikipédiens ont proposé une re-schématisation et une restructuration de leurs plans de départ *via* les pages dédiées à la discussion fournies par la plateforme.

Enfin, le niveau textuel de l'ensemble des articles est marqué par le respect du type de texte demandé qui est en l'occurrence le texte descriptif et informatif. Un seul article, intitulé « la mairie de Naplouse », a été rejeté par l'administrateur de la plateforme Wikipédia car jugé comme étant un texte à caractère publicitaire et ne suivant donc pas les recommandations et conditions de la plateforme.

En ce qui concerne l'analyse micro-structurelle de l'ensemble des articles de notre corpus textuel numérique, nous remarquons[2] que les erreurs morphosyntaxiques liées à la conjugaison, à l'orthographe et à l'accord (sujet/verbe, sujet/participe passé, articles définis/nom, articles indéfinis/nom, pronoms possessifs/nom, adjectif/nom) sont quasiment absentes. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, cela est probablement dû à l'utilisation des outils informatiques en ligne.

Ce sontles opérations linguistiques au niveau global de la cohérence des textes qui restent les plus problématiques : lexique non approprié à la situation, structuration d'un plan non schématisé, répétition, emploi erroné des liens logiques et emploi sémantico-syntaxique erroné des reprises anaphoriques. 38.9 % de notre population a des difficultés liées à la construction et à la structuration de son plan de départ et à l'emploi du lexique approprié à la situation. À cet égard, les wikipédiens collaboratifs ont aidé les apprenants, *via* la page de discussion de la plateforme, à restructurer leurs plans de départ de façon à ce que les sections suivent un ordre logique et raisonné. Les natifs francophones ont également retravaillé le vocabulaire de certains passages qui nuisaient à la compréhension du texte. Ainsi :

[2]Et contrairement aux synthèses de notre premier corpus textuel manuscrit

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

- « Après la guerre de 1967, les zones occupées par Israël de la Cisjordanie, dont une partie de Beit Hanina, et les frontières locales de Jérusalem s'étendent à l'est de Beit Hanina, désormais connue sous le nom de nouvelle Beit Hanina, officialisée en 1980 et cadastrée » qui a été corrigé de la façon suivante :

- « Après la guerre de 1967, les zones occupées par Israël de la Cisjordanie, y compris Beit Hanina, et les frontières locales de Jérusalem s'étendent à l'est de Beit Hanina, désormais connue sous le nom de nouveau Beit Hanina, formalisée en 1980 et tracée ».

61.1 % de notre population rencontre des difficultés liées à l'emploi des connecteurs logiques tels que les marqueurs de but, de conséquence, d'explication, d'illustration, de cause, d'introduction, d'addition, et se limite souvent à employer dans sa première version, et encore incorrectement, de simples connecteurs logiques comme *donc, car, alors, parce que, et, ou.*

Enfin, pour ce qui est de la répétition et de la progression thématique, 12 étudiants sur 18 (66.7 % de l'ensemble), ont souvent du mal à employer correctement et à varier les reprises anaphoriques nominales (les articles définis, les déterminants démonstratifs/nom, une autre dénomination, un synonyme, etc.), les reprises pronominales (les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, etc.). De ce fait, les étudiants se limitent souvent à l'emploi du pronom personnel à la troisième personne du singulier pour se référer à la ville dont ils parlent comme le montre l'extrait ci-après : « À l'époque de la domination turque, c'était l'un des villages d'Arqub, qui comptait 24 villages et appartenait également à Al-Qais. Il suivait également la brigade Al-Quds Al-Sharif. Il a commencé à s'appeler "Houssane" après 1525 comme il était … » (*cf.* correction de ce passage, Annex-figure n° 4). Un tel emploi nuit à la cohérence, à la clarté et à la compréhension du texte.

Ainsi, l'intervention et la collaboration des natifs francophones à la tâche d'écriture en ligne a permis de surmonter les difficultés des apprenants sur le plan macro-structurel plutôt que sur le plan micro-structurel en leur apportant des rétroactions et des explications (*cf.* figure n° 7) sur les différentes erreurs commises grâce aux pages de discussion fournies par Wikipédia.

7 Conclusion

D'après les résultats des questionnaires de réflexion soumis aux apprenants palestiniens vis-à-vis de l'intégration des TIC et de la mise en œuvre d'une réelle approche interactionnelle et socio-constructive pour l'apprentissage de la compétence textuelle, la majorité des étudiants s'est montrée favorable à l'implication de cette approche interactionnelle en ligne.

En termes de statistiques, 88.9 % d'entre eux (*cf.* Annexe, figure n° 5), soit 16 étudiants sur 18, possèdent une bonne maîtrise de l'outil informatique et préfèrent utiliser Internet et des supports numériques tels que l'ordinateur, la tablette, le tableau blanc interactif, le téléphone portable/smartphone.) pour l'acquisition de la compétence de l'expression écrite puisque ces derniers proposent des corrections morphosyntaxiques

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

automatiques. Autrement dit, la majorité des apprenants dénoncent l'apprentissage traditionnel et recommande fortement l'apprentissage numérique, sinon médiatisé. 72.2 % des sondés (*cf.* Annexe, figure n° 6) sont d'accord pour l'exploitation des logiciels de correction automatique, des applications de traduction en ligne et plateformes gratuites en ligne, en l'occurrence Wikipédia. Selon les sondés, il s'agit d'une méthode interactive, vivante, amusante et complémentaire car on trouve des ressources et des supports pédagogiques supplémentaires notamment durant cette période particulière d'épidémie de COVID-19.

Enfin, 72.2 % de la population trouve également que la mise en place d'un projet d'écriture collaborative avec des natifs francophones sur Wikipédia et l'usage des outils informatiques en ligne pour l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle constituent un facteur fort de motivation, permettant de partager de façon moins formelle, la tâche à réaliser, de baisser la surcharge cognitive chez les apprenants et de prendre connaissance de nouvelles aides numériques. De plus, les corrections et rétroactions des collaborateurs natifs aident les étudiants à surmonter leurs lacunes linguistiques (*cf.* Annexe, figure n° 7).

Nous pouvons donc dire tout d'abord que l'intégration des outils et supports numériques dans le processus d'écriture permet d'éviter les erreurs micro-structurelles chez les étudiants. Ce sont d'ailleurs ces erreurs qui sont les plus fréquemment commises dans notre corpus textuel manuscrit. Nous pouvons également affirmer que la collaboration des natifs francophones dans une telle expérimentation permet de mieux surmonter les erreurs linguistiques au niveau macro-structurel. Ces erreurs sont d'ailleurs les plus fréquentes dans la première version des articles de notre corpus textuel numérique. Aussi, nous pouvons prétendre que l'apprenant palestinien est un acteur-créateur social de son scénario d'apprentissage s'il est impliqué dans une réelle *approche interactionnelle et socio-constructive*. Pour conclure, notre expérimentation d'écriture collaborative et participative sur la plateforme Wikipédia valide les critères de collaboration définis notamment par Johnson et Johnson (1989) et nous projette vers de nouvelles perspectives didactiques d'apprentissage des langues étrangères tel que l'apprentissage par consultation.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

8 Liste des abréviations

Mot/groupe de mots	Abréviation
Français langue étrangère French as a Foreign Language	FLE FFL
Langue étrangère	LE
Technologies de l'information et de la communication	TIC
Approche actionnelle	AA
Article	ART.
Nombre total	NBT.
Sections	SEC.
Caractères	CAR.
Collaborateurs wikipédiens	COLL. Wiki
Modifications	MOD.
Références	REF.
Majeur	MAJ.
Mineur	MIN.

Références

ACHARD-BAYLE Guy (2016). *L'approche « text'actionnelle ».* In *XX^e école doctorale de l'Association Gallica & École doctorale de l'Université Halle-Wittenberg, de l'Université de Szeged et de l'Université Masaryk de Brno* (p. 247–259). Telč/České Budějovice.

ADAM Jean-Michel (2011). *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours,* Paris, Armand Colin.

ADAM Jean-Michel (2018). Le paragraphe : entre phrases et texte, Paris, Armand Colin, 2018, 224 p.

BOURGUIGNON Claire (2006). *"De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures",* Synergie Europe 1, 58-73. Également en ligne : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf

BRUNER Jérôme S (1985). Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. In : Revue française de pédagogie, volume 73. p. 79-80.

CARBONNEAU Céline & PRÉFONTAINE Clémence (2005). *Enseigner et évaluer la cohérence textuelle.* Québec français (138), 78–81.

CATROUX Michèle (2002). *« Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique »*, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, *vol. XXI N° 3, 8-20.*

CHAROLLES Michel (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques.* In : Langue française, n° 38, 1978. Enseignement du récit et cohérence du texte. p. 7-41.

CHAROLLES Michel (1995). *« Cohésion, cohérence et pertinence du discours"*, Travaux de linguistique 29, 125-151.

COMBETTES Bernard (1983). *Pour une grammaire textuelle : La progression thématique*, Bruxelles, De Boeck – Metz, Pratiques.

DANEŠ František (éd.1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*, Mouton, Prague, p. 129-141.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

DEJEAN Charlotte & MANGENOT François. (2016). Les interactions entre pairs dans un Mooc de formation d'enseignants. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 419-431.

GROSBOIS Muriel (2012). *Didactiques des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 177 p

JOHNSON David W. & JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition : Theory and research*. Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and Competition*. Interaction Book Company.

KERN, R., Ware, P. & WARSCHAUER, M. (2004). *Crossing frontiers : New directions in online pedagogy and research.* Annual Review of Applied Linguistics, 24, 243-260.

KITADE, K. (2000). *L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC : Collaborative Interaction in Internet Chat. Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 13, 143-166.

LAMY, M.N. & HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

LEBRUN Marcel (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. De Boeck (Bruxelles), 206 pages.

LEHMANN Denis (1985). *La grammaire de texte : une linguistique impliquée ?* Pp. 100-114. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357

LEONTIEV Alexis A (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford : Pergamon Press." Canadian Modern Language Review, 42(5), p. 1021–1022.

MANGENOT François & ZOUROU Katerina (2007). *« Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne »*, *Alsic* [En ligne], vol. 10, n° 1, document alsic*v10*07-rec5, mis en ligne le 15 juin 2007, consulté en novembre 2020.

NARCY-COMBES Jean-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS, 238 p. ISBN 2-7080-1105-7

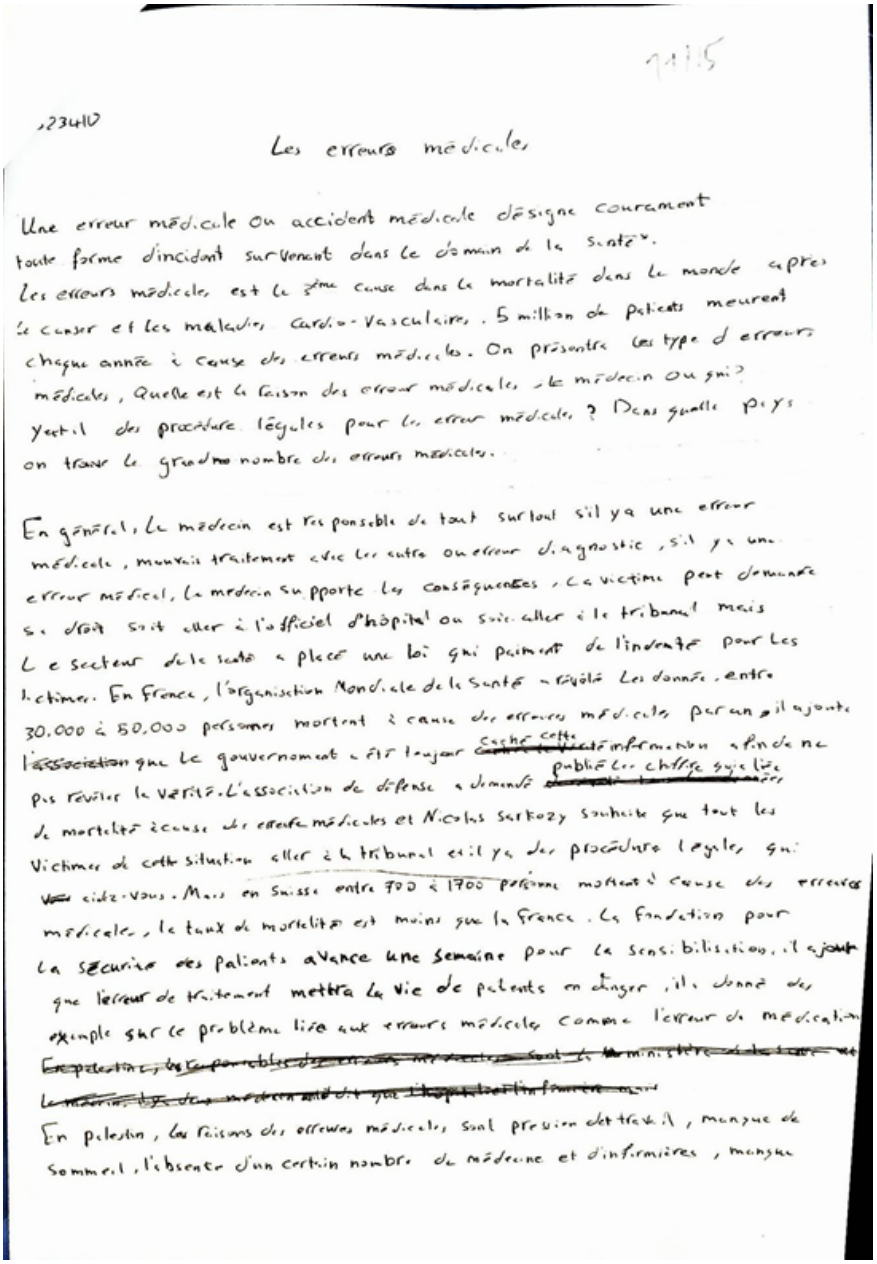
OLLIVIER Christian (2010). *« Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés »* Revue française de linguistique appliquée 15 (2), 121-137. Également en ligne : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistiqueappliquee-2010-2-page-121.htm

PUREN Claude (2002). *« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle »,* Les Langues modernes 3, 55-71. Également en ligne : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/

VYGOTSKY Lev (1934). *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Édition sociales, 1985.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Annexe des figures



,23410

Les erreurs médicales

Une erreur médicale ou accident médicale désigne couramment toute forme d'incident survenant dans le domain de la santé.
Les erreurs médicales est la 3ème cause dans la mortalité dans le monde après le cancer et les maladies cardio-vasculaires. 5 million de patients meurent chaque année à cause des erreurs médicales. On présentra les type d'erreurs médicales, Quelle est la raison des erreur médicales, le médecin ou qui? Y'a-t-il des procédure légales pour les erreur médicales ? Dans quelle pays on trouve le grand nombre des erreurs médicales.

En général, Le médecin est responsable de tout surtout s'il y a une erreur médicale, mauvais traitement avec les autre ou erreur diagnostic, s'il y a une erreur médical, le médecin supporte les conséquences, La victime peut demander ses droit soit aller à l'officiel d'hôpital ou soit aller à le tribunal mais Le secteur de la santé a placé une loi qui paiment de l'indemnité pour les victimes. En France, l'organisation Mondiale de la Santé a révélé les données, entre 30.000 à 50.000 personnes mortent à cause des erreurs médicales par an s'il ajoute l'association que le gouvernement a été toujours ~~Cacher cette~~ informations afin de ne pas révéler la vérité. L'association de défense a demandé ~~[illegible]~~ publié les chiffre qui lie de mortalité à cause des erreurs médicales et Nicolas Sarkozy souhaite que tout les victimes de cette situation aller à la tribunal et il y a des procédures légales qui vous aidez-vous. Mais en Suisse entre 700 à 1700 personne mortent à cause des erreurs médicales, le taux de mortalité est moins que la France. La fondation pour la sécurité des patients avance une semaine pour la sensibilisation, il ajoute que l'erreur de traitement mettra la vie de patients en danger, il a donné des exemple sur le problème lier aux erreurs médicales comme l'erreur de médication ~~[illegible]~~

En palestin, les raisons des erreurs médicales sont prévision de travail, manque de sommeil, l'absence d'un certain nombre de médecine et d'infirmières, manque

Fig. 2 : Synthèse sur les erreurs médicales rédigée par l'étudiant [11523410]

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

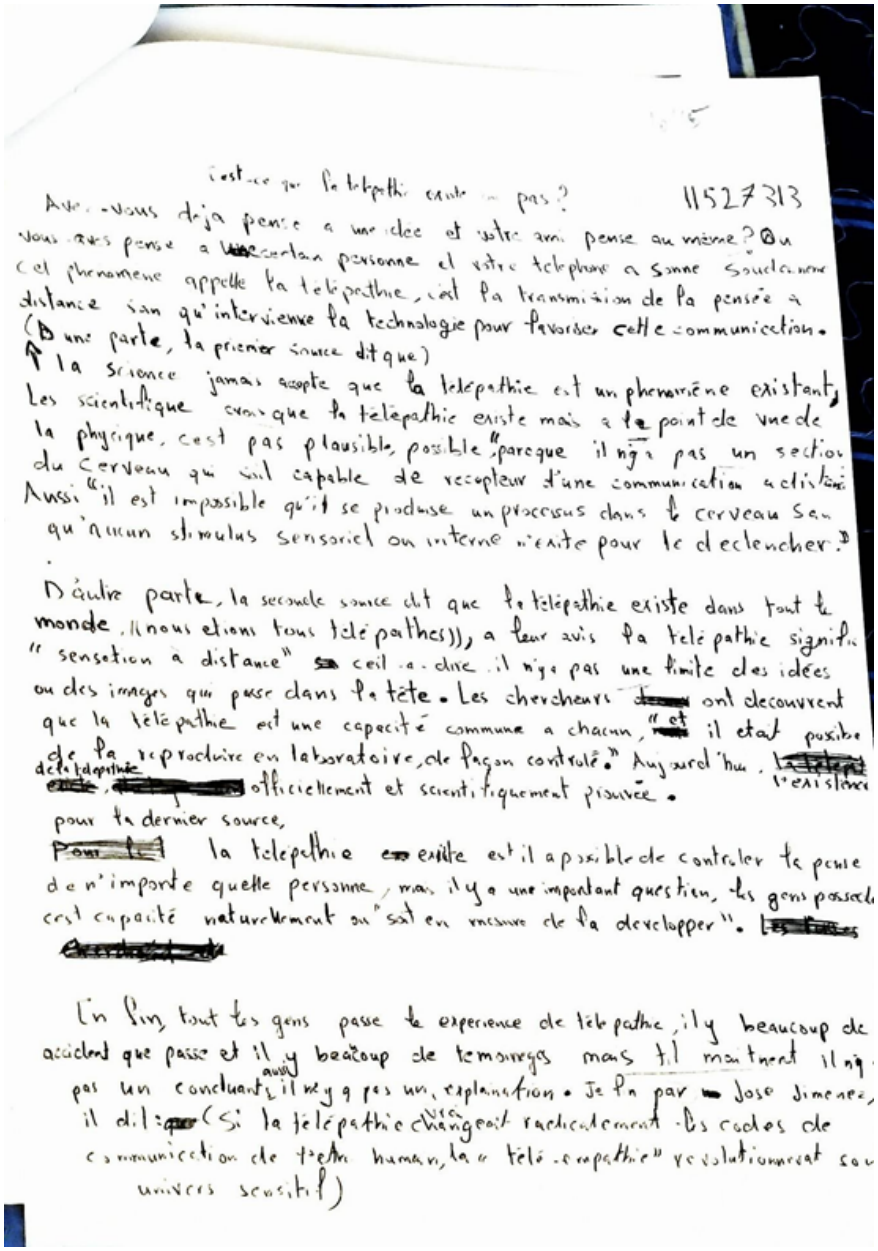


Fig. 3 : Synthèse sur la télépathie rédigée par l'étudiant [11527313]

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109



Fig. 4 : Corrections des natifs francophones vis-à-vis des erreurs commises par les apprenants

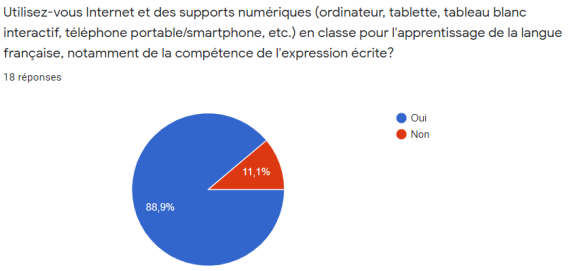


Fig. 5 : Taux d'usage des TIC chez les étudiants

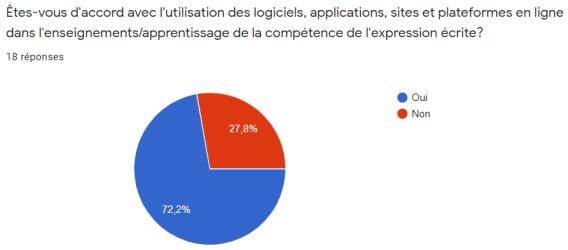


Fig. 6 : Intérêt de l'usage des plateformes pour l'acquisition de la compétence textuelle

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109



FIG. 7 : Discussion sur la plateforme Wikipédia entre les étudiants et les collaborateurs natifs

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109