

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 2 – Mars 2018

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2018

L'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement de la grammaire française

Leila REKRAK

Université Dr Moulay Taher-Saida, Algérie

Linda DERKAOU

Université Blida 2, Algérie

Denis LEGROS

Université de Paris 8, France

Résumé

Cette recherche expérimentale a pour but d'étudier l'effet de l'intégration des nouvelles technologies sur l'apprentissage de la grammaire

Deux groupes d'étudiants de 2^e année de licence de français ont participé à l'expérience. Le premier groupe a travaillé dans un environnement d'apprentissage informatisé et le second dans un environnement traditionnel. L'analyse des résultats ne montrent pas de différences significatives dans la construction des connaissances grammaticales entre les deux groupes.

Mots-clés : grammaire française, texte explicatif, hypertexte, correcteur grammatical.

1. OBJECTIF ET CADRE DE LA RECHERCHE

Le monde de l'école vit des transformations qui touchent les méthodes d'enseignement et les modes d'apprentissage. Le système d'enseignement algérien, au cœur de ce mouvement s'est engagé dans un changement majeur au niveau de son organisation et de ses programmes d'étude (Legros, 2015). En fait, dans un monde très compétitif, les TICE présentent une très importante opportunité de moderniser les systèmes éducatifs et de réactualiser les pratiques pédagogiques.

Dans leur article « *Technologies de l'information et de la communication : quelles nouvelles compétences pour les enseignants ?* », Baron et Bruillard (2006) définissent les TICE comme : « composées, d'une part, de l'audiovisuel et, d'autre part, de l'informatique et de ses instruments notamment ceux qui comme la télématique gèrent des interactions à distance (...) il se constitue alors « un nouveau champ » fédérant autour des technologies courantes des actions trouvant autrefois place dans le champ éducatif et dans celui de l'informatique pédagogique ».

Plusieurs études ont montré que les apprenants manifestent pour les activités d'apprentissage une motivation plus élevée lorsqu'ils suivent un enseignement basé sur les TICE que lorsqu'ils suivent les cours traditionnels (Bracewell & Laferrière, 1996 ; Lapierre & Gingras, 2001 ; Legros & Crinon, 2002 ; Ouellet, Couture & Gauthier, 2001). Cet intérêt vient du fait que les TIC permettent de diversifier et d'affiner les objectifs, les méthodes, les supports mais aussi les projets.

À partir de l'observation des pratiques pédagogiques intégrant les TIC, nous analysons les effets de l'utilisation de l'outil informatique sur l'apprentissage en nous appuyant sur les recherches en didactique du FLE (domaine de réflexion sur les pratiques) à l'ère du numérique, mais également sur les sciences cognitives auxquelles cette dernière se réfère. Les recherches sur l'intégration des TICE dans l'enseignement identifient deux courants majeurs. « Le premier, fondé sur une épistémologie socioconstructiviste analyse l'intégration comme favorable à la modification des pratiques d'enseignement » (Guir, 2002). Le deuxième, de type pragmatique, considère les TICE comme de simples outils comparables avec un enseignement traditionnel.

Notre objectif est d'analyser les effets des TICE sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française dans l'enseignement supérieur algérien. En effet, la grammaire est la composante linguistique la plus importante en classe de langue et sa maîtrise est essentielle pour bien communiquer. Son enseignement est réalisé dans une perspective intégrant les nouvelles technologies.

Quel est l'effet de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire française dans le supérieur ? Quel est le rôle des liens hypertextes dans la construction des connaissances ? Quel est l'effet du correcteur de grammaire sur l'amélioration de la compétence orthographique et grammaticale ? Ce sont ces questions qui nous permettent d'analyser, à partir d'un corpus de productions écrites, les effets et les enjeux de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

L'hypothèse générale à la base de notre réflexion est la suivante : Nous supposons que l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française contribue à la motivation de l'étudiant, à la construction de son autonomie et à la curiosité et au plaisir d'apprendre. En lui facilitant par la diversité des modes de présentation (l'hypertexte) l'accès à l'information, l'étudiant consacre ainsi plus de ressources cognitives au traitement des contenus.

2. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU TEXTE À L'UNIVERSITÉ :

L'enseignement de la grammaire française proposé aux étudiants de première année de licence de français porte essentiellement sur le traitement des mots et des phrases. Munis de ces savoirs grammaticaux, les étudiants devraient pouvoir écrire des textes grammaticalement corrects. Cependant, ce savoir grammatical est-il suffisant pour permettre l'élaboration d'un texte cohérent ?

Écrire un texte ne se réduit pas en effet à un simple assemblage de phrases grammaticalement correctes. Selon de Beaugrande (1990) : « ce qui fait qu'un texte est un texte ce n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité ». La notion de texte est étroitement liée à la cohérence, ainsi écrire un texte c'est réunir et mettre en application tous les éléments qui contribuent à la réalisation de cette cohérence. C'est la raison pour laquelle on parle de grammaire textuelle. Cette grammaire n'est enseignée qu'en deuxième année universitaire vu le programme chargé de la première année. L'objectif de son enseignement est d'amener les étudiants à produire des textes cohérents en dépassant le cadre strict de la grammaire de la phrase à une prise en considération de la cohésion et la cohérence textuelle, ces deux notions sont d'ailleurs souvent confondues. Selon Maingueneau (1996),

En général, on considère que la cohésion résulte de l'enchaînement des propositions, de la linéarité du texte, alors que la cohérence s'appuie sur la cohésion, mais fait aussi intervenir des contraintes globales, non linéaires, attachées en particulier au contexte, au genre de discours.

La cohérence d'un texte se construit donc par le rapport étroit des idées qui s'accordent entre elles, qui ne se contredisent pas ; dans ce sens, elle peut englober le niveau sémantique et informationnel. La cohésion, quant à elle, tient au fait que les éléments grammaticaux s'organisent et s'agencent ensemble.

Enseigner la grammaire du texte en classe de langue consiste donc à travailler sur ce qui contribue à la cohérence et à la cohésion d'un texte : les connecteurs, les organisateurs textuels, les procédés de l'anaphore et la substitution, les règles de l'acceptabilité d'un texte, la progression thématique, etc.

Pour ce faire, On procédera de la même façon que pour la grammaire de la phrase : observation, réflexion, apprentissage systématique des règles et des mécanismes, exercices et mise en applications. En fait, la grammaire du texte n'est qu'un niveau parmi d'autres d'entrées dans un texte.

3. MÉTHODE

3.1. Les participants

L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes d'étudiants de deuxième année de licence de français à l'université Dr Moulay Tahar à Saida. Les sujets de l'expérimentation sont âgés de 19 à 24 ans, le premier groupe (G1) comporte 25 étudiants (16 filles et 9 garçons) et le deuxième groupe (G2) 25 étudiants (28 filles et 7 garçons).

- Le groupe G1 a travaillé dans un environnement informatisé (dans une salle équipée de treize ordinateurs avec écran TFT large 19 et de douze ordinateurs portables). Tous les apprenants de ce groupe ont des connaissances informatiques à savoir, naviguer sur Internet, utiliser un traitement de texte.
- Le groupe G2 a travaillé dans un environnement traditionnel.

L'expérimentation a débuté en octobre 2016 et a duré six semaines durant lesquelles chaque groupe a participé à douze séances de travail (2 séances par semaine).

3.2. La procédure

Notre expérimentation s'est déroulée en douze séances. Nous avons proposé aux participants des activités qui ont pour but de les amener à produire un texte explicatif cohérent. Pour les participants travaillant dans un environnement informatisé ou traditionnel, le contenu de ces activités est identique.

Durant la première séance, les participants ont écrit individuellement durant une heure et demie un texte explicatif répondant à la consigne suivante : *Pourquoi notre planète se réchauffe ?* Au niveau de la consigne de travail, nous avons veillé à définir précisément le but de l'écriture et les destinataires du message. En effet, selon Reuter (2002) l'un des obstacles à l'écriture réside dans l'ambiguïté des consignes par rapport au but de la rédaction et aux récepteurs du message.

C'est le médium de rédaction qui diffère d'un groupe à l'autre : les étudiants du groupe G1 ont rédigé les textes dans un bloc-notes (jet1), chaque étudiant a sauvegardé et a enregistré son texte dans son PC. Les étudiants du groupe G2 ont rédigé les textes sur papier (jet1).

Durant dix séances de travail (cinq semaines), l'enseignante assurant la matière de grammaire II pour les étudiants de 2^{ème} année de licence de français a réalisé une séquence d'enseignement-apprentissage. Cette séquence est composée de 10 séances. Son objectif est de développer des compétences en écriture de texte explicatif (à structure cause-effet) par le travail sur la grammaire textuelle. Pour atteindre cet objectif, l'enseignante a conçu 5 fiches pédagogiques, chacune d'elles regroupe un ensemble d'activités. La première fiche porte sur les 4 règles de cohérence d'un texte. La deuxième s'intéresse à la reprise de l'information, c'est-à-dire aux différents substituts utilisés pour reprendre l'information dans un texte. La troisième fiche porte sur le système verbal qui joue un rôle important dans la cohérence d'un texte. La quatrième fiche propose des activités sur les différents marqueurs de relation qui permettent d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles entre les phrases. Finalement, la cinquième fiche concerne les organisateurs textuels qui marquent les transitions entre les différentes parties du texte en soulignant l'ordre et la progression des idées.

Chaque séance a duré 3 heures, durant lesquelles l'enseignante a proposé à ses étudiants une fiche pédagogique, plusieurs textes contenus dans ces fiches portaient sur l'effet de serre et le réchauffement de la planète afin d'enrichir les connaissances encyclopédiques des étudiants sur ce sujet.

Pour le groupe G1, la séquence pédagogique a été intégrée dans un dispositif d'enseignement enrichi par l'utilisation d'un ordinateur (fiches pédagogiques conçues sous forme de documents hypertextes et un correcteur de grammaire : le logiciel *BonPatron*). La technique des liens hypertextes minimise l'effort nécessaire pour accéder aux informations utiles : un simple clic de souris permet à l'étudiant l'accès à des explications, des exemples et à des séquences vidéo permettant d'éclaircir l'élément sélectionné.

Pour le groupe G2, les fiches étaient proposées au format papier. Les étudiants avaient à leur disposition le livre *Robert et Nathan de grammaire* (2001), ils pouvaient le consulter en cas de besoin.

À la fin de la séquence, et au cours de la douzième séance, une évaluation sommative a été effectuée par l'enseignante de grammaire pour vérifier les acquis des étudiants en utilisant deux modes différents. Les étudiants du groupe G1 avaient pour consigne de réécrire le texte qui explique le réchauffement climatique sur le traitement de texte du logiciel *BonPatron* (jet2) et les participants du groupe G2 ont produit un deuxième texte qui explique également le phénomène du réchauffement, mais sur un document papier (jet2).

Pour traiter les fautes grammaticales et orthographiques, les étudiants du groupe G1 ont utilisé la fonctionnalité *vérifier le texte* du logiciel *BonPatron* (jet 3), tandis que les apprenants du groupe G2 ont corrigé leur texte à partir des annotations de leur enseignante (jet3).

3.3. Corpus

Le corpus étudié est composé de 112 textes produits par l'ensemble des étudiants (50 textes rédigés par le groupe G1 et 62 textes produits par le groupe G2).

3.4. Méthode d'analyse

Les textes sont analysés du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif. Le point de vue quantitatif renvoie au nombre d'informations ajoutées par les participants, alors que le point de vue qualitatif concerne la cohésion et la cohérence des textes.

L'analyse propositionnelle (Kintsch, 1998) permet de comptabiliser le nombre et le type des propositions produites. (P1 : proposition pertinente qui a une relation avec le thème, P2 : proposition non pertinente qui n'a aucune relation avec le thème) et une grille d'évaluation croisant des critères (Respect de la structure du texte explicatif (Cr1), Utilisation des marqueurs de relations et des organisateurs textuels (Cr2), Respect de la ponctuation et des règles orthographiques et grammaticales (Cr3), utilisation des substituts (Cr4) et respect des 4 règles de cohérence du texte (Cr5)) pour apprécier la cohérence et la cohésion des textes.

Chaque critère a été évalué sur vingt points et une moyenne générale des notes des cinq critères a été calculée.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle¹ : l'analyse de la variance ou ANOVA (Analysis Of Variance).

4. PRINCIPAUX RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Nous comparons le nombre de propositions ajoutées lors de l'écriture du deuxième texte (jet2) par les Groupe (G1 vs G2) et selon le type de propositions (P1 vs P2).

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$), le nombre de propositions P1 vs P2 produites lors du jet2 ne varient pas en fonction des groupes (moy G1 = 6.56 vs moy G2 = 6.72). Les étudiants des deux groupes ont produit un même nombre d'informations lors du jet2 (Figure1). Ce résultat indique d'une part que les ajouts d'informations lors du jet2 sont des indices des processus cognitifs activés par les étudiants lors du traitement des informations des textes explicatifs. Et d'autre part que le mode de présentation du cours n'a pas d'effet sur le nombre des propositions produites.

¹ Les différences observées sont considérées comme statistiquement significatives et donc généralisables à la population parente, lorsque la probabilité de faire une erreur en affirmant cette différence est inférieure à 5%. On admettra une tendance à la significativité des différences observées lorsque la probabilité est comprise entre 5% et 10%.

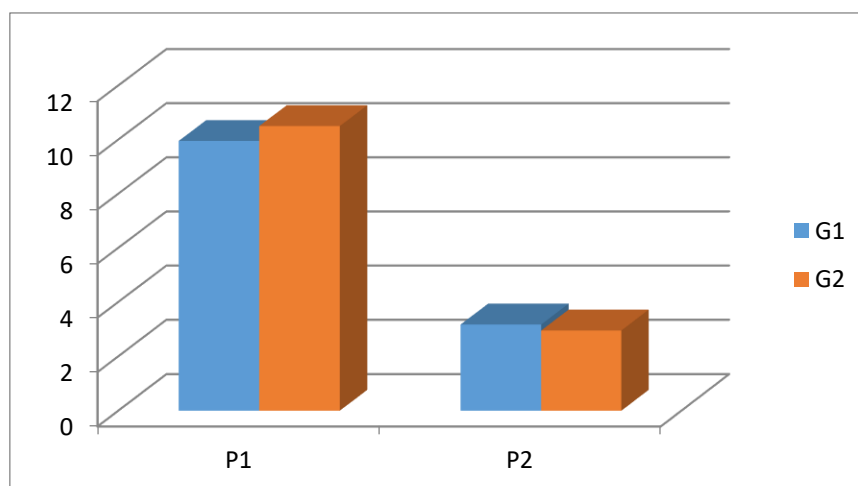


Figure 1 – Nombre des propositions produites par les groupes (G1 vs G2) lors du jet2.

Pour les étudiants des deux groupes G1 et G2, la moyenne générale du jet 2 est supérieure à la moyenne générale du jet1 (Figure2). Cette moyenne est obtenue en additionnant des valeurs attribuées à chaque critère par le nombre de critères. Ce résultat indique que les étudiants sont parvenus à acquérir des connaissances grammaticales. Ils ont donc utilisé ces connaissances pour améliorer leurs premières productions.

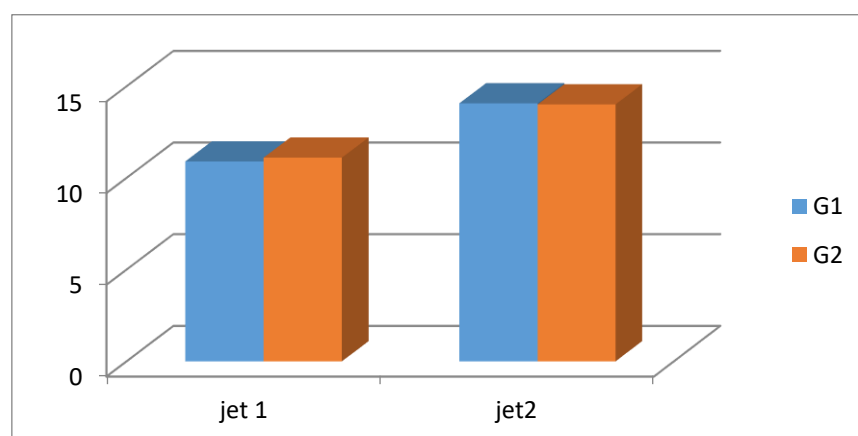


Figure2 – Moyenne générale des critères des groupes (G1 vs G2) lors du (jet1 vs jet2).

La figure 3 montre également qu'il n'existe aucune différence entre les moyennes générales des critères des groupes G1 et G2. Pour chaque groupe, la moyenne générale d'un critère est calculée en additionnant les notes attribuées aux étudiants à ce critère, la valeur obtenue est divisée par le nombre des étudiants (25). En effet, les étudiants des deux groupes ont produit des textes qui respectent les critères mentionnés dans la grille d'évaluation, nous n'observons pas de différence significative selon le support de

présentation. Par conséquent, le mode de présentation des cours (hypertexte vs papier) a un effet similaire sur l'acquisition des connaissances en grammaire. Les résultats n'indiquent aucune supériorité de la présentation hypertextuelle.

Le facteur Groupe est significatif ($F(2,57) = 692,581, p < 0.0001$). La moyenne générale du critère Cr3 varie en fonction des groupes. Les étudiants du groupe G1 ont mieux réussi au critère respect de la ponctuation et des règles orthographiques et grammaticales lors du jet 3 que les étudiants du groupe G2. (Figure 4). D'après ce résultat, nous pouvons conclure que l'utilisation d'un correcteur de grammaire a amené les étudiants à réviser et à corriger leurs écrits mieux que les annotations effectuées par l'enseignante. En effet, le logiciel *BonPatron* a permis aux apprenants de revoir le fonctionnement des règles de la langue écrite, de détecter et de corriger leurs erreurs.

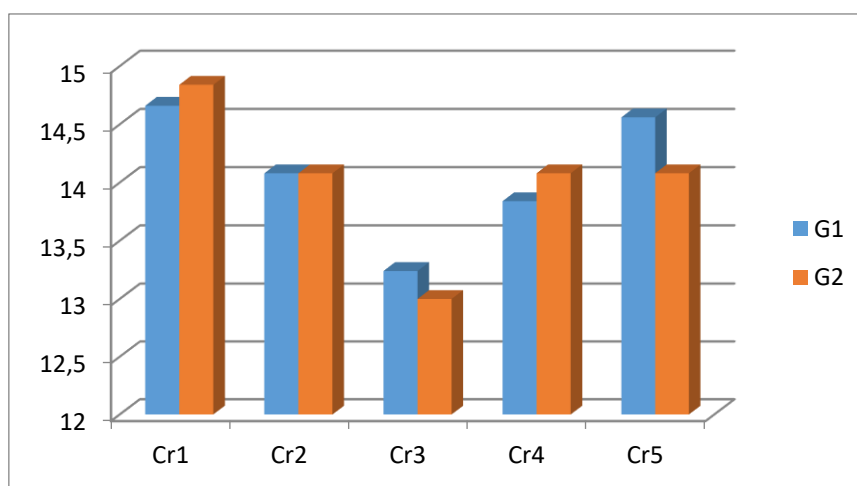


Figure 3 – Moyenne des critères (Cr1, Cr2, Cr3, Cr4, Cr5) des groupes (G1 vs G2) lors du jet2.

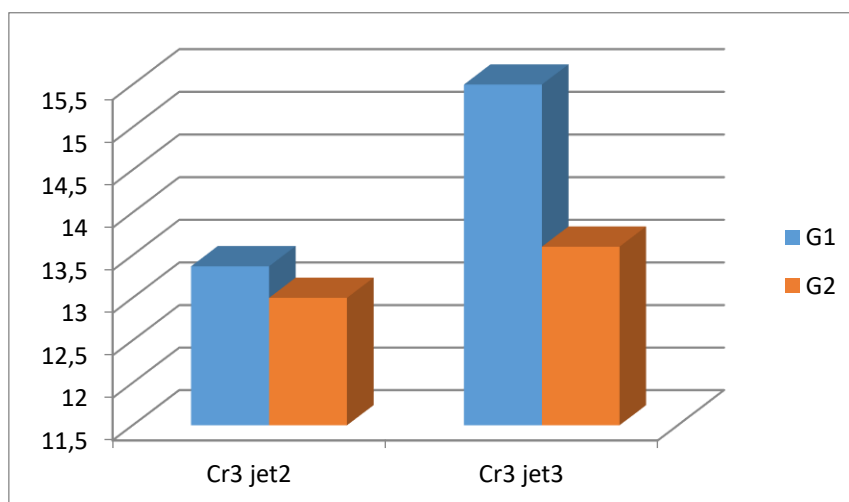


Figure 4 – Moyenne du critère Cr3 des groupes (G1 vs G2) lors du (jet2 vs jet3).

5. DISCUSSION

Cette expérience ne permet pas réellement de confirmer la supériorité du support informatique sur le papier. L'effet le plus apparent procuré par un tel support est l'enrichissement des cours et l'innovation des activités pédagogiques.

Les résultats obtenus nous permettent de noter qu'il n'existe aucune différence entre les deux types de présentation des cours (linéaire vs non linéaire) dans la construction des connaissances grammaticales, l'utilisation de l'hypertexte n'a pas entraîné une acquisition plus efficace des connaissances, elle n'a aucun impact sur la motivation des apprenants. Celle-ci est mesurée par la réussite aux critères de la grille.

En revanche, les résultats indiquent que l'utilisation du logiciel a renforcé la perception et la correction des erreurs davantage que les annotations effectuées par l'enseignant. Donc, les étudiants qui ont utilisé *BonPatron* ont tiré un meilleur profit des fonctionnalités de ce correcteur grammatical. Le logiciel a permis aux apprenants de diminuer le nombre de leurs erreurs et de développer leur autonomie. Cependant, il est important de dire qu'un correcteur n'est pas producteur de savoir, de ce fait aucun correcteur ne peut remplacer une bonne connaissance de la grammaire. Patrick Durel (2006), confirme que

Les correcticiels présentent une aide précieuse, mais on recommandera à l'enseignant désireux d'introduire en classe ce genre d'outils de se familiariser dans un premier temps avec les fonctions du logiciel choisi et d'en observer le comportement avec les textes produits par son public d'apprenants.

Pour conclure, il nous paraît important de souligner que la médiation informatique peut faciliter la maîtrise de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies de résolution de problème. L'utilisation d'un correcteur constitue une aide efficace permettant à l'apprenant d'atteindre un certain niveau d'autonomie cognitive en matière d'apprentissage de la grammaire. Elle permet également de revenir dans le cadre d'un travail de production écrite sur les phases de relecture et de révision, un aspect que les apprenants ont tendance à escamoter. Mais, il convient d'éviter que les étudiants réduisent le travail de révision à la seule utilisation du correcteur et on devra nécessairement les amener à prendre en compte les autres dimensions de l'écrit : la textualité et les questions liées au contenu, la progression et la qualité de l'explication.

Références bibliographiques

- Baron, G.L., & Bruillard, E. (1996). *L'Informatique et ses usagers dans l'éducation*. - Paris : PUF
- Beaugrande, R. (1990). Text linguistics through the years. *Text* 10(1/2), 9-17.
- Durel, P (2006). Relis, réfléchis et le correcteur t'aidera. *Cahiers Pédagogiques*: Dossier Orthographe. N° 440.
- Guir, R (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lapierre, J. & Gingras, G. (2001), *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal*, Département de mathématiques et de génie industriel, École polytechnique de Montréal.
- Legros, D. (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation, *Lettres et Langues*, 10, 125-138.
- Legros D. et Crinon J. (Eds.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U).
- Maineuneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Ouellet, J., Couture, J. & Gauthier G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégia*, Groupe de recherche et d'intervention en éducation (GRIE), Chicoutimi, Collège de Chicoutimi.