

**Enseignement – Apprentissage de  
l'expression écrite en FLE, environnement  
numérique de travail et internet :**  
*le cas de l'Université Anadolu en Turquie.*

**Par Veda ASLIM-YETİŞ**

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation  
sous la direction de Gülnihâl GÜLMEZ & Jean-Claude REGNIER  
Présentée et soutenue publiquement le 10 novembre 2008

Composition du jury : Jean-Claude REGNIER, Professeur des universités, Université Lyon 2  
Gülnihâl GÜLMEZ, Professeur d'université, Université Anadolu Ayşe KIRAN, Professeur d'université,  
Université de Hacettepe Alex Sandro GOMES, Professeur d'université, Université Fédérale de  
Pernambuco Recife Stéphane SIMONIAN, Maître de Conférence, Université Lyon 2 Mehmet  
BAŞTÜRK, Professeur d'université, Université d'Erzincan Oktay Cem ADIGÜZEL, Maître de  
conférence, Université Anadolu



# Table des matières

Contrat de diffusion . . .	7
Özet . . .	8
Resumé . . .	9
Abstract . . .	10
1. Introduction . . .	11
1.1. Problématique . . .	11
1.1.1. Le Système Educatif Turc . . .	14
1.1.2. L'Université Anadolu . . .	19
1.2. L'Objectif du Travail . . .	20
1.3. L'Importance du Travail . . .	21
1.4. Les Hypothèses . . .	21
1.5. Délimitation de l'Etude . . .	21
1.6. Les Définitions . . .	22
2. La production écrite en langue étrangère . . .	23
2.1. La Place de la Production Ecrite à travers les Méthodologies . . .	23
2.1.1. La Méthodologie Traditionnelle . . .	23
2.1.2. La Méthodologie Directe . . .	24
2.1.3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.) . . .	24
2.1.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV) . . .	25
2.1.5. La Méthodologie Communicative . . .	25
2.2. Qu'est-ce que la Production Ecrite . . .	27
2.2.1. Vers une Définition de la Production Ecrite . . .	27
2.2.2. Le Processus d'Ecriture en Langue Maternelle . . .	28
2.3. La Production Ecrite en Langue Etrangère . . .	30
2.3.1. Les Difficultés de la Production Ecrite en Langue 2 . . .	30
2.3.2. Enseigner à Ecrire en Langue 2 . . .	40
3. Site de classe et production écrite en langue étrangère . . .	54
3.1. Evolution de la Technologie et Didactique des Langues . . .	54
3.1.1. Les Machines à Enseigner . . .	54
3.1.2. Des Technologies Nouvelles . . .	55
3.1.3. L'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur . . .	56
3.1.4. Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication : Internet . . .	57
3.2. Environnement Informatique pour la Production Ecrite en L2 . . .	59
3.2.1. Des Logiciels au Service de la Production Ecrite en L2 . . .	59
3.2.2. Internet au Service de la Production Ecrite en L2 . . .	63
3.3. Environnement Numérique de Travail (ENT), Site de Classe et Production Ecrite en Langue Etrangère . . .	70
3.3.1. Qu'est-ce qu'un ENT ? . . .	70
3.3.2. Qu'est-ce qu'un Site de Classe ? . . .	74
3.3.3. Site de Classe pour le Cours d'Expression Ecrite . . .	75

<b>4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1<sup>ère</sup> année de licence à l'université Anadolu . . .</b>	<b>79</b>
<b>4.1. Les Séances du cours d'expression écrite FLE (FRÖ 114) . . .</b>	<b>79</b>
<b>4.2. Le Site de Classe Réalisé pour le Cours d'Expression Ecrite FLE . . .</b>	<b>81</b>
<b>4.2.1. Présentation de WebCT<sup>5</sup> . . .</b>	<b>82</b>
<b>4.2.2. Présentation du Site de Classe Réalisé avec WebCT pour le Cours d'Expression Ecrite FLE . . .</b>	<b>85</b>
<b>5. Méthodologie . . .</b>	<b>94</b>
<b>5.1. Le Type de Recherche . . .</b>	<b>94</b>
<b>5.2. La Population et l'Echantillon de Travail . . .</b>	<b>94</b>
<b>5.2.1. La Population . . .</b>	<b>94</b>
<b>5.2.2. L'Echantillon . . .</b>	<b>95</b>
<b>5.3. Les Outils de Collecte de Données . . .</b>	<b>95</b>
<b>5.4. Déroulement de l'Intervention . . .</b>	<b>97</b>
<b>5.5. Mode d'Analyse des Données . . .</b>	<b>99</b>
<b>6. Présentation et interprétation des resultats . . .</b>	<b>100</b>
<b>6.1. Analyse du Test Préliminaire (T1) et du Test Final (T2) . . .</b>	<b>100</b>
<b>6.1.1. Résultats du Test Préliminaire (T1) . . .</b>	<b>100</b>
<b>6.1.2. Résultats du Test Final (T2) . . .</b>	<b>103</b>
<b>6.1.3. Comparaison des Résultats Globaux du Test Préliminaire (T1) et du Test Final (T2) . . .</b>	<b>105</b>
<b>6.1.4. Comparaison des Résultats par Activité au Test Préliminaire (T1) et au Test Final (T2) . . .</b>	<b>109</b>
<b>6.2. Analyse du questionnaire de Motivation . . .</b>	<b>111</b>
<b>6.2.1. Interprétations du Questionnaire de Motivation . . .</b>	<b>112</b>
<b>6.2.2. Informations complémentaires . . .</b>	<b>118</b>
<b>6.3. Analyse de l'Entretien . . .</b>	<b>121</b>
<b>6.3.1. Production des Résultats . . .</b>	<b>121</b>
<b>6.3.2. Résultats de l'entretien . . .</b>	<b>122</b>
<b>7. Conclusion . . .</b>	<b>132</b>
<b>Annexe 1 . . .</b>	<b>138</b>
<b>Grille d'auto-questionnement pour la planification . . .</b>	<b>138</b>
<b>Annexe 2 . . .</b>	<b>139</b>
<b>Grille de traitement des idées . . .</b>	<b>139</b>
<b>Annexe 3 . . .</b>	<b>140</b>
<b>Exemples d'exercices pour la cohérence textuelle . . .</b>	<b>140</b>
<b>Exercice 1 : . . .</b>	<b>140</b>
<b>Corrigé . . .</b>	<b>140</b>
<b>Exercice 2 : . . .</b>	<b>140</b>
<b>Corrigé . . .</b>	<b>140</b>
<b>Exercice 3 : . . .</b>	<b>140</b>
<b>Corrigé . . .</b>	<b>141</b>
<b>Exercice 4 : . . .</b>	<b>141</b>

Corrigé ..	141
Exercice 5 : ..	141
Corrigé ..	142
Exercice 6 : ..	142
Corrigé ..	142
Exercice 7 : ..	142
Corrigé ..	142
Exercice 8 : ..	143
Corrigé ..	143
Exercice 9 : ..	143
Corrigé ..	143
Exercice 10 : ..	143
Corrigé ..	143
Exercice 11 : ..	144
Corrigé ..	144
Exercice 12 : ..	144
Corrigé ..	144
Exercice 13 : ..	144
Corrigé ..	145
Exercice 14 : ..	145
Corrigé ..	145
Exercice 15 : ..	145
Corrigé ..	146
Annexe 4 ..	147
Exemple de texte pour travailler la révision / réécriture ..	147
Annexe 5 ..	148
Grille de révision pour la rédaction d'un texte courant ..	148
Annexe 6 ..	149
Fiche de lecture – 1 – ..	149
Fiche de lecture – 2 – ..	149
Annexe 7 ..	151
Exemple de courrier e-tandem entre un élève français et un élève anglais ..	151
Annexe 8 ..	153
Exemple de roman collectif Création sérielle ..	153
Annexe 9 ..	154
Exemple de roman collectif Création commune ..	154
Annexe 10 ..	156
Quelques contenus des séances du cours d'expression écrite FLE ..	156
Leçon 1 : 29 février 2008 Expression écrite FRÖ 114 ..	156
Leçon 5 : 18 avril 2008 Expression écrite FRÖ 114 ..	166
Leçon 5 (suite) : 25 avril 2008 Expression écrite FRÖ 114 ..	168
Leçon 5 (suite) : 2 mai 2008 Expression écrite FRÖ 114 ..	170

<b>Annexe 11</b> . . .	174
<b>Niveau commun de référence pour les langues</b> . . .	174
<b>Annexe 12</b> . . .	175
<b>Test préliminaire et test final</b> . . .	175
<b>Annexe 13</b> . . .	177
<b>Grille d'évaluation Production écrite – B1 – 25 points</b> . . .	177
<b>Annexe 14</b> . . .	178
<b>Entretien semi-dirigé en français</b> . . .	178
<b>Annexe 15</b> . . .	180
<b>Entretien semi-dirigé en turc</b> . . .	180
<b>Annexe 16</b> . . .	182
<b>Questionnaire de motivation en français</b> . . .	182
<b>Annexe 17</b> . . .	185
<b>Questionnaire de motivation en turc</b> . . .	185
<b>Annexe 18</b> . . .	187
<b>Formulaire de consentement en français</b> . . .	187
<b>Annexe 19</b> . . .	188
<b>Formulaire de consentement en turc</b> . . .	188
<b>Annexe 20</b> . . .	189
<b>Transcription en français des entretiens</b> . . .	189
<b>Annexe 21</b> . . .	243
<b>Transcription en turc des entretiens</b> . . .	243
<b>Annexe 22</b> . . .	292
<b>Grille d'analyse des entretiens élaborée pour chaque participant</b> . . .	292
<b>Annexe 23</b> . . .	294
<b>Les traitements statistiques</b> . . .	294
<b>Bibliographie</b> . . .	305
<b>Sites consultés</b> . . .	314
<b>Les ressources utilisées pour la constitution du contenu du cours d'expression écrite fle</b> . . .	315

## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

## Özet

Yabancı dil öğrencisinin yazılı anlatımında karşılaşılan sorunlar bizi farklı bir öğretim yöntemi uygulamasına yönlendirdi. Bir yandan öğrenci merkezli yazma eğitiminin gereklerini yerine getiren, diğer yandan öğrenciyi güdüleme özelliği taşıyan yeni araçları kullanan ve öğretmenin varlığını koruyan bir öğretim modeli uyguladık. Bu doğrultuda, sanal çalınma ortamına dayalı, yani kullanıcıların çalmalarıyla ilgili sana araçları, içerikleri ve hizmetleri bir arada sunan, sanal sınıf sitesini kullandık.

Sanal sınıf sitemiz Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf 2. dönem dersi olan Fransızca Yazma II dersi için hazırladık. 30 kişiden oluşan örneklemin yarısı dersi geleneksel yöntemle (kontrol grubu), diğer yarısı sanal sınıf sitesiyle (deney grubu) işledi. Farklı veri toplama araçlarıyla sanal sınıf sitenin Fransızca yazılı anlatım dersine nicel açıdan (yazma altırmalarından elde edilen puanlar), motivasyon açısından ve de bu derste yaşanan sorunlara çözüm getirme açısından etkilerini araştırdık:

- Öntest (T1) ve sontest (T2) aracıyla elde edilen sonuçları karşılaştırma yapmak amacıyla kullandık. T1 sanal sınıf sitesi uygulamasından önce, T2 uygulamadan sonra bütün örnekleme verildi. Sonuçlar deney grubunun puanlarının biraz daha yüksek olduğunu gösterdi. Ancak, iki grup arasındaki fark çok önemli olmadığından, sanal sınıf sitesinin nicel açıdan beklenen etkiyi yaratmadığı sonucuna vardık.
- Deney grubuna uygulanan motivasyon anketi söz konusu bireylerin bu tür bir eğitim/öğretim modelinden memnun kaldıklarını gösterdi. Sonuçlar öğrenim memnuniyeti ile rahatlatıcı ve motive edici bir öğrenim ortamının var olduğunu yönündeydi. Dolayısıyla, sanal sınıf sitesinin motivasyon açısından etki yarattığı sonucuna vardık.
- Yine deney grubuna uygulanan görüşme tekniği, sanal sınıf sitesinin lehine söylemler ortaya çıkardı. Öğrenciler büyük bir kısmı, sanal sınıf sitesi yazılı anlatım dersinde yaşadıkları sorunlara çözüm getirerek yardımcı olduğunu yönünde hemfikir diler. Ayrıca, görüşmeden çıkan diğer sonuçlar öğrencilerin motivasyon anketinde belirttiklerini destekleyecek nitelikteydi. Bu doğrultuda, sanal sınıf sitesinin derste yaşanan sorunlara çözüm getirme açısından etki yarattığı sonucuna vardık.

Sonuç olarak, sanal sınıf sitesi nicel açıdan çok etki göstermemiş olsa da, öğrencilere yararlı olduğunu ve rahat bir çalınma ortamı sunduğunu düşünüyoruz.



## Resumé

Les difficultés ressenties par l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont conduit à la mise en pratique d'un différent modèle d'enseignement qui consistait à mettre en œuvre une démarche pouvant assembler d'un côté les besoins d'une pédagogie de l'écriture avec centrage sur l'apprenant, d'un autre côté l'usage de nouveaux outils procurant motivation à l'apprenant et maintenant la présence de l'enseignant. Dans cette optique, nous avons eu recours à un site de classe qui est une plateforme construite sur le modèle de l'Environnement Numérique de Travail (ENT) : c'est-à-dire qu'il permet à ses utilisateurs un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques concernant leurs activités.

Notre site de classe a été construit pour le cours d'expression écrite français langue étrangère (Ecrire en Français II) de première année de licence durant le second semestre dans le Département de FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie. Cette recherche s'appuie sur un échantillon de 30 individus dont une moitié a suivi le cours de façon traditionnelle (groupe témoin) et l'autre moitié avec un site de classe (groupe expérimental). A l'aide de différents outils de construction de données, nous avons cherché à connaître les effets que pouvait avoir le site de classe sur le développement des compétences en expression écrite FLE en termes quantitatif (les scores obtenus aux activités rédactionnelles), en termes de motivation ainsi qu'en termes de remédiation aux difficultés ressenties dans cette discipline :

- Nous avons fait usage d'un test préliminaire (T1) et d'un test final (T2) dans l'objectif d'une comparaison entre les scores obtenus par leur intermédiaire. Le T1 a été administré avant l'intervention et le T2 après l'intervention à tout l'échantillon. Nous avons vu que les résultats du groupe expérimental étaient un peu plus élevés et même si la différence n'était pas très importante entre les deux groupes, nous pouvons pressentir que l'ENT conduit à quelques transformations
- L'analyse du questionnaire de motivation administré au groupe expérimental nous a montré que les individus constituant ce groupe avaient manifesté un degré de motivation satisfaisant vis à vis de ce mode d'enseignement/apprentissage. La grande majorité des apprenants se sont estimés plutôt satisfait de leur apprentissage et ont ressenti un climat d'apprentissage agréable et stimulant. Ceci confirme notre hypothèse des effets de l'ENT sur la motivation des apprenants.
- L'analyse de l'entretien semi-dirigé administré au groupe expérimental a dévoilé des propos en faveur du site de classe. Selon les apprenants le site les a aidés à remédier aux difficultés ressenties. Par ailleurs, les propos ont aussi confirmé l'opinion sur la motivation et le climat d'apprentissage issue de l'analyse des données du questionnaire de motivation. Ceci confirme notre hypothèse des effets de l'ENT sur la motivation des apprenants sur l'efficacité de la remédiation aux difficultés ressenties en expression écrite.

Même si en terme quantitatif le site n'a pas montré l'effet souhaité, nous pensons qu'il a quand même apporté beaucoup aux apprenants et leur a offert un environnement de travail agréable.

## Abstract

The difficulties felt by learner of foreign language in written production led us to practice a different model of teaching. This model consisted in implementing a step being able to assemble on a side the needs for pedagogy of the writing with centering on learner, another side the use of the new tools getting motivation with learning and maintaining the presence of the teacher. Accordingly, we had recourse to a virtual class which is a platform built on the model of the Numerical Environment of Work. Thus, it allows its users an access point unified to the whole of the tools, numerical contents and services concerning their activities.

Our site of class was been built for the course of written expression in French foreign language (Writing in French II: Class first) assumed the second semester in the Department of French Foreign Language of the Faculty of Pedagogy (Anadolu University in Turkey). This research leans on a sample of 30 individuals: a half followed the course in a traditional way (reference group) and other half with site of class (experimental group). Using various tools for data acquisitions we sought to know the effects which the site of class could have on a course of written expression French Foreign Language in terms quantitative (scores obtained with the editorial activities), in terms of motivation like in terms of remediation to the difficulties felt in this discipline:

- We used a preliminary test (T1) and a final test (T2) in the objective of a comparison between the scores obtained by their intermediary. The T1 was been managed before the intervention and T2 after the intervention with the entire sample. We saw that the results of the experimental group were a little higher and even if the difference were not important between the two groups, we think of that Numerical Environment of Work provoked some positive transformations.
- The analysis of the questionnaire of motivation managed to the experimental group showed us that the individuals setting up this group was been motivated by this mode of teaching. The great majority of learning agreed on a satisfaction of training and a climate of training pleasant and stimulating. This confirms our hypothesis of the effects of the Numerical Environment of Work on the motivation of learning.
- The analysis of the semi-directed maintenance managed with the experimental group revealed remarks in favor of the virtual class. According to learners, the virtual class helped to cure the felt difficulties. In addition, the remarks also confirmed the opinion on the motivation and the climate of training resulting from the analysis of the data of the questionnaire of motivation. This confirms our hypothesis of the effects of the Numerical Environment of Work on the efficiency of the remediation.

Even if in quantitative term, the virtual class did not show the desired effect, we think that it nevertheless brought to learning and their offered a pleasant environment of work.

# 1. Introduction

## 1.1. Problématique

Au XV<sup>ème</sup> siècle avec l'invention de l'imprimerie, la diffusion du savoir s'est faite à grande échelle, la communication par signes et symboles s'est universalisée, les connaissances accumulées des hommes et leurs pensées ont été accessibles.

Aujourd'hui, « Les spécialistes nous disent que nous vivons à l'heure actuelle une révolution technologique et informatique qui changera à jamais les façons traditionnelles dont nous communiquons et nous nous conduisons. » (Dérône, 1999). En effet, avec l'entrée dans la vie quotidienne des nouvelles technologies, appelées les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), « La manière de nous informer et de communiquer n'est plus la même qu'il y a, simplement une décennie. » (Rodriguez, 2000).

Le fonctionnement des sociétés repose de plus en plus sur le potentiel communicatif et informatif des NTIC : celles-ci font désormais partie de notre environnement, de nos modes de vie, de notre quotidien et s'imposent partout. Partout car « les NTIC n'épargnent aucun secteur d'activité humaine et s'imposent en ce début de millénaire comme un outil incontournable de développement. » (Serime Akpa, 2002) et se présentent « dans toutes les sphères de la production et des services... » (Inforoute FTP, 2001).

Aussi, de l'introduction croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il en est émané la question centrale de leur utilisation dans le monde éducatif. Mais, comme « L'histoire de l'éducation a toujours été très étroitement associée à la révolution technologique. » (Lusalusa, 1999), comme « Chaque époque a toujours acquis ses propres institutions éducatives en adoptant les processus éducatifs aux circonstances. » (Rodriguez, 2000) et comme « L'école ne peut rester en dehors des changements qui surgissent. » (ibid.), le monde de l'éducation n'a pas non plus échappé à cette explosion de la technologie et de nombreuses recherches ont démontré les avantages des NTIC pour l'enseignement / apprentissage.

En somme, les NTIC se sont répandus dans le monde éducatif, l'ont influencé de manière fructueuse et ont pris pour nom TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

Mais, il existe un domaine éducatif où les TICE se sont particulièrement intégrées et avec lequel elles sont « en train de devenir un maillon dans la chaîne de communication orale ou écrite... » (Féral & Maurelet, 2001, p.14) car ce domaine a toujours été le principal utilisateur des technologies depuis 40 ans : Il s'agit de la didactique des langues.

En effet, comme faciliter l'apprentissage des langues étrangères a toujours été son objectif principal, tout en faisant succéder avec 10 à 15 ans d'intervalles de nouvelles méthodologies (audio-orale, 1940 ; audio-visuelle, 1950), la didactique des langues a soit intégré ses méthodologies aux technologies existantes (comme par exemple la télévision pour la méthodologie audio-visuelle), soit intégré les technologies nouvelles aux méthodologies existantes comme il en a été pour l'approche communicative. De par ce fait, en fonction des évolutions et des inventions, chaque méthodologie s'est principalement

appropriée un outil technologique tout en faisant usage des autres outils technologiques ou non : ainsi, alors que la méthodologie audio-orale a privilégié le magnétophone, l’approche communicative a privilégié l’ordinateur et mieux encore, à partir de 95, Internet.

Cependant, bien que le but commun de toute méthodologie était l’acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite), il est vrai que la production écrite n’a pas toujours bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques du fait que l’oral a longtemps été une priorité et que par conséquent les nouveaux outils étaient majoritairement orientés vers une compétence de production et compréhension orales.

En fait, c’est avec l’avènement de l’approche communicative dans les années 70 et l’entrée de l’ordinateur dans les classes de langue dans les années 80 que la production écrite a vécu un renouveau et a été avec l’Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) l’un des apprentissages privilégiés, notamment grâce au traitement de texte (Duquette & Laurier, 2000, p.161). Cependant, malgré ce privilège l’ordinateur n’a pas eu un si grand impact sur la production écrite, n’a pas procuré l’efficacité souhaitée. En effet,

- la production écrite étant une activité complexe qui fait appel à un processus d’écriture - planification, mise en texte, révision - (Hayes et Flower, 1980 ; Whalen, 1994), l’ordinateur ne peut assurer à lui seul son enseignement/apprentissage. Il s’agit surtout de combiner les vertus de cet outil et les habiletés de l’enseignant en assignant à ce dernier un rôle nouveau : Il devient non plus un transmetteur de connaissances mais un facilitateur d’apprentissage ;
- la production écrite est aussi une activité qui fait appel à des domaines de connaissances socio-culturelles et référentielles (Albert, 1998, p.60-61) dont l’ordinateur ne peut évaluer la validité, conclure de la conformité à travers les textes produits par les apprenants. Ainsi, ici encore l’intervention de l’enseignant reste primordiale.
- le traitement de texte, qui promettait une meilleure gestion des idées, une meilleure révision, une meilleure présentation des textes produits..., a beaucoup déçu ses adeptes. Effectivement, « la croyance dans les effets du traitement de texte sur l’écriture des élèves est en partie démentie par les recherches empiriques sur le sujet. » (Crinon, 2000, p.47) et dans l’ensemble, ces recherches ne signalent des améliorations significatives dans l’écriture des textes (Cf. les recherches citées par Crinon, 2000). Ceci peut peut-être s’expliquer, par exemple pour ce qui est de la révision, par le fait que l’ordinateur n’explique pas les erreurs mais les désigne et propose même une correction.
- L’ordinateur étant dans l’incapacité « à analyser une production dépassant quelques mots. » (Mangenot, 1996, p.55) ainsi qu’à l’évaluer, les activités conçues dans le cadre des logiciels d’écriture sont fermées, se limitent à des exercices de vocabulaire, de syntaxe, d’orthographe et de grammaire, se limitent à des exercices à trous ou à des questions à choix multiples qui sont des exercices basés sur le structuralisme et le béhaviorisme. Face à ces activités répétitives et structurées, empêchant la flexibilité d’exploration et la créativité, l’attitude positive et la motivation, facteur important de l’apprentissage, tendent à s’estomper (Duquette & Laurier, 2000, p.227).

Ainsi, à partir de ces quatre points, nous voyons que l’ordinateur ne peut à lui seul répondre aux exigences de la production écrite que nous détaillerons dans la seconde partie de notre recherche. Certes, cet outil peut apporter de nombreux avantages et constituer une aide précieuse pour les apprentis-scripteurs, cependant il n’est qu’un instrument de travail

complémentaire au travail de l'enseignant du moins jusqu'à ce que ces scripteurs atteignent un niveau convenable en cette discipline leur permettant une autonomie et un travail individuel sur différents logiciels d'expression écrite. Effectivement, afin de pouvoir utiliser par exemple un traitement de texte pour la planification ou la révision, il faut déjà qu'ils sachent ce qu'est le processus d'écriture. Par conséquent, la présence de l'enseignant reste fondamentale car il peut, lui, au contraire de l'ordinateur, enseigner ce processus et vérifier les acquis ; assurer l'exactitude des connaissances socio-culturelles et référentielles ; détecter les apprenants en difficultés et leur montrer chemin ; détecter dans les textes produits les erreurs en surface (grammaire, orthographe...) comme l'ordinateur mais aussi les erreurs en profondeur (cohérence, liens entre les idées...) ; juger de la variété du lexique utilisé et bien sûr proposer aussi bien des activités de production de phrases que de production de textes, les contrôler, les évaluer quelque soit leur longueur.

En fin de compte, en production écrite le facteur humain demeure une primauté. Toutefois, il ne faut pas non plus mettre à l'écart les effets facilitateurs et motivants de l'ordinateur surtout depuis Internet qui permet d'accéder à des textes modèles, à des savoirs linguistiques, à des savoirs dans la visée de la production écrite, de réaliser des activités d'écriture collaboratives occasionnant des situations de communication réelle.

Par exemple, pour citer quelques projets établis par des enseignants de langue via Internet et les produits informatiques, il existe :

- l'expérience<sup>1</sup>, réalisée en 1997 entre le lycée Moncade d'Orthez et le collège Les Tamarins à La Réunion, qui était une simulation globale internationale effectuée en utilisant le courrier électronique. Inspirée de la méthode L'Immeuble de Debysier, il s'agissait d'écrire un roman collectif où les personnages étaient les élèves de différentes classes de FLE dans le monde.
- des produits multimédias à objectif pédagogique en classe réalisés par des apprenants tels les élèves d'allemand du lycée Pierre-Brossolette de Villeurbanne (académie de Lyon) ou ceux d'espagnol du collège Ploemeur (académie de Rennes) (Féral & Maurelet, 2001, p.15-16).

En conséquence, notre problématique est de pouvoir adopter une démarche qui, comme le décrit Mangenot (1996, p.12), d'un côté prône les besoins d'une pédagogie de l'écriture en plaçant les apprentis-scripteurs au centre des préoccupations, d'un autre côté met à profit les nouveaux outils qui leur apportent motivation ; une démarche qui prévoit en outre un dispositif permettant la présence d'un enseignant tant pour l'enseignement de l'écrit que pour son évaluation (ibid., p.56).

Dans cette optique, à travers cette recherche, nous proposons de créer, sur le modèle d'un Espace Numérique de Travail (ENT), un site de classe dans le cadre d'un cours d'expression écrite car un tel site permettrait de combiner les objectifs de cette discipline et l'ordinateur, de combiner le travail fait en classe avec interaction enseignant/apprenant et le travail individuel de l'apprenant fait hors de la classe mais tout en lui donnant l'occasion d'interagir avec l'enseignant.

Pour cela, nous exploiterons un cours d'expression écrite via un site de classe avec les apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) de 1<sup>ère</sup> année de licence inscrits à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie et tenterons de voir si un tel site peut se montrer favorable, avantageux.

La problématique de la recherche relève quatre questions essentielles qui sont :

1. Quelles approches de l’enseignement de l’écriture en langue 2 (au sens de langue étrangère dans cette recherche) faut-il adopter pour l’amélioration des écrits ? ou en d’autres termes “Quel est le processus d’écriture à enseigner ?”; Ces deux questions ayant pour point commun la qualité des écrits. Nous traiterons de ces questions, qui nous guideront aux facteurs qui concourent à une production écrite réussie et à la constitution du contenu nos séances de cours d’expression écrite, au point 2.2.
2. Quelles sont les difficultés que rencontre un apprenant de langue 2 en expression écrite ? Trouver réponses à cette question nous permettra de cerner ces difficultés et de constituer notre site de façon à y remédier. Nous traiterons de cette question dans le point 2.3.
3. Quels seraient les apports d’un site de classe pour un cours d’expression écrite FLE ? C’est après avoir dressé un petit inventaire des technologies utilisées dans l’enseignement des langues puis dans le cadre de la production écrite que nous répondrons à cette question au point 3.3. et ceci en fonction des ouvrages existants à ce propos. Par ailleurs, nous recueillerons, par l’intermédiaire d’un entretien (annexe 14), les propos des apprenants ayant utilisé un site de classe dans le cadre du cours d’expression écrite.
4. Un travail avec un site de classe augmente-t-il la performance (motivation et résultats) des apprentis-scripteurs de FLE ? Les résultats des apprenants à un test préliminaire et final ainsi qu’un questionnaire de motivation administré aux apprentis-scripteurs utilisant le site nous permettront de répondre à cette question.

En pratique, il faut atteindre un certain nombre d’objectifs pour pouvoir apporter des réponses à ces questions. Ainsi à chacune des questions formulées nous correspondrons un objectif spécifique qui sera présenté au point 1.2. Cependant, comme notre étude porte sur des étudiants turcs suivant des cours de FLE à la faculté de Pédagogie de l’Université Anadolu en Turquie, nous présenterons d’abord de manière générale le système éducatif du pays et la place qu’occupe le cours d’expression écrite en langue maternelle à travers ce système, vu que la production écrite en langue 2 (L2) fait appel au même processus de production qu’en langue 1 (L1) et consiste en un transfert des stratégies de la L1 à la L2 (Barbier, 1998 ; Barbier, 2000). Nous présenterons également la place qu’occupe le FLE dans ce système. Puis nous irons au particulier en présentant l’Université Anadolu, sa Faculté de Pédagogie et le département de FLE dont les étudiants de 1<sup>ère</sup> année constitueront notre échantillon de travail. Cette présentation nous permettra éventuellement de comprendre la raison pour laquelle nous avons choisi en Turquie des étudiants de FLE et de 1<sup>ère</sup> année de licence.

### **1.1.1. Le Système Educatif Turc**

---

La Turquie, avec une superficie de 814578 km<sup>2</sup> et une population d’environ 75 millions d’habitants, est une république située à cheval sur le continent européen (moins du 30<sup>ème</sup> de la superficie totale) et le continent asiatique. La langue officielle est le turc, de la famille des langues ouralo-altaïques, et est transcrite en caractère latins.

Le système éducatif turc, restructuré sous la lumière des principes républicains de Mustafa Kemal ATATÜRK à partir de 1923, offre une éducation publique mixte, laïque et gratuite. La scolarisation commence à l’âge de 6 ans et l’enseignement préscolaire n’est pas obligatoire. C’est pour cela que les écoles maternelles sont rares, privées et donc payantes.

Cependant, des classes préscolaires gratuites sont ouvertes dans les écoles primaires : L'enfant de 5 ans y suit une année d'éducation préscolaire (langue turque, initiation à l'écriture...) avant de commencer, dans la même école, ses études primaires. Puis viennent les études secondaires (lycée) et supérieures. Les années scolaires sont constituées de deux semestres.

### 1.1.1.1. De l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur

L'enseignement primaire : il s'agit de l'enseignement fondamental et obligatoire de 8 ans. Les enfants y sont scolarisés de 6 à 14 ans. Dans le système éducatif français, les 5 premières années correspondent à l'école primaire et les 3 dernières années aux 3 premières années de collège (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>). Mais en Turquie ces 8 ans d'enseignement se font dans le même établissement.

L'enseignement secondaire : à la suite de l'enseignement primaire, les élèves peuvent continuer leurs études dans des lycées d'enseignement général, techniques ou techniques et professionnelles pendant 4 ans.

L'enseignement supérieur : alors que l'enseignement primaire et secondaire sont soumis au Ministère de l'Education Nationale (Milli Eğitim Bakanlığı : MEB), l'enseignement supérieur est soumis au Conseil de l'Enseignement Supérieur (Yüksek Öğretim Kurulu : YÖK) composé de 7 membres choisis par le Président de la République, 7 élus par les conseils inter-universitaires et 8 nommés par le gouvernement et donc de 22 membres au total.

L'entrée dans les universités se fait par un concours national (le ÖSS) organisé par le Centre de Sélection et de Placement de des Etudiants (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı : ÖSYM) sous le contrôle du YÖK. Dans ce concours, les apprenants doivent répondre en 3 heures à 100 questions à choix multiples concernant la langue turque, les mathématiques, les sciences sociales, les sciences physiques. S'ils veulent faire des études de langues, ces mêmes apprenants doivent aussi passer un concours de langue (le YDS) en anglais, allemand ou en français, selon leur choix : 100 QCM, 3 heures.

Une fois le ou les concours passé(s) et réussi(s), les étudiants peuvent se destiner à 4 années de licence, 5 s'ils choisissent de faire des études dentaire et 6 pour des études de médecine. Ce n'est qu'après ces années de licence que peuvent débiter les études en master ou doctorales.

### 1.1.1.2. Le cours d'expression écrite dans le programme du primaire et du secondaire

Notre objectif est ici d'analyser le contenu des cours ou des séances d'expression écrite à travers l'enseignement primaire et secondaire du système éducatif turc afin de mettre à jour l'importance accordée à l'enseignement /apprentissage du processus rédactionnel (planification - mise en texte - révision) car selon les chercheurs (Raimès, 1987 ; Silva, 1993 ; Barbier, 2003 ;...), ce processus étant unique dans toutes langues, sa bonne acquisition en langue maternelle permet une meilleure rédaction en L2, les apprenants procédant à un transfert de ce processus de la L1 à la L2.

Pour cela, nous nous référons aux programmes annuels des cours d'expression écrite élaborés dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire et diffusés sur le site du Ministère de l'Education Nationale turc ([www.meb.com.tr](http://www.meb.com.tr)) ainsi qu'à des ouvrages réalisés sous sa direction..

Après avoir consulté le programme annuel de l’enseignement primaire (8ans), nous avons constaté que le cours d’expression écrite n’existait pas en tant que cours indépendant mais qu’il était intégré dans le cours de la Langue Turque dont l’objectif est l’acquisition des savoirs linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe, ...) et des quatre compétences (compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite). Cependant, bien que ce cours, qui est assuré 12 heures par semaine pendant les 3 premières années d’école primaire, 6 heures pendant la 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année et 5 heures les 3 dernières années, présente une grande variété d’activités d’expression écrite (écriture de contes, de lettres, écriture de différents types de textes...), nous constatons à travers les ouvrages publiés aux éditions du Ministère de l’Education Nationale intitulés “*Programme et Guide de l’Enseignement de la Langue Turque en Primaire*”<sup>2</sup> classes 1 à 5 (Güneş & al., 2005) et 6 à 8 (Kaplan & al., 2005) qu’il n’est pas fait référence au processus d’écriture de manière uniforme, égale pendant ces 8 années de primaire. Par exemple, alors qu’il est question de la révision de la 6<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup>

année, cette étape du processus, pourtant très importante, n’est aucunement abordée de la 1<sup>ère</sup> année à la 5<sup>ème</sup>. Afin d’étayer ce constat nous reproduisons ci-dessous quelques objectifs se rapportant au processus d’écriture, élaborés dans le cadre du cours de la Langue Turque et présentés dans les ouvrages cités “*Programme et Guide de l’Enseignement de la Langue Turque en Primaire*” classes 1 à 5 et 6 à 8 :

- Objectifs se rapportant à la planification :
  - 1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année : Mettre l’accent sur les questions “qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment ?” ;
  - 3<sup>ème</sup> année, 4<sup>ème</sup> année : Déterminer le plan, la méthodologie avant la mise en texte ;
  - 3<sup>ème</sup> année, 4<sup>ème</sup> année, 5<sup>ème</sup> année : Aider l’élève à déterminer l’objectif de sa rédaction en lui posant des questions comme “sur quel sujet veux-tu écrire ?”, “Que veux-tu nous raconter ?” ;
  - 5<sup>ème</sup> année : Rédiger selon un plan ;
  - 6<sup>ème</sup> année, 7<sup>ème</sup> année, 8<sup>ème</sup> année : Déterminer son objectif d’écriture ; faire appel à son vécu ; recherches des informations à propos du thème de rédaction ; délimiter le sujet ; hiérarchiser les informations ; faire un brouillon...
- Objectifs se rapportant à la mise en texte :
  - 1<sup>ère</sup> année, 2<sup>ème</sup> année, 3<sup>ème</sup> année, 4<sup>ème</sup> année : Travailler sur les connecteurs et la progression (d’abord, après, ensuite...) ;
  - 2<sup>ème</sup> année, 3<sup>ème</sup> année : Travailler les expressions de cause-conséquence ;

<sup>2</sup> İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar; İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8. Sınıflar



- 3<sup>ème</sup> année, 4<sup>ème</sup> année, 5<sup>ème</sup> année : Travailler la ponctuation ; argumenter à l'aide de "mais, ou..." ; donner des exemples à travers la rédaction ;
- 4<sup>ème</sup> année, 5<sup>ème</sup> année, 6<sup>ème</sup> année : Exprimer une idée par paragraphe ;
- 5<sup>ème</sup> année, 6<sup>ème</sup> année : Connaître l'emplacement de la date, de la signature... dans une lettre ;
- 6<sup>ème</sup> année, 7<sup>ème</sup> année, 8<sup>ème</sup> année : Utiliser le nouveau vocabulaire appris ; donner des exemples de son vécu et de la vie quotidienne ; rédiger de manière cohérente ; enrichir la rédaction à l'aide de proverbes ; délimiter le sujet ; trouver des arguments pour étayer son point de vue.

Objectifs se rapportant à la révision :

- 6<sup>ème</sup> année, 7<sup>ème</sup> année, 8<sup>ème</sup> année : S'interroger sur l'expression de ses sentiments et de sa pensée ; évaluer l'expression de l'idée principale donnée dans le texte ; évaluer la cohérence entre le contenu et le titre ; s'interroger sur la cohérence et la continuité des paragraphes ; s'interroger sur la conformité avec le texte des citations et des exemples donnés, des comparaisons faites, des mots utilisés ; évaluer la rédaction du point de vue grammatical, de la ponctuation ; évaluer la clarté des phrases...

Ainsi, nous voyons bien que même s'il est fait référence aux étapes du processus d'écriture et à l'acquisition d'éléments (travail sur les connecteurs par exemple) conduisant à la réalisation de ce processus, le travail des étapes de ce processus se fait de manière inégale pendant les 8 années de primaire. Certes, il est vrai que nous ne devrions pas nous attendre, du moins pendant les deux 1<sup>ère</sup> années du cycle primaire, à un travail en profondeur concernant le processus rédactionnel vu qu'il s'agit d'une période essentiellement centré sur l'initiation des élèves à l'écriture, sur l'apprentissage à écrire et donc sur le développement des habiletés motrices, mais nous pensons qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> année, le travail de la révision devrait commencer à être abordé au moins en ce qui concerne la révision linguistique.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire (lycée : classe 9 à 12), il n'existe pas non plus un cours d'expression écrite indépendant et cette compétence est intégrée dans le cours intitulé "Langue et Expression". Après consultation de l'ouvrage de référence "*Programme et Guide de l'Enseignement du Cours Langue et Expression - 9<sup>ème</sup> -12<sup>ème</sup> année*"<sup>3</sup> (Kaplan & al., 2005) publié aux éditions du Ministère de l'Education Nationale, nous voyons que ce cours assuré pendant les 4 années de lycées, c'est-à-dire de la 9<sup>ème</sup> à la 12<sup>ème</sup> année, accorde une certaine importance à la rédaction de textes. Ainsi, en 9<sup>ème</sup> année, il est question de travailler sur les caractéristiques du paragraphe; en 10<sup>ème</sup> année, il est question de l'analyse de différents types de textes dans le but de mettre à jour leurs

<sup>3</sup> Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 9-12. Sınıflar.

caractéristiques et d’en rédiger. En 11<sup>ème</sup> année, l’apprenant est appelé, par exemple, à écrire une biographie bien élaborée, un essai, une critique...; en 12<sup>ème</sup> année un récit, une fable... Mais en ce qui concerne le travail des étapes du processus d’écriture, c’est seulement en 10<sup>ème</sup> année que ce sujet est plus ou moins abordé à travers l’unité II intitulé « L’expression et ses caractéristiques » mais sans que les termes de planification, mise en texte et révision ne soient mentionnés. Ici l’apprenant est par exemple entraîné à la collecte d’informations, à leur hiérarchisation, à réfléchir sur l’idée principale du texte et les autres idées qui viendront la compléter, à délimiter le sujet, à se poser des questions à propos de l’objectif rédactionnel, à en comprendre son importance et son rôle, à déterminer l’intention de l’auteur, à se rendre compte qu’un texte mal exprimé peut conduire à des confusions, etc. (ibid., p.72-79)

Finalement, nous pensons que, même s’il existe à travers cette unité un travail se référant au processus d’écriture, il semblerait qu’il ne soit tout à fait complet. Effectivement, la révision paraît ne pas être abordée dans ses grandes lignes : l’apprenant n’est pas amené, par exemple, à s’auto-évaluer à l’aide d’une grille de révision, à se poser les questions qui le conduirait à un texte plus correct en matière de linguistique que de contenu. Par ailleurs, même lorsqu’il est question de rédiger un texte en 11<sup>ème</sup> ou en 12<sup>ème</sup> année, le constat est le même : il y a un travail de planification et de mise en texte à l’aide de l’analyse des typologies de textes mais la révision est négligée. Ainsi, dans l’enseignement secondaire, la révision semble constituer le parent pauvre du processus rédactionnel.

Toutefois, à la lumière de cette analyse portant sur l’enseignement de la production écrite en primaire et en secondaire, nous voyons que le contenu de ce cours est, malgré tout, bien construit, bien élaboré. Cependant, lorsque nous observons nos apprenants de FLE dans le cours d’expression écrite, il est fort intéressant de constater qu’ils éprouvent de grandes difficultés à mettre en oeuvre le processus rédactionnel. Il semblerait donc qu’il y ait un problème qui selon nous trouverait résolution en trouvant réponses aux questions suivantes : Ce problème existe-t-il :

- Parce que les enseignants du cycle primaire et secondaire ne respectent pas les directives du programme du cours ?
- Parce que les élèves n’ont pas acquis ce qui leur a été enseigné ?
- Ou bien parce que les apprenants ne réussissent pas à procéder à un transfert de stratégies de la L1 à la L2 ?

Mais, dans notre recherche notre point de mire étant l’enseignement / apprentissage de l’expression écrite FLE dans le cadre d’un site de classe, nous n’aborderons pas les questions posées ci-dessus qui, d’ailleurs, devraient faire que l’objet d’un travail de recherche à part entière.

### **1.1.1.3. Le FLE dans l’enseignement en Turquie**

Bien que le français ait été la langue la plus parlée et par conséquent la plus enseignée en Turquie pendant le XIX<sup>ème</sup> siècle et jusqu’au début du XX<sup>ème</sup>, à partir de l’après-guerre 39-45 l’anglais a gagné de l’ampleur comme il en a été partout ailleurs.

Aujourd’hui dans les écoles turques presque la majorité des élèves (98,4%) apprennent l’anglais (Genç, 2004, p.107). D’ailleurs son enseignement commence dès la quatrième année du primaire (CM1 en France) avec deux heures de cours par semaine. Quant au français, seules les écoles francophones (2 à Izmir, 7 à Istanbul et 1 à Ankara) l’enseignent

en tant que langue vivante 1 ; Dans les lycées turcs, et depuis l'année scolaire 97-98, dans les écoles de l'enseignement primaire à partir de la 6<sup>ème</sup> année (6<sup>ème</sup> du collège en France), la langue française est enseignée en tant que langue vivante 2. Mais, elle est largement devancée par l'allemand puisque cette langue est la plus choisie par les élèves en tant que seconde langue étrangère (Genç, 2004, p.110).

Au niveau de l'enseignement supérieur la situation est la même car les étudiants, ayant dans leur programme d'étude un cours de langue étrangère à leur choix mais limité généralement à l'anglais, l'allemand, le français, l'italien, l'espagnol ou le russe, préfèrent en général d'abord opter pour l'anglais, puis l'allemand, le français et les autres.

Cependant, malgré cette discrédit du français, la formation des enseignants de FLE dans les Facultés de Pédagogie continue comme il en est à l'Université Anadolu. Ainsi, alors qu'il existe un manque d'enseignants d'anglais langue étrangère, il y a une surabondance de professeurs de FLE. Ces derniers sont très peu recrutés par le Ministère de l'Education Nationale et une partie réussit à travailler généralement dans le tourisme, les entreprises françaises... Cette situation étant dès le début connue par les étudiants de FLE des Facultés de Pédagogie, futurs enseignants de FLE, leurs études commencent souvent avec un manque de motivation. Pourquoi choisissent-ils alors cette filière ? C'est à cette question que nous répondrons dans les paragraphes suivants après avoir présenté l'Université Anadolu et la Faculté de Pédagogie où les individus de notre échantillon d'étude suivent leur formation d'enseignant de FLE.

### 1.1.2. L'Université Anadolu

---

L'Université Anadolu, dont l'origine remonte à l'année 1958 avec la création de l'Académie des Sciences Economiques et Commerciales, est devenue une université d'Etat en 1982. Elle se situe dans la ville d'Eskişehir en Anatolie, « Anadolu » signifiant également Anatolie.

Avec ses deux campus, l'Université Anadolu regroupe 12 facultés, 6 écoles supérieures, 4 écoles supérieures professionnelles, 1 conservatoire d'état, 9 instituts, 27 centres de recherches et d'application ainsi que 15 unités de recherche-développement-application. C'est la première université en Turquie à avoir instauré l'enseignement à distance et la Faculté d'Enseignement

à Distance compte aujourd'hui 1 million 50 mille étudiants.

Quant aux enseignants ils sont au nombre de 1780, les étudiants de licence de 23000, les étudiants en master et doctorat de 1800.

#### 1.1.2.1. La Faculté de Pédagogie

La Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu a été fondée en 1982. Il existe aujourd'hui, dans cette faculté formant les enseignants, 6 départements :

- Département de la Formation à l'Informatique et aux Technologies pour l'Enseignement
- Département des Sciences de l'Education
- Département de la Formation aux Beaux-arts
- Département de l'Enseignement Primaire
- Département de l'Enseignement spécialisé (Formation des enseignants pour enfants sourds-muets)

- Département des Langues Etrangères qui comprend le Département d’Allemand, d’Anglais et de Français Langue Etrangère.

### **1.1.1.2. Le Département de FLE**

Le Département de FLE de l’Université Anadolu a été créé en 1985 pour la formation des enseignants. Les étudiants y suivent 4 années de licence et une année de préparatoire s’ils échouent à l’examen de passage direct en 1<sup>ère</sup> année. Cependant, la grande majorité de ces étudiants préfèrent aller directement en classe préparatoire sans passer cet examen car ils ne connaissent pas du tout le français. En effet, en raison de la discrédité de cette langue en Turquie, les départements de FLE ont vu leur nombre d’étudiants baisser et ont alors commencé à accepter les étudiants ayant réussi le concours national et passé l’examen de langue en *anglais* mais n’ayant pas eu assez de points pour être accepté dans un département d’anglais. La situation de ces étudiants, qui ont toujours appris l’anglais en tant que langue étrangère, peut paraître incompréhensible mais s’explique par le fait que le concours national d’entrée à l’université étant très difficile (en 2007, sur 1.615.360 candidats seuls 433.150 ont réussi le concours), certains étudiants préfèrent suivre malgré tout des études de FLE plutôt que de se préparer encore une fois à ce concours.

Commence alors le marathon : ces étudiants de classe préparatoire suivent 25 heures de cours de FLE par semaine, se voient contraints de préparer un grand nombre de devoirs, passent 5 examens et 8 quiz pour chaque cours et alors que l’objectif de la classe préparatoire est normalement de renforcer les acquis linguistiques en cette langue, il change et devient l’enseignement/apprentissage de la langue française.

Ainsi, c’est de ces étudiants passés en première année de licence, après avoir réussi à obtenir au moins une note moyenne de 70 sur 100, que se compose notre échantillon d’étude en vue de la mise en application d’un site de classe en expression écrite FLE. En effet, déjà défavorisés par des cours d’expression écrite en langue maternelle peu productifs sur le plan du processus de production écrite (car écrire en langue 2 requiert un transfert de ce processus de la langue maternelle à la langue étrangère), ces étudiants sont également défavorisés du point de vue d’une compétence linguistique encore en élaboration. Ils sont ceux qui ressentent généralement le plus de difficultés à concrétiser leurs savoirs, connaissances lorsqu’ils écrivent en français et sont quelque peu démunis devant les objectifs de la production écrite. C’est pourquoi, nous pensons que si un site de classe peut se montrer efficace pour le cours d’expression écrite FLE, c’est primordialement la classe de 1<sup>ère</sup> année qui devrait en tirer profit.

## **1.2. L’Objectif du Travail**

Dans cette recherche notre objectif principal est la mise à l’essai d’un cours de didactique de l’écriture en FLE réalisé via un site de classe et l’évaluation des apprentissages réalisés. Mais de manière spécifique nos objectifs sont :

- Planifier et mettre à l’essai via un site de classe un cours d’expression écrite FLE dont le contenu porte également sur l’enseignement du processus d’écriture.

- Constituer le contenu du site de classe en tenant compte des difficultés que rencontre un apprenant de L2 en expression écrite, c'est-à-dire de manière à remédier à ces difficultés.
- Connaître les apports, les effets que peut apporter un site de classe à des apprenants de FLE dans le cadre du cours d'expression écrite.
- Comparer les résultats d'un groupe d'apprenant d'expression écrite FLE ayant reçu des cours avec un site de classe et ceux d'un groupe d'apprenant d'expression écrite FLE ayant reçu des cours sans site de classe et donc de manière traditionnelle (papier-crayon).
- Voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé le site de classe.

### 1.3. L'Importance du Travail

L'importance de cette recherche se manifeste par les faits suivants :

1. La construction et la mise à l'essai d'un site de classe pour le cours d'expression écrite FLE.
2. La quête d'éléments facilitateurs pour atteindre les objectifs/exigences du cours d'expression écrite en FLE.
3. L'accès aux opinions d'apprenants de FLE concernant l'usage d'un site de classe pour cette discipline.
4. La mise à disposition d'indices pour d'éventuelles recherches dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du FLE assisté par ordinateur.

### 1.4. Les Hypothèses

Dans cette recherche nos hypothèses sont :

1. Un site de classe construit pour le cours d'expression écrite FLE est une contribution importante pour un apprentissage réussi de cette discipline.
2. Un site de classe permet de diminuer les difficultés que rencontrent les apprenants de FLE en production écrite.
3. L'usage d'un site de classe permettra d'augmenter la performance des apprenants en production écrite, en termes de motivation.
4. L'usage d'un site de classe permettra d'augmenter la performance des apprenants en production écrite, en termes de meilleurs résultats.

### 1.5. Délimitation de l'Etude

Nous nous limitons à l'étude de la production écrite en français langue étrangère chez 30 apprenants du Département de Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de

l'Université Anadolu en Turquie. Il s'agira de voir comment un site de classe peut aider à la rédaction de textes satisfaisants et effectifs.

## 1.6. Les Définitions

**Chat** : service synchrone d'Internet permettant de communiquer en mode textuel.

**Courrier électronique** : message textuel transmis via Internet entre des personnes possédant une adresse électronique.

**Environnement numérique de travail (ENT)** : Dispositif qui fournit à chaque usager un point d'accès à l'ensemble des outils, des ressources et des services numériques en rapport avec son activité.

**Expression ou production écrite** : Communiquer à l'écrit par « intégration dans un même acte [...] d'une intention spécifique de communication, d'un modèle de disposition spatiale, d'une connaissance des règles du « genre » utilisé (récit, lettre, etc.). » (Germain & LeBlanc, 1988, p.16).

**Forums de discussion** : service asynchrone d'Internet permettant de discuter et de débattre sur un thème donné.

**Internet** : « C'est « le réseau des réseaux » car l'Internet désigne l'interconnexion de réseaux, locaux et étendus, mais aussi un ensemble de services (ex. le mél, les forums ou le Web), une communauté d'utilisateurs (plusieurs dizaines de millions) ainsi qu'un ensemble d'informations. » (Nissen & Marquet, 2000, p.83).

**Logiciel de langue** : Programme informatique présentant des leçons, des exercices dans la langue cible.

**Processus de production écrite** : Opération mentale, constitué de trois étapes (la planification, la mise en texte et la révision), mise en œuvre lors de la rédaction et se transformant en stratégies d'écriture une fois que le scripteur en prend conscience.

**Site de classe** : Plateforme construite sur le modèle de l'ENT (Ignaczak, 2004), créée par l'enseignant dans le cadre de son cours et utilisable dans la salle de classe, dans l'établissement mais aussi à l'extérieur à partir d'un mot de passe.

## 2. La production écrite en langue étrangère

### 2.1. La Place de la Production Écrite à travers les Méthodologies

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de langue. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car elles sont celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues.

Dans ce but, nous présenterons brièvement chaque méthodologie puis nous y situerons la place occupée par la production écrite. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent. » (Cuq, 2003, p.234).

#### 2.1.1. La Méthodologie Traditionnelle

---

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5) :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »
- « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

- Ces exercices ne créent « aucune situation où l’apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l’écrit que pour l’oral. Par contre, elle est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires » (ibid, p.5).

### **2.1.2. La Méthodologie Directe**

---

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition « à l’exercice “indirecte” qu’est la traduction » (Watt, 2002, p.3) de la méthodologie traditionnelle.

Considérée selon Puren (1998, p.43) comme « la première méthodologie spécifique à l’enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] » du fait qu’elle tient compte de la motivation de l’apprenant, qu’elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l’aide d’une progression allant du simple au complexe, elle s’appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l’usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l’apprentissage d’une langue dans le but de communiquer.

Mais dans cet objectif, « l’accent est mis sur l’acquisition de l’oral et l’étude de la prononciation... » (Cuq, 2003, p.237) et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l’apprentissage de l’habileté à parler. » (Germain, 1993, p.127).

Ainsi, dans la méthodologie directe l’activité d’écriture est placée au second plan ; elle n’est pas considérée « comme un système autonome de communication » (ibid.) mais comme une activité subordonnée à l’oral permettant de transcrire ce que l’apprenant sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l’écrit est nommée “passage à l’écrit” ou “oral scripturé”.

### **2.1.3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.)**

---

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C’est-à-dire que l’apprentissage d’une langue consiste en « l’acquisition d’un ensemble de structures linguistiques au moyen d’exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d’automatismes. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.5). Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l’époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue « dont l’objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu’elles s’en trouvent mémorisées et automatisées. » (Hirschsprung, 2005, p.31)

Son objectif général étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours. » (Germain, 1993, p.142).



Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture (Cornaire & Raymond, 1999, p.5-6) :

- sont de petit nombre ;
- « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ;
- ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. ».

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

### 2.1.4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV)

---

Elaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours.

Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ». (Cornaire, 1998, p.18).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.8). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

### 2.1.5. La Méthodologie Communicative

---

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV.

Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (Bérard, 1991, p.31). Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence

de communication où interviennent la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

**« Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). » (Germain, 1993, p.204).**

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que « les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... » (Cornaire & Raymond, 1999, p.11). Ainsi, c'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, elle prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (Ibid., p.12).

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) voient jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq, 2003, p.248).

Ainsi, dans ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficiés à l'oral et l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

De nos jours, dans les salles de classe où règnent un enseignement à visé communicatif basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a regagné de son importance et les recherches la concernant ont pris un nouvel essor. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

Cependant, malgré cela, malgré les conséquences positives de l'approche communicatif, tout n'est pas résolu : « les retombées [de ces changements] dans le matériel pédagogiques restent mineures » (Cuq, 2003, p.178) et donc il émane toujours des difficultés lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de langue.

C'est ces problèmes et difficultés que nous tenterons de mettre à jour dans la suite de ce travail à travers le processus et les stratégies de production écrite en langue étrangère ainsi qu'à travers les préoccupations des apprenants et nous verrons quels sont les facteurs qui concourent à une production écrite réussie.

Mais d'abord, nous nous orienterons vers la production écrite en langue maternelle car c'est par l'intermédiaire des recherches sur celle-ci que les recherches de l'écrit en L2 ont

été élaborées. Dans ce premier travail liminaire nous tenterons également d'exposer une définition de la production écrite.

## 2.2. Qu'est-ce que la Production Ecrite

### 2.2.1. Vers une Définition de la Production Ecrite

---

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos Thào (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

Selon Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62). Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : Beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer.

C’est pourquoi, mis à part une manipulation d’un ensemble de savoirs (grammaire, lexicale, orthographe, syntaxe...), l’apprenant est contraint d’effectuer une série d’opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers des modèles de processus d’écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. » (Whalen, 1994, p.52). Leur objectif était d’expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces études nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l’essor de la psychologie cognitive et à l’aide des techniques telles la réflexion à haute voix, les entretiens... ont permis :

1. de démontrer que le processus d’écriture n’est pas constitué d’étapes linéaires toutes distinctes l’une de l’autre comme le préconisait Rohmer (1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999) mais d’étapes récursifs, dynamiques et sans cesse en interaction entre elles ;
2. d’indiquer des pistes d’interventions possibles pour améliorer la qualité des écrits des apprenants ;
3. de montrer qu’une fois conscientes chez le scripteur, ces opérations mentales menant au produit fini qu’est le texte se transforment en stratégies d’écriture.

Ces modèles de processus, d’abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l’expression écrite en langue étrangère et c’est souvent par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.4).

C’est pourquoi, afin de définir et mieux comprendre ce qu’est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l’intermédiaire de la description d’un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l’écrit, à la production d’un texte.

## **2.2.2. Le Processus d’Ecriture en Langue Maternelle**

---

Parmi les modèles qui ont constitué la base théorique de l’étude du processus d’écriture en langue maternelle (Cooper & Matsusahi, 1983 ; Beach & Bridwel, 1984 ; Bereiter & Scardamalia 1987 ;...) et qui reposent tous sur l’identification et la description des processus mentaux des scripteurs experts afin d’élaborer un programme d’enseignement pour former les scripteurs novices (Whalen, 1994, p.52-53), c’est essentiellement le modèle de Hayes et Flower (1980) qui est le plus souvent retenu car il :

- décrit en détail les opérations cognitives du scripteur,
- considère le processus d’écriture comme étant récursif parce que chaque étape menant au texte peut apparaître plusieurs fois et dans un ordre varié,
- « a l’avantage d’avoir été vérifié par l’analyse de protocoles » (Bisailon, 1991, p.9) qui consiste à transcrire les paroles de l’apprenant lorsqu’on lui demande de penser à haute voix quand il écrit.

Inspirés de la théorie du traitement de l’information, Hayes et Flower divisent l’activité rédactionnelle en trois grandes parties pour décrire les différentes stratégies auxquelles le scripteur expert a recours :

1. Le contexte (ou environnement) de la tâche qui « inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche. » (Hayes, 1998, p.53). Il s'agit en fait de toutes variables pouvant influencer l'écriture telles le thème du texte à produire, les lecteurs éventuels, les consignes des enseignants, l'environnement physique dans lequel se trouve le scripteur... Par exemple, c'est en fonction des caractéristiques des lecteurs que le scripteur choisira son lexique.
2. La mémoire à long terme où sont stockés les connaissances permettant au scripteur de produire un texte cohérent : connaissances à propos du sujet à traiter, connaissances des codes grammaticaux, lexicaux, connaissances des typologies des textes (narratifs, descriptifs,...), etc. Donc, l'apprenant aura recours à ses savoirs et savoir-faire.
3. Le processus d'écriture où les connaissances puisées de la mémoire à long terme seront actualisées à travers trois grandes étapes qui constituent le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois étapes impliquent des stratégies cognitives et métacognitives (Cf. Cyr, 1998).

La planification ou préécriture : Dans cette première étape, le scripteur définit sa tâche, le problème à résoudre, analyse la situation de communication (à qui est adressé le texte et dans quel but), définit le type de texte qu'il doit écrire, rassemble de son environnement immédiat ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter et donc fait appel à sa mémoire à long terme pour trier les informations nécessaires. A partir de tout cela, il organisera ses idées et élaborera un plan qui le guidera à la seconde étape : la mise en texte. Il est évident que plus le scripteur possède un niveau de connaissances probables élevées en rapport avec le thème, plus l'étape de planification se fait plus facilement, plus rapidement et aboutit à un produit de meilleure qualité.

La mise en texte ou l'écriture : Ici le scripteur rédige en transformant ses idées énumérées dans son plan en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour cela, il tient compte de son objectif et de ses lecteurs, procède à un choix lexical, fait appel aux constructions syntaxiques et aux marques de cohérence. Donc, il fait usage dans cette étape des composantes de la compétence de communication écrite (composante linguistique, référentielle,...). Par ailleurs, tout en procédant à la mise en texte, il peut revenir à l'étape de planification, ajouter des idées, en retirer, restructurer son plan.

Il faut préciser que le choix lexical est important car il « aura une incidence très forte sur la qualité même du texte. » (Vigner, 2001, p.74). Il en est de même pour la ponctuation, la constitution des paragraphes, l'usage des connecteurs, des anaphores, des pronoms...

La révision ou la post-écriture : Cette troisième étape, « qui se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour... » (Cornaire & Raymond, 1999, p.28), consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte par son auteur. Ce dernier se relira attentivement afin de se corriger : fautes d'orthographe, ajouts d'idées, modifications de phrases au niveau du sens... Mais la révision a également pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ et à l'intention de communication. Elle n'est pas à concevoir comme la dernière étape du processus d'écriture qui intervient une fois le texte terminé : C'est une activité qui « peut intervenir aux différents niveaux de traitements et conduire à différents types de transformations du texte en cours d'élaboration. » (Gabsi, 2004, p.8). Ainsi, en intervenant dans l'ensemble du processus, la révision se manifeste plus qu'un simple contrôle graphique.

Le modèle de Hayes et Flower démontre bien que les connaissances, les habiletés et le traitement de l’information sont les concepts qui concourent à la production d’un texte bien établi et qu’elle ne peut être limitée à être conçue comme une activité de rédaction visant à contrôler les acquis grammaticaux, lexicaux, orthographiques... Il s’agit d’un travail cognitif complexe, qui par l’intermédiaire de ces acquis, permet au scripteur de fonder un raisonnement scriptural. Comme l’indique Vigner (2001, p.73), « Ecrire un texte rassemble un nombre important d’opérations et la gestion simultanée par l’élève ne manque pas de poser problème. ». Ces arguments sont, bien sûr, également valables pour la production écrite en langue 2 (L2) puisque le processus de production et donc les enjeux qu’implique l’activité d’écrire sont les mêmes qu’en langue 1 (L1).

## **2.3. La Production Ecrite en Langue Etrangère**

### **2.3.1. Les Difficultés de la Production Ecrite en Langue 2**

---

En ce qui concerne les apprenants de langue 2 (L2), la complexité de l’écriture règne toujours à l’encontre de tout raisonnement qui entendrait cette tâche comme étant plus facile à réaliser en langue étrangère. En effet, il serait aisé de penser que ces apprenants acquièrent, gèrent plus facilement ce travail rédactionnel vu qu’ils possèdent déjà une base, un savoir-faire de l’écrit dans leur langue maternelle et vu que la production écrite en L2 fait appel au même processus de production. Les apprenants devraient donc être conscients des compétences, des savoir-faire qu’implique écrire et ceci devrait les conduire à concevoir la production écrite comme une activité simple, facile.

Or, comme le signale Alarcon (2001, p.4), « il ne faut pas oublier qu’il existe une différence dans la manière d’aborder l’étude de l’écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l’école, il possède une compétence qui lui est très utile. ». Au contraire, le non-natif se trouve face à un système d’une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s’annonce plus ardue.

Par ailleurs Wolff (1996, p.110) affirme que même si l’apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d’ordre socio-culturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l’apprenant ne connaît pas.

Lorsque nous nous plaçons dans la visée cognitive, nous pouvons affirmer que ces difficultés supplémentaires énumérées par Wolff prennent place dans les deux catégories de connaissances suivantes (Tardif, 1997) :

- Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales (p.48-49) ;

Les connaissances procédurales qui « correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. » (p.50).

A la lumière de ces définitions, nous voyons bien que les difficultés concernant les stratégies de production textuelle, et par conséquent les processus de production écrite, puisque ces derniers ne sont nommés stratégies qu'une fois conscients chez le scripteur, font partie des connaissances dites procédurales ; Et, les difficultés linguistiques et socio-culturelles, font partie des connaissances déclaratives.

Cependant, lorsqu'il est question de production écrite, un autre domaine de connaissances déclaratives est mobilisé : il s'agit des connaissances référentielles (Alamargot & al., 2005, p.4). C'est pourquoi aux deux difficultés d'ordre déclaratif et à la difficulté relative aux connaissances procédurales annoncées par Wolff, nous ajouterons les connaissances référentielles en tant que quatrième difficulté rencontrée par le scripteur de L2.

Dans la suite de notre travail, c'est ces quatre difficultés que nous tenterons d'exposer puis nous chercherons comment à y remédier.

### 2.3.1.1. Processus et stratégies d'écriture

Afin de mettre à jour les difficultés relatives au processus d'écriture en L2, nous montrerons, en nous référant aux différentes recherches réalisées, les comportements communément adoptés par les apprenants de langue étrangère et les plus constatés par les chercheurs lors de la planification, la mise en texte et la révision.

Toutefois, concernant ces recherches trois remarques sont tout d'abord à faire :

1. Les nombreuses recherches faites consistent généralement en des études de cas où la population étudiée est constituée d'un nombre très limité d'apprenants (Victori, 1994, 4 apprenants ; Raims, 1987, 8 apprenants ; Zamel, 1983, 6 apprenants...). Cependant, ces populations restreintes, loin de présenter un désavantage, permettent au contraire de prendre en compte les caractéristiques individuelles des apprenants et de former un échantillon homogène au maximum et donc d'obtenir de meilleures données. Effectivement, les apprenants constituant d'habitude une population hétérogène (l'expertise rédactionnelle en L1, l'expérience d'apprentissage et la maîtrise d'une L2,...), la mise en place d'un plan expérimental se présente généralement difficile, ce qui « conduit souvent à des données disparates, particulièrement complexes à analyser. » (Barbier, 2004, p.182). Par ailleurs Raimès (1985, p.231) précise qu'il est possible de dégager certaines généralisations à partir des études de cas.
2. La compétence rédactionnelle étant unique dans toutes langues, les recherches qui portent sur le processus de production en L2 ont été inspirées des modèles de production écrite en L1 et elles consistent en l'étude des transferts de stratégies opérés de la L1 à la L2 (Barbier, 2004, p.184). Beaucoup en concluent (Raims, 1987 ; Silva, 1993) qu'un scripteur compétent, expérimenté, c'est-à-dire qui « En cas de difficultés, [...] sait quelles stratégies mettre en œuvre. » (Cornaire & Raymond, 1999, p.55), le serait également en langue étrangère. Par stratégie, il est désigné « un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. » (ibid., p.53).

3. A travers ces recherches, il a également été procédé à une étude comparative (Cumming, 1989) entre les apprenants de L2 de niveau faible (les novices) et ceux de niveau élevé (les compétents) car la production écrite diffèrent « considérablement chez une personne expérimentée et chez un débutant, [...] une analyse théorique de la manière d'opérer des personnes expérimentées peut être la source de modèles experts d'expression écrite auxquels les étudiants [et enseignants] peuvent se référer. » (Bruce, 1987, p.133).

La planification : Bien que selon Silva (1993, p.651) les scripteurs de L2 planifient moins que les scripteurs de L1, Zamel (1983, p.172) affirme que ses six apprenants habiles consacrent beaucoup de temps à la planification : ils essaient de voir comment procéder à leur rédaction. Dans ce but, ils énumèrent des idées à travers des listes, des prises de notes ou des diagrammes. De même, les deux apprenants compétents de Victori (1999, p.545) confirment, lorsqu'on les interroge, concevoir un plan (mental ou sur feuille) avant de commencer à écrire et précisent qu'ils ne se voient pas contraints d'y obéir entièrement. En effet, ils mettent parfois leur plan de côté et improvisent de nouvelles idées au cours de leur écriture.

Quant à Préfontaine (1998, p.26), elle trace le parcours du scripteur compétent lors de la planification comme tel :

- Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin ;
- Il juge de l'importance de chacune de ces idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires ;
- Il rature certaines idées de la liste ;
- Il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'information.

En ce qui concerne les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent « écrire selon [leur] inspiration » (Victori, 1999, p.546). Ceci les entraîne par conséquent à écrire d'un seul jet et à un manque de clarté, de but dans leurs écrits. En outre, lorsqu'ils essaient de planifier ils « n'ont pas conscience des lecteurs » (Préfontaine, 1998, p.25), c'est pourquoi ils présentent les caractéristiques suivantes (ibid.) :

1. Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
2. Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
3. Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux ;
4. Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

La mise en texte : Dans l'ensemble, la mise en texte en langue 2 est plus difficile, plus laborieuse, moins productive et prend plus de temps : les scripteurs font beaucoup de pauses très longues, écrivent d'une manière lente, produisent peu de mots et utilisent beaucoup le dictionnaire (Silva, 1993, p.661-662). De plus, tous les scripteurs, novices et experts, s'arrêtent souvent en cours de rédaction pour relire ce qu'ils viennent d'écrire mais les moins habiles relisent leurs phrases une par une ou deux par deux au lieu de longs passages (Raims, 1987, p.242) et se concentrent à trouver les bons mots pour exprimer leurs idées (ibid., p.248). Ceci les entraîne donc à engendrer moins d'idées malgré le temps dépensé.

Quant aux scripteurs habiles, ils utilisent ces pauses d'une manière plus fructueuse puisque lorsqu'ils se relisent en cours de rédaction, ils se concentrent à voir si ce qu'ils



ont écrit correspond bien à ce qu'ils voulaient dire et ceci en se relisant à haute voix et en dialoguant avec eux-mêmes (Zamel, 1983, p.173). Ils se créent un dialogue intérieur afin d'approuver ce qu'ils ont écrit.

Par ailleurs, le scripteur habile ne s'attarde pas à trouver les mots justes et afin de poursuivre le développement de leurs idées sans être dérouté par des difficultés lexicologiques..., il a conçu des stratégies : laisser un espace vide pour un mot inconnu, employer le mot inconnu en langue maternelle... Il se corrigera plus tard en utilisant le dictionnaire par exemple, l'essentiel étant de ne pas perdre l'idée (Zamel, 1983, p.175).

La révision : La révision est l'étape à laquelle le plus de recherches ont été consacrées. Elles en ont généralement conclu que "réviser son texte" signifiait "réécrire son texte". Dans le cadre des recherches en langue étrangère, les chercheurs se retrouvent en général sur les points suivants :

Les scripteurs de L2 révisent plus qu'en L1 et beaucoup de stratégies de révision utilisées en langue maternelle sont également utilisées en langue étrangère (Silva, 1993, p.662). Cependant, les scripteurs habiles et moins habiles se différencient dans cette étape de par leur objectif de révision.

En effet, les moins habiles ont une perception limitée de la bonne écriture et ne s'intéressent pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées comme le font les compétents. Lorsqu'ils se relisent, ces premiers se focalisent davantage sur les aspects de bas niveau tels le vocabulaire, les formes grammaticales, les prépositions et sur l'usage des temps corrects (Victori, 1999, p.541).

Quant aux scripteurs habiles, ils corrigent également les formes incorrectes mais sont davantage à la recherche de nouvelles idées, « travaillent plus volontiers la forme de leur argumentation » (Tognotti, 1997) et contrôlent si leur texte est en accord avec l'objectif de départ. Donc, leur révision consiste aussi en une restructuration de leur plan, influence le contenu et le sens du message à transmettre : ils procèdent surtout à des corrections de haut niveau.

Par ailleurs, tout au long de leur révision ces scripteurs habiles modifient le contenu en tenant compte également des lecteurs éventuels au contraire des moins habiles qui « écrivent souvent pour eux-mêmes » (ibid.) ou qui pensent que leur texte est seulement adressé à l'enseignant (Victori, 1999, p.544). Pour ces apprenants, le contenu, les idées, le message ne passent au devant de l'exactitude linguistique.

De l'ensemble des études présentées sur les processus d'écriture en L2, il ressort que les scripteurs qui réussissent le mieux sont ceux qui se rendent compte des exigences de la rédaction : Ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite, ils savent alterner les phases de planification, mise en texte et révision. Comme le dit Zamel (1983, p.180) : « Ces apprenants comprennent clairement ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent. ». Cette prise de conscience fait apparaître, selon nous, qu'ils sont parvenus à transformer les processus d'écriture en stratégie d'écriture.

Par ailleurs, il ne serait pas faux d'affirmer que si ces apprenants réussissent mieux en L2 c'est parce qu'ils sont déjà, les exigences de la production écrite étant similaires d'une langue à une autre, des scripteurs experts dans leur langue maternelle, qu'ils mobilisent leur compétence de haut niveau de la L1 pour la L2 et donc qu'ils procèdent à un transfert de stratégies.

Ainsi, les scripteurs forts en langue seconde seraient ceux qui sont déjà fort en L1 et les faibles en L2, ceux déjà faibles dans leur langue maternelle.

Or, il paraîtrait qu’il n’en est pas toujours de la sorte (Arndt, 1987 ; Pennington & So, 1993 ; Kobayashi & Rinnert, 1992), que même si les scripteurs pouvaient activer leur compétence rédactionnelle acquise en L1, la mobilisation de ces processus de haut niveau pour l’écriture en L2 était en grande partie liée à l’appropriation d’un “seuil de compétence linguistique” (Cummins, 1979, p.222) ; c’est-à-dire à un niveau minimum de connaissance des processus de bas niveau (maîtrise des aspects morpho-syntaxiques, lexicaux et orthographiques) de la langue cible qui influencent également le contenu du texte.

### **2.3.1.2 Préoccupations linguistiques**

Lorsque nous analysons les recherches effectuées concernant la production écrite en L2 il ressort « que les aspects linguistiques constituent une préoccupation importante pour les scripteurs... » (Lefrançois, 2001). Par exemple, Whalen & Ménard (1995, p. 399) nous rapportent que même si la grande majorité des révisions est effectuée au niveau linguistique en L1 et en L2, en L2 la fréquence des ces révisions augmentent de 10%. Ils ajoutent que ces scripteurs révisent 5 fois plus au niveau morphémique et 5 fois plus au niveau de l’orthographe (p.402).

D’autres recherches viennent compléter ce constat concernant les préoccupations linguistiques : L’étude de Devine & al. (1993) montre que les scripteurs placent l’exactitude grammaticale et orthographique comme étant le concept principal de la « bonne écriture » (p.208). Ainsi un apprenant de L1 affirme que pour lui “écrire bien” c’est : « écrire d’une manière cohérente, grammaticalement correct. » (p.209). A la question “Que voudrais-tu améliorer dans tes écrits ?”, un apprenant de L2 répond qu’il voudrait « améliorer les fautes qu’il fait] dans le temps des verbes. » (p.209). Une autre apprenante de L2 toujours, « au lieu de penser la révision en termes de son contenu, elle le définit exclusivement en termes de grammaire et d’exactitude. » (p.210) et dit « Je le [le texte] lis et je corrige d’abord les fautes de grammaire et d’orthographe...Je vérifie les parties [du texte] et j’essaie de corriger les fautes. » (ibid.).

Ainsi, il est clair que les apprentis-scripteurs, et plus particulièrement ceux de langue étrangère, se focalisent davantage sur la structure de surface. Cette constante vérification des règles morpho-syntaxiques ou la constante recherche des mots appropriés devient alors une contrainte pour les processus de haut niveau car les apprenants négligent ces derniers au détriment des premiers.

Selon Gaonac’h (1990, p.48), ceci est dû à une faible ou insuffisante automatisation des processus de bas niveau qui permettent par exemple d’appliquer spontanément les règles orthographiques. Or, pour pouvoir mettre en œuvre des stratégies de communication et être compris sans ambiguïtés, l’apprenant doit avoir suffisamment automatisés ces opérations (Pendax, 1998, p.109) qui permettront à leur tour la bonne conduite des opérations de haut niveau.

Certes, ce n’est pas parce que l’on connaît les règles de grammaire et le vocabulaire que l’on sait écrire mais, en expression écrite leur manifestation est primordiale afin d’atteindre le produit fini qu’est le texte car ces aspects de la langue : 1) affectent la qualités des textes ; 2) permettent le transfert des stratégies.

## **1. La qualité des textes produits :**

À l'écrit, « Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas, [...], de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences. » (Dabène, 1987, p.43). C'est-à-dire que les éléments spécifiques à la communication verbale tels les gestes, les mimiques, l'intonation, les données perceptibles (montrer les choses, les personnes dont on parle), l'interlocuteur et par conséquent sa rétroaction étant absents, le scripteur à l'inverse du locuteur se doit être plus claire, plus compréhensible, plus explicite pour exprimer ses idées en usant d' « un répertoire linguistique plus étendu et plus diversifié » (Simard, 1992, p.286) ainsi qu'en respectant les normes de la langue écrite. Ce sont ces éléments qui contribueront à la qualité des textes produits : plus le savoir linguistique de l'apprenant sera développé, plus la qualité de son texte sera meilleure. Par qualité d'un texte, nous entendons un texte ayant une quantité d'informations suffisantes et linguistiquement bien structurées par l'intermédiaire d'une compétence langagière constituée :

**1. Du lexique :** Mesuré en termes de variété, de richesse, de spécificité, « Les qualités souvent mentionnées à [l'égard du lexique] sont l'exactitude, la correction et l'adéquation. Le scripteur doit bien choisir des mots en fonction des contenus à véhiculer, de l'entourage linguistique dans lesquels il les place et de la situation de communication où s'insère son discours. » (ibid., p.280).

**2. De l'orthographe :** Il est un aspect important de la production écrite car les fautes d'orthographe sont celles qui se remarquent le plus à travers le texte. Son non respect peut entraîner à la dévalorisation du message que véhicule le texte, peut poser des problèmes de lecture, de mal compréhension et même d'incompréhension.

On distingue l'orthographe lexicale, qui concerne la manière d'écrire les mots tels on les trouve dans le dictionnaire, et l'orthographe grammaticale qui concerne l'application des règles de grammaire.

**3. De la morpho-syntaxe :** La morpho-syntaxe, composante de la grammaire d'une langue, s'occupe des ensembles des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnelles. Ces derniers constituent les marqueurs des traits grammaticaux que sont la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

La morpho-syntaxe est un aspect important de la production mais surtout de la production écrite où les normes de la langue écrite sont particulièrement à respecter du fait de son caractère différé. Dans une communication différée dans le temps, la mobilisation des outils grammaticaux de manière correcte permettra la transmission d'un message au contenu clair, explicite. Dans une communication verbale, même si une grammaire erronée peut entraîner à une mal compréhension, le partage de la situation d'énonciation entre les interlocuteurs permettra, en général, d'y remédier.

Ainsi, les apprentis-scripteurs « doivent avoir un niveau raisonnable de connaissances lexicomorphosyntaxiques en L2 pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable. » (Whalen & Ménard, 1995, p.382). Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire qu'une compétence linguistique en L2 déterminerait davantage la qualité d'un texte (Pennigton et So, 1993, p.54 ; Cumming, 1989, p.121), qu'une compétence linguistique insuffisante ne peut permettre l'achèvement de la tâche (Devine et al., 1993, p.128) ou, même si elle s'achève, ne maintiendra pas la norme de l'écriture de la L1 car la quantité d'informations sera réduite, la syntaxe simplifiée (Kobayashi & Rinnert, 1992, p.185). En effet, l'expression étant associée à un savoir lexical, orthographique ou morphosyntaxique,

pendant leur production, les apprenants dotés d’un savoir linguistique insuffisant optent pour diminuer les informations à passer car un tel choix leur permet d’user d’un vocabulaire restreint et d’une syntaxe moins complexe ; alors que les apprenants dotés d’un savoir linguistique suffisant peuvent maintenir leur niveau de rédaction de leur langue maternelle.

## **2. Transfert des stratégies rédactionnelles :**

La réalisation de la tâche rédactionnelle en L2 nécessite un grand recours aux processus de haut niveau acquis en langue maternelle. Or, il apparaît qu’un niveau faible en langue cible ait pour conséquence « d’empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences qui, pourtant, pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de “court-circuiter” la mise en œuvre de processus de haut niveau. » (Coirier & al., 1996, p.213).

Ces propos, soutenus par de nombreux chercheurs dont Barbier (1998) nous trace un inventaire, sont particulièrement démontrés à travers deux études de Sasaki et Hirose, l’une complétant l’autre (Cf. Barbier, 1998, p.364).

La première étude réalisée en 1994 (Hirose et Sasaki), avec des étudiants japonais apprenant l’anglais, montrait que l’habileté rédactionnelle en L1 justifiait 60% des performances obtenues en L2 ;

La seconde étude réalisée en 1996 (Sasaki & Hirose), toujours avec des apprenants japonais d’anglais langue étrangère mais d’un niveau linguistique moins élevé que les apprenants de la première recherche, montrait que l’habileté rédactionnelle ne justifiait que 18% des performances obtenues en L2.

A l’issue de ces deux études, les auteurs en ont suggéré que « le degré d’habileté rédactionnelle en L1 [était] un facteur explicatif des performances en L2 seulement à partir d’un certain niveau de maîtrise des connaissances linguistiques en L2. » (Barbier, 1998, p.364).

D’autres chercheurs (Arndt, 1987 ; Kobayashi & Rinnert, 1992 ; Pennington & So, 1993) en conclut également de même : pour pouvoir activer les compétences rédactionnelles existantes en L1 et pour les transférer dans la langue cible, le scripteur doit avoir atteint un niveau minimum de compétence linguistique dans cette langue. Effectivement, si l’on veut planifier ou réviser son texte, un savoir lexical, morphosyntaxique et orthographique s’avère indispensable. Comment planifier ou rédiger un texte si l’on ne connaît pas, par exemple, du vocabulaire ? Donc, les opérations de bas niveau permettront la mise en application des opérations de haut niveau.

Une connaissance linguistique fait donc contrainte à deux niveaux : 1- L’expression des idées ; 2- L’usage des stratégies d’écriture.

Même restreinte, ce savoir est primordial dans la performance des scripteurs et nous pourrions même en conclure qu’il serait un facteur plus déterminant que le processus d’écriture. Or, dans des conditions normales la compétence linguistique ne peut définir à elle seule l’habileté d’écriture : Elle est « un facteur additif augmentant la qualité du texte. » (Cumming, 1989, p.81) et permettant la mise en œuvre du processus d’écriture qui constitue l’autre condition pour la réalisation de la tâche rédactionnelle. Par conséquent, il serait plus acceptable de déduire que l’un ne va pas sans l’autre. Posséder un savoir linguistique sans connaître les exigences qu’impliquent l’écriture ne permettra pas à l’apprenant de rédiger un texte correct ; de même qu’une compétence linguistique limitée ne lui permettra pas de constituer un contenu avec une quantité d’informations suffisantes

structurées de manière correcte linguistiquement. L'apprenant doit savoir conjuguer les aspects de bas et haut niveau.

Les apprenants de L2 sont « donc soumis à une tension considérable entre rendre compréhensible son récit » (Alarcon, 2001, p.5), respecter les normes de langue écrite et gérer les problèmes rédactionnels, tous étant liés à un degré de maîtrise du système d'une langue qui n'est pas la leur, d'où leur constante préoccupation linguistique lorsqu'ils rédigent en L2.

### 2.3.1.3. Difficultés socio-culturelles

Dans la communication les enjeux culturels sont puissants et les connaissances des règles linguistiques du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à assurer tant à l'oral qu'à l'écrit, une compétence de communication. Aussi la compétence linguistique doit-elle être accompagnée de savoir-faire culturels et sociaux qui permettront de répondre aux attentes des destinataires du discours puisque « la visée vers l'auditoire est primordiale. » (Golder & Favart, 2003, p.200).

Lorsqu'on analyse des textes d'apprenants de L2, il est vu que les problèmes qui en ressortent ne sont pas seulement au niveau grammatical, orthographique et lexical mais aussi au niveau de l'organisation du discours, au niveau rhétorique et culturel (Kaplan, 1988). Comme le souligne l'approche traditionnelle de la rhétorique, dont l'objectif est depuis les années 60 d'étudier les caractéristiques culturelles des textes produits afin de déterminer si elles peuvent être à l'origine des erreurs de production en L2, « chaque langue ou culture a des conventions rhétoriques qui sont uniques à elle-même. » (Kubota & Lehner, 2004, p.8). C'est pourquoi l'apprenant qui produit un texte dans sa L2 se doit de communiquer en tenant compte du contexte culturel, de la perspective de son lecteur natif et pour ceci doit savoir ce qu'il faut dire/écrire (aspect culturel) et comment le dire/écrire (aspect rhétorique) dans toutes situations de communication.

Dans cet objectif, l'acquisition d'une compétence socio-culturelle (ou socio-linguistique) s'avère indispensable. Cette compétence, définie par le Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2005 p.93) comme « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. », comprend, par exemple, les marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, des expressions idiomatiques...

Dans le cas contraire, c'est-à-dire sans l'acquisition ou la prise en compte de cette compétence, le scripteur aura tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture et donc procèdera à un transfert négatif puisque les façons de penser, de raisonner changeant selon les cultures, il ne répondra pas à l'attente des lecteurs natifs de sa langue cible dans une situation de communication donnée ; ce qui risque d'affecter la qualité du texte car le principe de la rhétorique, « qui relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » (Vigner, 2001, p.86), ne sera pas respectée.

A ce propos, une recherche faite par Söter (1988, cité par Lefrançois, 2001) démontre bien ces transferts négatifs d'une langue à l'autre. Ce chercheur, qui a comparé les textes écrits en anglais par des élèves anglophones et des élèves d'origine vietnamienne et arabe vivant tous en Australie, a conclu que ces deux derniers groupes de scripteurs (vietnamien et arabe) usaient effectivement des caractéristiques rhétoriques de leur langue maternelle. Söter (ibid.) a constaté que :

· au niveau de la structure rhétorique des textes il existait des différences ;

- les vietnamiens sont plus préoccupés par la présentation du contexte et des attributs des personnages ;
- les vietnamiens font plus de dialogues ;
- les arabes ont plus tendance à faire de longues descriptions qui passent pour des digressions.

Certes, les stratégies rhétoriques telles le recours à l’exemple, à la comparaison... sont des éléments communs pour la majorité des langues et leur transfert ne devrait pas poser de problèmes majeurs pour la compréhension d’un texte mais, l’organisation textuelle, les normes, les conventions s’avèrent différentes dans beaucoup de cultures et à différents types de textes correspondent des structures particulières. Par exemple, on n’écrit pas une lettre de la même manière en français et en néerlandais : les francophones saluent d’abord et laissent leur nom en fin d’interaction alors que les néerlandais commencent en donnant leur nom (Debrock & al., 1999). Quant aux anglo-saxons, ils sont étonnés par le « caractère ampoulé des formules de salutations employées par les francophones dans leurs lettres officielles. » (Simard, 1992, p.278).

Cependant, il est vrai que des transferts positifs des conventions sociales peuvent aussi se manifester en fonction de la proximité de la culture et également de la proximité des langues elles-mêmes (alphabets, structure syntaxiques...) tels le français et l’espagnol. Or, ce transfert dépend largement de la compétence linguistique de la L2 (Yen-Ren, 1996 cité par Lefrançois, 2001). Ainsi, même si la compétence culturelle est indispensable pour une communication écrite, elle ne peut exister indépendamment de la compétence linguistique tout comme le transfert des stratégies de rédactions qui ne pouvaient se manifester sans une maîtrise minimum de ce savoir linguistique.

#### **2.3.1.4. Connaissances référentielles**

Outre, le “comment écrire“, qui interpellait la compétence socio-culturelle et la connaissance rhétorique, le “quoi écrire“, c’est-à-dire le contenu de la rédaction qui interpelle la connaissance référentielle, est une autre difficulté que rencontre le scripteur.

Effectivement, lorsqu’il rédige son texte, établit un contenu, le scripteur doit faire appel à des connaissances à propos d’un domaine, d’un sujet particulier en fonction du thème de sa rédaction car « On ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... » (Vigner, 2001, p.81).

Cette connaissance référentielle, que l’on peut définir comme la connaissance du monde, est placée par Alexander et al. (1991, cité par Kellogg, 1999, p.72) dans la catégorie de connaissance de type conceptuel qui comprend la connaissance thématique (content knowledge) et la connaissance discursive (discourse knowledge). Selon ces chercheurs, « La connaissance discursive [qui] réfère à la connaissance de la langue et à ses usages. » (Kellogg, 1999, p.74) implique la connaissance lexicale et syntaxique, la connaissance rhétorique ainsi que la connaissance de la structure des textes (narrative, explicative...). Quant à la connaissance thématique, elle implique la connaissance domaine (domain knowledge) et la connaissance à contenu disciplinaire (discipline knowledge), c’est-à-dire relative à un champ particulier. Par exemple, alors que connaître les parties du corps font partie de la connaissance du domaine, connaître plus de choses précises et distinctes à ce propos fait partie de la connaissance à contenu disciplinaire : cette dernière concerne donc les connaissances spécifiques et la première les connaissances “communes“ sur un domaine.

En parallèle à Alexander et al., Olive et al. (1997, p.72) expliquent que la connaissance thématique et la connaissance discursive sont « Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle ». Ils ajoutent que « la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique. » (p.72-73).

Ainsi, outre l'effet de la compétence linguistique et socio-culturelle sur la qualité des textes, la connaissance référentielle est un autre aspect qui contribue à la rédaction d'un discours de bonne qualité c'est-à-dire à un discours comportant une quantité d'information suffisante linguistiquement bien structurée.

La majorité des recherches ayant pour sujet l'apport des connaissances référentielles concernent la compréhension orale ou écrite (étude de Carrel, 1983 citée par Gaonac'h, 1987, p.165-166 ; étude de Recht et Leslie, 1998 citée par Tardif, 1997, p.55-56) tandis que celles relatives à la relation entre la performance rédactionnelle et les domaines de connaissances sont moindres (Bart & Evans, 2003, p.4 ; MC Cutchen, 1986, p.432). De plus, elles reposent essentiellement sur la production écrite en langue maternelle.

Cependant, comme il existe bien des cas où « l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1... » (Wolff, 1996, p.110), c'est sur ces études que nous nous baserons pour expliquer l'existence d'une relation entre ces deux variables, à savoir : plus le scripteur dispose de connaissances à propos du sujet de rédaction, et par conséquent rédige à propos d'un thème connu ou familier, plus son texte est riche en information. Par ailleurs, ces études ont aussi montré qu'être familier au thème permet de mieux organiser les idées à travers le texte (Kellogg, 1999, p.73), ce qui contribue également à valoriser la qualité d'un texte.

Par exemple, l'une de ces études est celle réalisée en 1986 par Mc Cutchen sur 30 garçons choisis parmi 300 participants qui ont répondu à une enquête évaluant et contrôlant leur connaissance de domaine à propos de la terminologie et des règles de football. Ces 30 élèves divisées en deux groupes, à partir des résultats de l'enquête, selon leur niveau de connaissance élevé et faible sur le football, ont écrit huit textes : quatre au sujet du football et quatre au sujet de l'école ou des gens qu'ils connaissent (thème contrôle). Mc Cutchen en a conclu que :

- Les élèves possédant un niveau de connaissance élevé sur le football ont écrit des textes plus cohérents, plus longs et ont incorporé plus de détails (p.441);
- Les élèves possédant un niveau de connaissance bas sur ce sujet ont écrit des textes pauvres en contenu et ont tenté de combler leur déficit en connaissance en écrivant à propos de "gagner" ou de "perdre" (p.441). Nous pouvons dire que ces scripteurs sont des élèves qui possèdent plus de connaissances "communes" que "spécifiques".

Une autre recherche de Voss, Vesonder et Spilich (1980, cité par Kellogg, 1999, p.72), qui ont comparé les récits narratifs produits par des scripteurs de niveau de connaissance élevé et faible sur un jeu de baseball, a montré également que, les scripteurs qui connaissent bien le domaine, détaillent beaucoup plus leurs idées (ibid., p.73).

Quant à Caccamise (1987, cité par Kellogg, 1999, p.73), sa recherche consistait à mesurer la quantité d'idées produites par les élèves à l'étape de la planification face à deux sujets de rédaction : l'un familier, l'autre non familier. Avec l'aide de la technique à haute voix, elle a constaté que les élèves produisaient moins d'idées lorsqu'il était question du thème non familier que du thème familier. De plus, les idées du thème non familier étaient moins bien organisées.

Golder & Favart ( 2003, p.202) ainsi que Kellogg (199, p.92) expliquent cette facilitation procédurale par le fait que devant un thème connu, les apprenants se sentent plus motivés à s’engager dans la tâche, se sentent plus impliqués alors qu’un thème non familier les décourage à un tel engagement et les incite à faire appel à « des jugements très stéréotypés et souvent très impersonnels empruntés au nombreux discours diffusés par les médias. » (Golder & Favart, ibid.).

Ainsi, les connaissances référentielles faciliteraient l’activité de planification et par conséquent l’activité de mise en texte même si celui-ci requiert également une compétence linguistique et socio-culturelle : Avoir « d’excellentes connaissances générales sur l’écriture [...] lui [à l’apprenant] seront d’aucune utilité sans un certain bagage de connaissances spécifiques. » (Tardif, 1997, p.55).

Par conséquent, les apprenants de L2 qui sont déjà face, en écriture, à des contraintes et difficultés rédactionnelles, linguistiques et socio-culturelles, risquent de se sentir encore plus découragés devant un sujet qu’ils ne connaissent pas ou sur lequel ils n’auraient pas beaucoup de choses à dire, surtout si ce sujet de rédaction inclut des connaissances référentielles se rapportant au pays, à la culture de la langue cible.

Rédiger un texte implique donc plusieurs niveaux de connaissance et présente de par cela de grandes difficultés aux scripteurs mais particulièrement aux scripteurs de L2 qui, pour certains, sont déjà démunis devant la rédaction en leur langue maternelle et, pour d’autres, même s’ils réussissent cette tâche en L1, ont très souvent besoin d’aides aux différents niveaux de connaissances car « l’habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l’appropriation d’un nouveau code graphique. » (Lefrançois, 2001).

**« Il ne s’agit plus seulement d’apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d’apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu’aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régisse l’échange langagier. » (Vigner, 1982, p.4).**

De ce fait, le scripteur de L2 a souvent besoin d’aide afin d’atteindre les objectifs fixés en production écrite. C’est pourquoi, dans la suite de notre recherche nous verrons comment remédier aux difficultés de l’apprenant et traiterons des pratiques pouvant répondre à ses besoins.

## **2.3.2. Enseigner à Ecrire en Langue 2**

---

### **2.3.2.1. Enseigner les processus d’écriture**

Nous avons vu que le processus d’écriture pouvait se présenter comme une lacune à l’apprenant et que les scripteurs compétents et novices se différencient largement à ce stade. Démunis, les apprenants ne savent comment procéder, par où commencer, « tombent en panne d’idées » (Préfontaine, 1998, p.146), ne trouvent pas les bons mots, ont des problèmes à assurer la cohérence, oublient leur objectif d’écriture, ne savent comment réviser, s’attardent plus sur les erreurs de surface...

Pour remédier à cette situation deux chercheurs proposent leur solution :

- Selon Tardif (1997, p.93), il faudrait enseigner le processus d’écriture de manière explicite aux apprenants et les orienter « graduellement vers une pratique de plus en plus autonome... » (ibid, p.376) ;



- Selon Chartrand (2006, p.16-17), qui emprunte la notion à Bruner, il faudrait guider les apprenants, les mettre sur la voie en adoptant une attitude “d'étayage” par l'intermédiaire de créations d'outils permettant de développer la capacité d'autocontrôle des apprenants lorsqu'ils écrivent.

Ainsi, à la lumière de ces deux auteurs ainsi qu'en se basant sur le constat de Fortier et Préfontaine (1989, p.270), qui affirment que « Le scripteur deviendra de plus en plus habile au fur et à mesure qu'il maîtrisera la pratique de chacune des étapes à franchir. », nous en concluons que l'enseignant pourrait enseigner chaque étape du processus rédactionnel à l'apprenant et lui fournir le soutien, les outils nécessaires jusqu'à ce qu'il acquière une autonomie.

Dans cette optique, nous proposerons ici les moyens par lesquels la planification, la mise en texte et la révision pourraient être enseignées et travaillées de manière explicite et guidées.

### 1. La planification

La planification est une étape primordiale qui influence toute la production : plus elle sera faite avec beaucoup d'attention, plus la mise en texte sera réalisée facilement.

A cette étape, avant de commencer à rédiger, l'apprenant se doit de répondre à une série de questions qui permettent de reconnaître les éléments variés d'un texte. Ses questions concernent :

- L'intention d'écrire : Pourquoi écrit-on ce texte ? Pour informer, expliquer, donner son opinion ? Ces questions se rapportent au type de texte à produire.
- Le lecteur : A qui écrit-on ce texte ? La réponse à cette question influencera par exemple le registre de la langue ou permettra de prendre en compte les aspects socio-culturels. Donc, il est également question du “comment écrire ?”.
- Les informations : Quoi écrire ? Que sait-on sur le thème à traiter ? Il est question de faire un remue-méninges, de faire appel à la mémoire à long terme.

Pour familiariser l'apprenant à ces questions, l'enseignant devrait l'y entraîner en lui expliquant ces démarches et leur importance pour la planification puis, lui montrer des exemples de planification en classe où ces questions seront formulées. Par la suite, afin que l'apprenant puisse acquérir un automatisme ou une autonomie vis-à-vis de la planification, il pourrait lui préparer une grille d'auto-questionnement, de plan-guide telle celle présentée en annexe 1 et construite à partir de la grille élaborée par Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan ((a), 1998) pour le programme d'études secondaires du français en immersion.

Par ailleurs, en dehors de cette grille de plan-guide, Préfontaine (1998) propose d'élaborer une grille dans le cadre de la génération des idées. Nommée “grille de traitement des idées”, elle permet au scripteur de “consigner les idées contenues dans les textes [documents] lus [ou visualisé] et de les traiter en fonction du but d'écriture... (ibid, p.35).

En effet, afin de réunir des connaissances référentielles ou celles récupérées de la mémoire à long terme, l'apprenant, qui utilise des documents extérieurs pour atteindre un contenu riche en informations, risque de perdre, oublier des idées importantes ou bien d'être désorienté devant la quantité d'informations trouvées s'il ne laisse une trace sur papier. Avec la grille de traitements des idées (annexe 2) qui sera photocopiée au même nombre que les documents à lire, il pourra noter les informations nouvelles, les organiser, les structurer.

## 2. La mise en texte

La mise en texte, qui est l’étape de la transformation en texte des idées retenues, traitées lors de la planification, est souvent considérée seulement du point de vue linguistique tels les accords grammaticaux, le choix des mots, leur orthographe, leur insertion dans des structures syntaxiques... Cependant, outre ces aspects importants qui affectent la qualité des textes mais qui font déjà « l’objet d’un enseignement habituel en classe. » (Préfontaine, 1998, p.39-40), il existe un autre aspect de la mise en texte qui constitue « souvent le parent pauvre en classe... » (ibid, p.40) et qu’il faudrait particulièrement enseigner de manière explicite aux apprentis-scripteurs : Il s’agit de la cohérence car un texte n’est pas un amas confus de phrases. L’apprenant se doit d’établir des liens entre les différentes parties et les différentes idées du texte afin de former un écrit clair et bien structuré, d’établir une continuité textuelle.

Selon Charolles (1978) pour produire des textes cohérents il faut obéir à quatre (méta)règles qu’il est fondamental de connaître, de maîtriser et d’y travailler car (Préfontaine, 1998, p.44) :

- « Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu’il peut l’analyser correctement. » ;
- Le scripteur sera amené à rédiger des textes nuancés.

Ces règles sont : la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation.

Précisons que Lundquist et Halliday sont deux auteurs importants qui ont également traité de la cohérence à travers un texte mais leurs principes de cohérence « peuvent se subsumer sous les quatre métarègles intégratrices. » (Grevais & Noël-Gaudreault, 1992, p.140) de Charolles.

La règle de répétition : Pour qu’un texte soit cohérent, il doit comporter au niveau microstructurel (cohérence entre les mots) ou au niveau macrostructurel (cohérence entre les idées) des éléments à récurrence stricte dans son développement linéaire. C’est-à-dire qu’il doit comprendre dans son déroulement des reprises d’éléments sémantiques lui assurant une continuité et une homogénéité permettant la compréhension du message qu’il véhicule. Pour effectuer ces redondances qui étayent l’efficacité de la communication, il existe quatre procédés :

1. La pronominalisation (ou la présence de pronoms) permet de remplacer un nom, un groupe nominal, de se substituer à un adjectif ou à une proposition toute entière. Les pronoms « permettent au lecteur de savoir en tout temps de quoi ou de qui il est question. » (Préfontaine, 1998, p.45) d’où leur importance pour la cohérence. L’ordinateur est en panne. Il est chez le réparateur. Pierre a échoué à l’examen. Ceci l’a déçu.
2. La définitivisation (ou la présence de déterminants), qui assure le bon fonctionnement de la règle de répétition par l’intermédiaire des articles définis, indéfinis, des adjectifs démonstratifs, interrogatifs, exclamatifs, numéraux et indéfinis, a pour rôle syntaxique d’introduire un nom. Et, même si l’usage abondant de déterminants à travers un texte peut entraîner à une trop grande redondance et être perçu comme une forme d’incohérence, leur usage équilibré contribue à nuancer le sens du texte. Ce magasin est très grand. Quelle chance ! Elle achète un pull. Le pull est magnifique.
3. La substitution lexicale permet d’éviter les reprises lexématiques tout en garantissant un rappel strict (Charolles, 1978, p.16) à l’aide de synonymes (1), de périphrases (2),

de mots synthèse (3) ou de mots communs (4) : (1) Il vient d'acheter une nouvelle voiture. Ce véhicule lui a coûté une belle petite fortune. (2) Paris est une belle ville. La capitale de la France accueille 60 millions d'habitants tous les ans. (3) Le dessin, la musique, l'EPS sont souvent négligés à l'école. Pourtant, ces matières sont importantes pour le développement de l'enfant. (4) Anne Delieu a beaucoup travaillé. Cette femme d'affaire mérite un prix.

4. Les présuppositions et la reprise d'inférence : Les présuppositions permettent de faire un rappel qui « porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences. » (Charolles, 1978, p.18). Ce qui signifie que la répétition ne peut pas toujours être perceptible à la "surface textuelle". Parfois, au contraire des trois premiers procédés de la règle de répétition, il faut reconstruire le sens implicite des énoncés pour assurer la continuité, la cohérence et dans cet objectif, les conditions de répétition présentées à travers ces énoncés doivent être suffisantes. Par exemple, dans les phrases ci-dessous, le lien entre la question « Pourquoi Marc vient-il à pied ? » et la réponse 1, ainsi qu'avec la phrase 2 est identifiable. Par contre, les conditions de répétition étant insuffisantes, le lien entre la réponse 3 et cette même question n'est pas identifiable, ce qui nous place devant une incohérence. Pourquoi Marc vient-il à pied ? 1) Parce qu'il a vendu sa voiture. 2) Parce qu'on lui a volé sa bicyclette. 3) Parce qu'il aime les motos.

La reprise d'inférence est, comme pour les présuppositions, un facteur important de cohérence. Elle exige d'effectuer une déduction pour dégager la répétition inférée dans un énoncé en ayant recours à des connaissances extratextuelles ou à des connaissances du monde. Ainsi, dans l'exemple donné par Charolles (ibid., p.19) :

**« Nicole s'est inscrite à l'Université. Depuis qu'elle a fini ses études secondaires, elle ne sait plus vers quel métier s'orienter »,**

le lien est facilement construit pour quiconque sait que pour faire des études supérieures, il faut terminer ses études secondaires, chose que nous permet de déduire la première proposition : Si Nicole s'est inscrite à l'Université, c'est qu'elle a terminé ses études secondaires.

Pour exposer les difficultés qui émanent de ce procédé, Charolles (1978., p.20), en se basant sur les exercices de prolongation de texte proposés à des apprenants de langue maternelle mais qui peuvent également être donnés à des apprenants de langue étrangère, explique que les apprentis-scripteurs ne peuvent pas toujours avoir accès aux connaissances du monde qu'engage le début du texte, ce qui entraîne à une incohérence :

**« à supposer un morceau choisi de départ dans lequel il serait dit qu'un personnage habite dans un manoir, roule en Rolls et a plusieurs serviteurs, il nous paraîtrait normal d'en inférer qu'un tel individu est fortuné et sans doute sanctionnerons-nous à partir de là toute prolongation dans laquelle cet homme se verrait incontinent considéré comme miséreux ou malade. L'incohérence ou la bizarrerie de certains textes d'élèves proviennent parfois du fait que certaines inférences que nous supposons pouvoir effectuer légitimement en leur sein ne sont pas assumées ou pire se trouvent contredites dans le texte lui-même. ».**

Ce genre d'incohérence est d'autant plus plausible avec les apprenants de langue étrangère lorsque l'inférence porte essentiellement sur des aspects socio-culturels de la langue cible.

La règle de progression : « Pour qu'un texte soit cohérent microstructurellement ou macrostructurellement, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » (ibid.). C'est-à-dire que pour assurer la cohérence textuelle, le sujet ou thème de rédaction ne doit pas sans cesse être répété mais que de nouvelles informations à propos de ce thème doivent être introduites afin d'établir une progression : Il est question de parler à propos du thème. Ce développement thématique se nomme le rhème et exige bien sûr la maîtrise de la règle de répétition.

Il existe trois types de progression : la progression à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté (dérivé).

La progression à thème constant : Le thème est repris dans une série de phrases successives mais le rhème change à chaque fois. C'est-à-dire que des informations nouvelles sont introduites au sujet du thème qui reste le même.

*Marie regardait par la fenêtre. Elle se sentait triste. La jeune fille pensait à ce qu'elle allait faire...*

La progression à thème linéaire : Le thème du premier énoncé devient le thème du second énoncé et ainsi de suite. Ainsi chaque fin de phrase relance la suite.

Dans la chambre il y avait *un lit*. Sur *ce lit* dormait *un chien*. *Un caniche* très beau de couleur blanche.

La progression à thème éclaté : Les différents thèmes sont dérivés d'un hyperthème, c'est-à-dire d'un même thème auquel tous les autres se rattachent.

Pierre a acheté *un pull*. *Sa couleur* est rouge, *ses manches* sont longues

*Leurs enfants* ont terminés leurs études. *L'un* est devenu ingénieur, *l'autre* est devenu avocat.

La règle de non-contradiction : Il faut que le développement d'un texte n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence afin que le texte soit cohérent au niveau microstructurel ou macrostructurel (Charolles, 1978., p22). Ceci signifie que la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique qui contredise les éléments déjà exposés explicitement ou implicitement.

Les contradictions possibles peuvent être d'ordre :

- énonciatif dû à un mauvais emploi du temps : Hier il faisait beau alors je *vais* à la piscine.
- inférentiel ou présuppositionnel qui surgit « quand à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante. » (ibid., p.24). Pierre est muet. Il *parle beaucoup*.
- du monde : contradiction, incohérence dues à des énoncés qui contredisent la réalité, la représentation du monde. Par exemple, l'énoncé ci-dessous est incohérent du fait qu'il va à l'encontre de la représentation habituelle que nous avons du monde : Je ramasse des pommes du *poirier*.

La règle de relation : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. » (ibid., p.31). Par exemple, parler d'avion dans un texte dont le contexte appartient au Moyen-âge enfreindrait cette règle. Une telle information ne serait pas reliée aux connaissances du lecteur à propos de cette période.

Ainsi sont les règles auxquelles le scripteur doit se conformer afin d'aboutir à une cohérence textuelle et répondre, partiellement puisque d'autres savoirs comme le savoir linguistique, socio-culturel... doivent aussi se manifester, aux exigences de la mise en texte. Du point de vue de leur enseignement, une fois ces règles expliquées l'enseignant peut les faire travailler en classe à l'aide d'activités présentées en guise d'exemple en annexe 3.

### 3. La révision

La révision, bien qu'elle se manifeste tout au long de l'écriture, porte essentiellement sur la relecture du produit fini. Procédé complexe, elle consiste en une lecture évaluative du texte, consiste à diagnostiquer l'erreur, à décider et à sélectionner la forme correcte qui se substituera à la forme incorrecte tant au niveau linguistique (erreurs de surface) qu'au niveau structurel (erreurs en profondeur).

Lorsque l'apprenant procède à une révision, il est attendu qu'il ait augmenté la qualité de son texte. Or, de nombreuses recherches consacrées à cette activité (Fabre, 1988 ; Fayol et Gombert, 1987 ; Piolat, 1990) ont mis l'accent sur le fait que les apprenants ressentent des problèmes d'auto-évaluation et d'auto-correction (Fayol, 1991, p.151-152). En effet, à partir de ces recherches Fayol (ibid., p.152) note par exemple que certains apprenants :

- « détectent bien que "quelque chose ne va pas" mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement où se situe le problème. » ;
- « D'autres enfin réussissent à détecter et à diagnostiquer mais ne disposent pas, pour améliorer leur production, d'un éventail de possibilités suffisamment large. ».

Par ailleurs, nous avons noté qu'à l'étape de la révision les scripteurs novices et experts se distinguaient de par leur objectif de correction car :

- Les premiers s'attardaient davantage sur les aspects de surface : temps des verbes, vocabulaire, orthographe...
- Les seconds, sur les aspects en profondeur : le contenu, la cohérence, la prise en compte du lecteur...

Pour remédier à ces problèmes, pour permettre aux scripteurs de s'auto-évaluer et s'auto-corriger en se tenant aussi bien aux aspects de surface que de profondeur, nous pensons que l'enseignant pourrait les initier à l'auto-évaluation et à l'auto-correction :

- en leur expliquant l'objectif de la révision ;
- en leur enseignant des stratégies (opérations) de réécriture ;
- en élaborant et en leur fournissant des outils de révision ;
- en travaillant ces outils en classe afin d'établir des habitudes pour la révision.

Ce type de travail leur sera plus bénéfique puisque « La correction directe et complète sur la feuille [se révèle] peu opérante car l'apprenant [se contente] de prendre ces informations pour argent comptant sans chercher l'origine de ses erreurs, d'où réitération systématique. » (Coubard & Gamory, 2003, p.461-462).

En ce qui concerne les stratégies de réécriture, il existe quatre opérations canoniques auxquelles le scripteur doit être initié pour l'amélioration d'un texte. Ces opérations sont (Préfontaine, 1998, p.61-62) :

- le remplacement : opération par laquelle un élément langagier se substitue à un autre élément supprimé. Par exemple, remplacer *bonchour* par *bonjour* ; remplacement qui

affecte l’expression. Ou bien remplacer “tomber dans un *pège*” par “tomber dans un *trou*”, ce qui affecte l’expression et le contenu.

- L’ajout : opération par laquelle un nouvel élément langagier apparaît sans se substituer à aucun autre élément. Le scripteur ajoute des mots ou des idées. Par exemple : Une belle histoire / Une belle histoire *incroyable*.
- La suppression : opération par laquelle un mot ou même des segments du texte sont supprimés sans qu’aucun autre élément vienne à s’y substituer. Ceci évite par exemple les redondances.
- Le déplacement : opération permettant « au scripteur d’intervenir sur l’ordre des mots et d’introduire des nuances dans son texte. » (Préfontaine, 1998, p.62). Par exemple : Le pauvre homme / L’homme pauvre.

Une fois ces opérations/stratégies expliquées aux apprenants, l’enseignant pourrait leur fournir des textes permettant l’application de ces stratégies (annexe 4). Ces exercices à faire individuellement ou de manière collective pourraient les inciter par la suite à leur usage lors de la révision des textes qu’ils ont produit eux-mêmes.

Quant à l’outil de révision à travailler d’abord en classe puis à appliquer individuellement après chaque rédaction, elle peut également se présenter sous forme de grille. Cependant, nous pensons qu’il ne serait possible de construire une grille unique pouvant s’appliquer à toute révision. Effectivement, en fonction du genre de texte à écrire (dissertation, récit...), certains critères de révision s’y ajouteraient ou s’effaceraient. Par exemple, s’il est question d’une dissertation, l’annonce du sujet, du plan, des éléments essentiels du problème posé dans l’introduction se présenteront dans la grille... mais lorsqu’il sera question d’un récit, ces critères cités ne prendront plus place dans la grille : il y aura par exemple un critère concernant le développement des actions, la description des personnages... Toutefois, les critères tels la cohérence, l’orthographe... prendront part dans toute grille.

Néanmoins, à partir de différentes grilles présentées par le Ministère de l’Éducation de la Saskatchewan ((d), 2000), nous avons élaboré une grille (annexe 5) qui peut être utilisée pour la rédaction d’un texte courant, usuel, introduisant des critères de révision communs à tous textes.

Ce travail sur l’enseignement du processus d’écriture peut paraître lent et même trop linéaire pour une pratique qui se veut réursive. Or, comme « La plupart des scripteurs, même les plus expérimentés, s’accordent pour dire que le travail de l’écriture est difficile... » (Fortier et préfontaine, 1989, p.269), nous pensons qu’un tel enseignement explicite accompagné d’outils d’auto-contrôle permettra particulièrement

- de faciliter l’intériorisation des étapes du processus ;
- de s’assurer que les apprenants sont engagés dans ce processus ;
- de décider de l’organisation de l’information ;
- de rendre l’apprenti-scripteur plus habile.

A travers ces activités, il revient surtout à l’enseignant de faire comprendre à ses apprentis-scripteurs, que même si ce travail collectif réalisé présente une progression linéaire, la production est avant tout réursive, comportant tout « un jeu de relations entre des idées, entre des termes qui s’opposent, s’appellent, se complètent, s’interpellent. » (ibid., p.270).

### **2.3.2.2. Lecture-écriture : typologie des textes**

Fortier et Préfontaine (1989, p.289) affirment que « Suivant la nature du texte qu’il [le scripteur] doit écrire, les stratégies adoptées pour préparer, rédiger et réviser un texte

changent. ». Effectivement, il est vrai que même si les étapes rédactionnelles restent les mêmes, leur application diffère d'un type de texte à l'autre. Par exemple, si nous prenons en main la rédaction d'un conte et celle d'une dissertation, nous pouvons noter des différences comme suit :

La dissertation et par conséquent le texte argumentatif, qui « vise à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours. » (Reuter, 1996, p.121), demande à démontrer ou à réfuter une thèse en exposant des arguments, des justifications... Donc à l'étape de la planification, outre répondre aux questions communes à tous types de textes et permettant de cerner les paramètres de la situation de communication (à qui s'adresse le texte ?...), le scripteur se doit de faire un remue-méninges à propos du thème de rédaction afin de trouver des arguments et contre arguments pour sa thèse, de les étayer, de penser à élaborer une introduction dans laquelle son problème sera exposé...

Or, lorsqu'il est question d'écrire un conte, pratique qui s'inscrit dans l'ordre des textes narratifs et qui exige donc à exposer un événement, des personnages, à créer un récit où l'objectif principal est de raconter une histoire susceptible d'être comprise par tous lecteurs sans chercher à influencer ses opinions, la planification diffère largement. En effet, pour planifier le conte il est tout d'abord nécessaire de réfléchir sur les cinq éléments relatifs au texte narratif qui sont (Guillot, 2007) :

1. La situation initiale : description des lieux, des personnages de la situation...
2. L'évènement perturbateur : que va-t-il se passer ? Qu'est-ce qui va perturber la situation initiale ?
3. Les péripéties : toute action qui va tenter de régler l'évènement perturbateur
4. Le dénouement : dernière action qui va régler le problème survenu, l'évènement perturbateur
5. La situation finale : description de la nouvelle situation. Est-on revenu à la situation initiale ? Les personnages ont-ils changé ?

En ce qui concerne la mise en texte de la dissertation, il sera principalement requis du scripteur qu'il traite ses arguments et contre arguments à travers plusieurs paragraphes. Ceci peut se manifester selon un plan dialectique (thèse/antithèse/synthèse), selon un plan analytique (cause/conséquence), un plan comparatif (notion comparée 1/ notion comparée 2 / synthèse) ou thématique (différents paragraphes soutenant la thèse).

Quant à la mise en texte du conte, elle sera beaucoup plus simple : les éléments relatifs au texte narratif apparaîtront au fur et à mesure que progressera le texte. Par ailleurs, le narrateur aura ici le choix de s'inscrire ou non dans son histoire (usage du "Je" ou du "Il"); alors que dans la dissertation il doit être neutre (usage du "Nous").

Pour la révision, la différence entre ces deux types de textes sera que les questions comme : "Ai-je bien annoncé mon sujet, mon plan?", "Est-ce que j'ai un paragraphe pour chacune de mes idées?" seront valables pour la dissertation mais pas pour le conte. Pour ce dernier, le scripteur devra se concentrer davantage sur sa structure, de voir s'il a bien respecté les cinq éléments relatifs au texte narratif.

Certes, tout comme nous l'avons précisé pour la planification, lors de la mise en texte et la révision il existe des questions communes pour tout texte, telles la cohérence, la réécriture linguistique..., que l'apprenant doit se poser aussi bien lorsqu'il est question de la dissertation que du conte.

Ainsi, à la lumière de tout cela, notre constat est que seul l’enseignement du processus de production écrite, même explicite et approvisionné de grilles autoévaluatifs, ne serait suffisante, quoique essentiel, pour remédier aux problèmes, difficultés qu’éprouvent les scripteurs en expression écrite. Nous pensons que ce travail indispensable devrait être accompagné d’une familiarisation des apprenants avec les types de textes afin de les rendre capable d’en écrire de semblables. D’ailleurs Peytard & Moirand (1992, p.51 cité par Mangenot, 2000, p.190) soulignent qu’en langue étrangère « il serait vain d’essayer de faire produire des textes avant d’en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu’on apprend, parce que l’exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers ». En fait, il revient ici à bien faire comprendre aux apprenants que la lecture et l’écriture sont dans une interaction constante et que pour écrire il faut connaître, comprendre les caractéristiques des textes.

Pendant, l’emploi de textes finis pour aboutir à la rédaction de textes bien formés ne doit pas se limiter à une simple lecture : Proposer aux apprenants des textes variés et leur demander d’en rédiger ne serait être profitable et aboutirait même à du recopiage. Ce dont il est question ici, c’est de manipuler ces textes avec les apprenants, de leur montrer les étapes d’élaboration qui se cachent derrière le produit fini, d’en faire l’ébauche, d’en dégager la structure afin de mettre à jour le “squelette “ du texte et ceci pour chaque type de texte. Un tel travail permettra de :

- cerner l’intention de communication de chaque texte ;
- « contribuer à clarifier l’objet final à obtenir » (Reuter, 1996, p.157) ;
- « mieux comprendre les situations de lecture dans lesquelles seront perçues leurs textes... » (ibid.) ;
- « adapter ses compétences et ses connaissances à chacun des types de textes qu’il doit produire. » (Fortier et Préfontaine, 1989, p.289).

Par ailleurs, comme étudier la structure des textes entraîne également l’apprenant à en faire la lecture, ce travail apportera aussi les avantages suivants :

- Le scripteur en tant que lecteur absorbera les conventions au cours de la lecture et les imitera dans ses productions car « Les habiletés pour appliquer les conventions de l’écriture s’acquièrent par le développement des facultés d’observation et la pratique réfléchi. » (Ministère de l’Éducation de la Saskatchewan (b), 1999). Ceci permettra donc de remédier également aux difficultés socio-culturelles de la langue cible. En cas d’observation, par exemple, d’une lettre administrative, le scripteur de L2 acquerra les conventions, le schéma de ce type de lettre qui peut différer d’une culture à une autre ;
- En lisant, le scripteur apprendra l’orthographe, la ponctuation, la composition de paragraphes, du vocabulaire, des expressions idiomatiques et donc culturelles. De plus, « En lisant, un certain montant d’intériorisation des connaissances linguistiques se font sans effort conscient. » (ibid.) ;
- Pour présenter et clarifier « ses idées à une autre personne par l’écriture, le scripteur réfléchira à ses expériences [de lecture] personnelles... » (ibid.).

### **2.3.2.3. Les besoins du scripteur**

Lors de la tâche rédactionnelle, les apprenants ressentent essentiellement des besoins d’ordre linguistique, référentiel et motivationnel.

#### **1. D’ordre linguistique :**



Le savoir linguistique constitue un aspect important de l'expression écrite tant au niveau de la qualité des textes que la réalisation des transferts du processus de rédaction. Le scripteur, qui souhaite écrire de façon à s'exprimer avec clarté tout en transmettant son contenu textuel à l'aide de ses habiletés rédactionnelles, doit se doter d'un bagage linguistique.

Or, lors de l'étude des recherches effectuées dans le domaine de la production écrite en langue étrangère, il est constaté que même « les scripteurs avancés en L2 sont encore dérangés par des considérations linguistiques... » (Lefrançois, 2001) : quelque soit leur niveau de maîtrise de la langue cible, ce savoir demeure toujours un besoin indispensable pour les apprenants.

C'est pourquoi, nous pensons, qu'hormis le cours de grammaire, le cours d'expression écrite lui-même devrait répondre à ce besoin et qu'une partie de son enseignement doit consister à développer ces processus de bas-niveau. Et ceci, non pas en se bornant à un enseignement traditionnel de la grammaire, de l'orthographe ou du vocabulaire à travers des exercices dits classiques (exercices à trous,...) mais en familiarisant l'apprenant avec les règles linguistiques, en les lui rappelant de manière à ce qu'il puisse écrire de manière plus satisfaisante.

D'ailleurs, à ce propos Bisailon (1991, p.1-2) note que la performance des apprenants en situation d'exercices à trous visant à vérifier l'acquisition d'une règle grammaticale et leur performance lors de l'application de ces règles en situation d'écriture diffère beaucoup. Effectivement, « plusieurs étudiants qui ont des résultats satisfaisants (80% et plus) en situation d'exercice semblent tout oublier en situation d'écriture libre...[qui consiste à écrire] librement sur un sujet imposé ou non. » (ibid.). Simard (1983, cité par Bisailon, ibid.) en conclut de même dans ses recherches concernant la maîtrise de l'orthographe.

Suite à cela, nous proposerons ici quelques pratiques qui pourraient aider le scripteur en matière de linguistique pour accomplir sa tâche rédactionnelle :

- Rappeler des points de grammaire : Selon les notions de grammaire à utiliser lors de la rédaction, l'enseignant pourrait en faire un rappel en classe en assurant une interaction avec et entre les apprenants. Par exemple, s'il est question d'écrire un texte au passé, au lieu de leur fournir les règles, il leur demandera avec quels temps on s'exprime au passé, quelles sont les différences entre le passé simple, le passé composé et l'imparfait, comment on forme ces temps...
- Faire de l'expression écrite dirigée : Avant de conduire les scripteurs à de l'expression écrite libre, l'enseignant pourrait d'abord les faire travailler à l'aide de canevas. Par exemple, en leur fournissant une liste de vocabulaire en rapport avec le sujet, en préparant le plan du texte à produire ensemble....
- Créer une liste de vocabulaire : Selon le sujet de rédaction, l'enseignant pourrait faire faire un remue-méninges en classe à propos du lexique. Ces mots pourraient également être copiés dans un cahier et lorsque l'apprenant sera devant une production libre, il le consulterait au besoin.
- Usage d'ouvrage de référence : Il faudrait inciter les scripteurs à utiliser des ouvrages de références que ceci soit pour la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire. Le dictionnaire ou la grammaire, par exemple, sont d'une aide précieuse car beaucoup de réponses à leur question s'y trouvent. Cependant, il est aussi vrai que certains scripteurs ne sachant les utiliser, ne réussissent pas à trouver ce qu'il cherche. Dans ce cas, il revient à l'enseignant de leur apprendre à utiliser un ouvrage de référence.
- Intervention de l'enseignant : Pour l'apprenant « le facteur humain demeure un élément important. » (Fortier & Préfontaine, 1989, p.296). Recevoir une aide

personnalisée d’un lecteur extérieur et particulièrement de son enseignant lui semble plus bénéfique car selon lui ce dernier est celui qui connaît mieux la langue, celui qui peut lui répondre le plus clairement et la solution qu’il apportera sera directement adaptée à son besoin. De plus, « le moment de l’intervention auprès d’un scripteur qui a besoin d’aide étant très important, presque autant que l’aide elle-même. » (ibid., p.293), si cette intervention survient au même moment où il en a besoin, par exemple « lorsqu’il cherche des mots pour exposer ses idées » (ibid.), l’aide de l’enseignant devient des plus précieuses.

Cependant, cette intervention n’est possible qu’en classe et lors des devoirs à faire à la maison l’apprenant n’aura sous la main que ses ouvrages de références.

## **2. D’ordre référentiel :**

Nous avons vu, à partir de différentes recherches, que posséder des connaissances relatives au sujet de rédaction facilitait la tâche d’écriture et ces connaissances dites référentielles se présentaient comme un besoin pour le scripteur puisque possédant plus d’idées et donc plus de détails, il concevait mieux la planification et accomplissait mieux la mise en texte. Par ailleurs, écrire sur un thème familier lui permettait de réaliser une production plus élaborée et de présenter un texte de qualité étant donné que ce critère se mesure également, outre les aspects linguistiques, en terme de quantité d’informations.

Cependant, l’enseignant n’étant pas toujours dans la possibilité de proposer des thèmes de rédaction familiers à tous ses apprenants, pour répondre à leur besoin d’ordre référentiel, il pourrait être possible de guider l’expression de ces apprentis-scripteurs, de leur fournir des informations par l’intermédiaire de documents (audio ou écrits) afin qu’ils puissent remédier à la contrainte liée aux connaissances référentielles pour l’enclenchement du processus de production écrite et pour augmenter la qualité des textes à produire. Bereiter et Scardamalia (1982, citées par Golder & Favart, 2003, p.201) ont d’ailleurs montré que « lorsqu’on fournit directement aux sujets des idées à intégrer dans leur discours (et que par conséquent le sujet devient familier), ils écrivent plus et le contenu de leur production est plus élaboré. ».

Ainsi, nous proposerons ici quelques pratiques applicables en cours et s’inscrivant dans l’objectif de la mobilisation de connaissances référentielles :

- L’enseignant peut fournir des documents relatifs au thème abordé qui doivent aussi, surtout lorsque le thème de la rédaction l’exige, sensibiliser l’apprenant aux différences culturelles si l’on veut qu’il puisse se construire un savoir socio-culturel dans la langue cible ;
- L’enseignant peut initier en classe les apprenants à la recherche documentaire : usages d’ouvrages, d’Internet...
- Pour que l’apprenant puisse comprendre les documents fournis et procéder à une “cueillette d’informations”, l’enseignant peut préparer des “questions-guide”. Par exemple, Grabner & Hagues (1981, cités par Cornaire & Raymond, 1999, p.95) proposent des questions-guides permettant de mieux cerner les propos d’un journaliste lors d’une entrevue au sujet de la vie des travailleurs étrangers en France :

Un journaliste parle [...]. Ecoutez-le, puis faites l’exercice suivant :

1. A la première remarque concernant la vie des travailleurs étrangers en France, le journaliste a répondu (résumez ce que vous avez entendu).
2. A la deuxième affirmation, il a rétorqué : (dites ce que vous avez entendu).

3. Il a réfuté la troisième opinion en disant : (dites ce que vous avez entendu).
4. Il a contesté la générosité des Français en rappelant : (dites ce que vous avez entendu).

En fait, ce type d'exercice se présente davantage comme une initiation à la technique de résumé et à celle de la prise de note qui conduira petit à petit l'apprenant à s'en acquiescer et à l'appliquer de manière autonome pour tout document oral mais aussi écrit. Par exemple, pour les documents écrits, l'apprenant peut constituer une fiche de lecture où seront résumées soit seulement les informations recherchées, soit l'ensemble des informations véhiculées par le texte. La forme de ce type de fiche peut se présenter de différentes manières (annexe 6).

### 3. D'ordre motivationnel :

La motivation est un facteur indispensable à l'acte d'apprendre et comme l'affirme Reuter (1996, p.51) sa « présence et [son] développement aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent. ». Un apprenant motivé est un apprenant qui apprend.

Élément de l'affectivité, Myers (Lombard, 2001) définit la motivation comme « un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but. » ; but qui est dans notre contexte « l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère et principalement en FLE.

Dans cette optique, c'est-à-dire lorsque nous nous plaçons dans le cadre de la didactique des langues, la primauté de ce facteur se révèle bien à travers les paroles de Girard (1995, p.112) : « La motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier. ». À travers ce constat, Girard divulgue également la place centrale qu'occupe l'enseignant pour la motivation des apprenants et, par conséquent, pour la hausse de leur performance. Étant « la variable la plus importante dans la performance de l'élève. » (Tardif, 1997, p.141), il ne peut rester insouciant, indifférent face à ce facteur et se doit de construire les dispositifs, de concevoir les éléments ou actions qui encouragent la motivation, le désir d'apprendre, qui engage activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, c'est à l'enseignant que revient de maximaliser la motivation en rendant son enseignement « désirable », attractif surtout lorsqu'il s'agit d'un travail difficile comme la production écrite qui mobilise plusieurs connaissances à la fois. En fait, l'implication ou la responsabilité de l'enseignant émane du fait, qu'afin d'investir pleinement ses scripteurs, de remédier aux textes ratés où l'on « sent avant tout l'ennui du scripteur qui n'a aucune motivation pour écrire son texte et se débarrasse n'importe comment de la tâche. » (Ploquin, 1993, p.155), il peut jouer aisément sur ses méthodes d'enseignement de manière à faire passer la motivation intrinsèque (désir, volonté de l'apprenant à apprendre) au devant de la motivation extrinsèque (apprendre pour obtenir une récompense, une note), c'est-à-dire de manière à donner envie d'apprendre.

Effectivement, lorsque l'apprenant est motivé par l'intérêt et le plaisir qu'il trouve dans la pratique de l'activité, le goût et le désir d'apprendre le conduit à participer à son apprentissage et par conséquent à obtenir de meilleurs résultats. Comme le précisent McCombs (1988), Paris, Newman & Jacobs (1985), « la réussite résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais également de sa volonté de participer. » (Tardif, 1997, p.92).

En production écrite, pour répondre au besoin de motivation de l’apprenant, l’enseignant peut agir sur les aspects suivants :

1. « Diminuer les activités artificielles où l’élève est obligé d’écrire pour les seuls fins de l’institution scolaire. » (Simard, 1992, p.289). Effectivement, à la place des exercices vides de sens dans lesquels les éléments linguistiques sont répétés, manipulés automatiquement, des rédactions destinées seulement à l’enseignant, qui paraissent abstraites et sans objectifs réels à l’apprenant, il serait bon de proposer des situations qui « doivent autant que possible comprendre de véritables enjeux communicatifs, s’adresser à des interlocuteurs réels et provenir d’une intention de communication ou d’expression authentique. » (ibid., p.289-290). Hormis les projets d’écriture, il est vrai que ce genre de travail semble difficile à réaliser en contexte scolaire.

2. Préparer des activités rédactionnelles variées et non bâties sur le même modèle en terme de contenu, de type de texte à produire, de structure de travail (travail individuel, en groupes). La monotonie de la tâche serait démotivant pour plusieurs.

3. Donner le sentiment de contrôle sur la tâche en rendant l’apprenant autonome et en écartant la “menace” d’échec à travers des consignes plus précises et des aides pour faciliter la tâche (Baillet, 2005, p.31) tels les grilles proposées lorsque nous avons traité de l’enseignement du processus de production. La prise de contrôle lui permettra de se rendre compte de ce qu’il est capable de faire et de lui donner envie d’acquérir d’autres connaissances.

4. Favoriser l’engagement des apprenants par le thème de rédaction choisi qui doit :

- être porteur de sens pour les apprenants, c’est-à-dire que le sujet doit pouvoir traiter des thèmes, des problèmes susceptibles d’avoir été ou d’être rencontrés par eux. Il faudrait que l’apprenant puisse facilement percevoir le sens du travail, se rendre compte que le sujet traité lui sera utile et utilisable dans la vie réelle. Par exemple, un thème sur la vie étudiante ou professionnelle lui sera plus vraisemblable qu’un thème sur l’aéronautique.
- pouvoir les intéresser, tenir compte de leur centre d’intérêts, attirer leur attention, faire appel à leur goût, à leur expérience personnelle, être actuel et être centré sur des références proches de leur vie. Ils doivent y trouver des « choses » qui les incitent à écrire. De cette manière, ils prendront plus position, donneront leur opinion, voudront raconter ce qu’ils savent.
- éveiller la curiosité : par exemple, utiliser un document déclencheur ou leur demander de chercher des informations à propos de la culture et civilisation de la langue cible susciterait leurs intérêts car ils sont souvent curieux de connaître “ces gens” et leurs habitudes.

5. Tenir compte de leur connaissance antérieure, s’assurer qu’ils ont les connaissances pour aborder la tâche, stimuler le rappel de connaissances par le remue-méninges par exemple.

6. Impliquer un côté ludique : la composante ludique est une grande source de motivation intrinsèque et peut stimuler les plus timides car elle procure du plaisir et implique tous les sens des apprenants.

Les activités créatives sont des activités ludiques orientées vers un objectif d’apprentissage qui permettent aux apprenants d’utiliser l’ensemble de leur ressource verbale et communicative. Les jeux de rôle, les simulations font partie des activités créatives praticables en classe mais la simulation globale est la plus importante car elle est plus ambitieuse et montre plus d’authenticité. Définie comme « une reproduction

simulée, fictive et jouées d'échanges interpersonnels organisées autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre... » (Carré & Debyser, 1978, p.65), elle a pour objectif d'actualiser, à travers des scénarios imaginaires et dans le but de produire des échanges oraux ou écrits en commun au sein d'un groupe classe, des situations de communication « plus longues temporellement et qui englobent ainsi divers aspects communicatifs ... Elle se pratique à partir de différents lieux-thèmes à savoir : l'immeuble, l'hôtel, l'île... » (Rouvarel, 1998).

Rouvarel (ibid.) expose les avantages de la simulation globale dans ces phrases :

**« La pratique de la Simulation Globale permet avant tout de positionner l'apprenant dans un contexte fictif qui l'aide à acquérir des compétences langagières. Grâce à des situations simulées, l'élève s'entraîne à argumenter, questionner des personnages, mis en scène comme dans un cadre de vie réel : Ces personnages ont une identité, un vécu et des relations. Les échanges naissent de ces interactions et de besoins communicatifs qui en découlent. ».**

Ces aspects susceptibles de motiver les apprenants portent tous sur le souci de se centrer sur eux et de répondre à leur besoin : être actif, vaincre l'anxiété, travailler sur des sujets qui les intéressent, qu'ils connaissent plus ou moins, qui les attire... donc, il est bel et bien indispensable de changer la conception de l'enseignement, les approches pédagogiques pour répondre aux besoins et aux intérêts du scripteur.

De nos jours susciter un tel intérêt passe également par l'emploi de la technologie en classe. En effet, la génération actuelle a grandi et continue de grandir pendant la révolution de l'ordinateur (Watt, 2002, p.19). Ils « croient en leur indépendance et en leur capacité d'apprendre seul. » (ibid.), à l'apprentissage d'une langue étrangère via l'ordinateur, « s'attendent à ce que la technologie fasse partie intégrante de leur vie quotidienne. » (ibid.) et donc désire recevoir l'information et transmettre l'information pas seulement par l'intermédiaire des manuels et du papier, crayon.

Par conséquent, en changeant son enseignement, l'enseignant doit aussi tenir compte de ces préférences et adapter son cours à ce besoin de technologie d'autant plus que beaucoup d'auteurs, chercheurs s'accordent sur la grande motivation que procure l'ordinateur en classe de langue (Mangenot, 1993 ; Raby, 2006) ; et d'autant plus que dans le souci d'enseigner, de faire entendre une langue authentique dans les cours où l'artificiel règne, l'enseignant tout en travaillant les différentes compétences, a toujours fait usage de nouveaux supports : d'abord avec la méthode audio-orale dans les années 40 en ayant recours à des documents audio tel le magnétophone, puis à des documents audio-visuels et aux médias comme la vidéo, la télévision avec la méthode audio-visuelle dans les années 50.

## 3. Site de classe et production écrite en langue étrangère

### 3.1. Evolution de la Technologie et Didactique des Langues

« On pourrait croire que l'utilisation des technologies en didactique des langues est un phénomène récent, puisque maintenant les technologies, omniprésentes, gèrent presque nos vies ! » (Desmarais, 1998, p.13). Or loin de là, du fait qu'elle vise à développer des capacités complexes qui sont à la fois de l'ordre des savoirs et des savoir-faire et qu'elle cherche à fournir aux apprenants des outils susceptibles à l'apprentissage, la didactique des langues a toujours recherché à faciliter son enseignement/apprentissage en devenant depuis très longtemps une grande utilisatrice de la technologie.

Par conséquent, son évolution est allée de pair avec celle de la technologie qui s'y est intégrée de plus en plus au fil des temps.

Dans cette partie, avant de présenter les différents outils ou aides technologiques conçus pour ou adaptés à la production écrite, nous retracerons brièvement les étapes principales de cette intégration à savoir : les machines à enseigner, les technologies nouvelles, l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).

#### 3.1.1. Les Machines à Enseigner

---

##### 3.1.1.1. La machine de Pressey : Drum Tutor

Issue de la théorie Béhavioriste, nommée Drum Tutor et élaborée par Sidney Pressey (professeur de psychologie américain), la première machine à enseigner a fait son apparition dans les classes de langues dans les années 20. Elle consistait en la correction automatique et immédiate de questions à choix multiples et était constituée de quatre boutons, chacun représentant les réponses possibles à la question posée. L'apprenant, actif dans son apprentissage, était en constante interactivité avec cet outil puisqu'il ne pouvait passer à la question suivante seulement après avoir trouvé la réponse correcte.

Le plus grand avantage de Drum Tutor, outre le fait qu'elle permettait un apprentissage individualisé, une révision des acquis et qu'elle allait au rythme de l'apprenant, était qu'elle pouvait garder en mémoire une trace des actions accomplies par l'utilisateur (Halgand, 2004 ; Antoniadis & al., 2006).

##### 3.1.1.2. La machine de Skinner : l'enseignement programmé

Ancêtre de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), l'enseignement programmé (EP) élaboré par Skinner (psychologue américain), toujours selon la théorie béhavioriste, consiste en la mise en place de « contingences de renforcement susceptibles d'accroître la

probabilité d'apparition de réponses adéquates » (Gaonac'h, 1987, p.21). Le renforcement (tel un "bravo", une récompense, tel trouver la bonne réponse...) est ce qui augmente la probabilité du comportement, au contraire de la punition. Ainsi, pour qu'il y ait renforcement, il faut une réponse exacte.

Dans cet objectif, le contenu à enseigner est découpé en un maximum d'unité allant du plus simple au plus difficile afin que même les plus faibles réussissent. Il est question d'un enseignement pas à pas où chaque étape apporte une information, une règle nouvelles et indique la réponse que l'apprenant devait fournir à l'étape précédente : C'est « cette vérification immédiate [qui] correspond au principe de renforcement. » (ibid.).

La machine de Skinner, diminuant le délai entre la production et le renforcement, se composait d'un rouleau de papier sur lequel les questions étaient inscrites et que l'apprenant tournait à l'aide d'une molette au fur et à mesure de sa progression dans la leçon. « Il écrivait dans les cases prévues pour ses réponses, puis faisait avancer le rouleau pour obtenir la correction. » (Demaizière & Dubuisson, 1992, p.39). Si sa réponse était juste, il pouvait passer à la question suivante ; si non, il devait s'autocorriger. (Cf. Halgand, 2004 ; Antoniadis & al., 2006). Ces questions étaient des exercices structuraux : exercices répétitifs, telles les phrases à trous, servant à rebrasser les acquis, à consolider les structures toutes faites et créer des automatismes chez l'apprenant. .

## 3.1.2. Des Technologies Nouvelles

---

### 3.1.2.1. Le laboratoire de langue

Le laboratoire de langue a été, surtout après l'avènement des magnétophones perfectionnés, « La technologie la plus généralement associée à l'enseignement des langues. » (Desmarais, 1998, p.41). Apparue au début des années 50 à travers la méthodologie audio-orale behavioriste et structuraliste, il avait pour but de fixer des automatismes en matière de linguistique. L'apprenant écoutait avec un casque des dialogues enregistrés et répondait à des questions posées : Il s'agissait d'un travail de compréhension et de production orales. Ou bien, il écoutait des séquences sonores afin de les imiter : Il s'agissait alors d'un travail de prononciation.

Dans les années 80, cet outil à exercices structuraux a cédé sa place au laboratoire multimédia où son, images et écriture se retrouvent : Le travail de la compréhension/production orales devient meilleur, la motivation plus grande.

### 3.1.2.2. La télévision

Dans l'objectif de faire entendre une langue authentique, de fournir à l'apprenant des activités prenant « racines dans la réalité sociale, politique, culturelle et linguistique de la communauté dont il est en train d'apprendre la langue » (Boucher, 1988, p.161), la télévision est entrée dans la classe de langue à partir des années 50.

Au début, le travail de l'apprenant consistait à visionner des émissions de 5 minutes et à répondre aux questions posées par l'enseignant à propos de ces émissions (Desmarais, 1998, p.25). Puis, dans les années 70, sont apparues des méthodes de langue télévisées tels "En français", "Les Français chez vous", "En France comme si vous y étiez" où règnent le structuralisme et le behaviorisme et dans lesquelles sont présentés des situations visant l'acquisition de trois ou quatre structures : « L'objectif est de montrer, de démontrer un mécanisme linguistique et d'en faciliter l'acquisition à force de répétitions. » (Compte, 1989,

p.37). Enfin, à partir des années 80 avec le câble et le satellite des émissions authentiques ont fait leur entrée dans la classe de langue. Par exemple la chaîne internationale de langue française TV5 permet de découvrir la langue française et le monde francophone.

### **3.1.2.3. Le magnétoscope**

Dans les années 70 le magnétoscope fait son apparition et prend sa place dans la classe de langue à côté de la télévision. Ce nouvel outil fait succès auprès des enseignants du fait de son don facilitateur puisqu’il permet : des retours en arrière, d’accélérer, de repasser une scène, de faire un arrêt sur une image pour l’étudier, la décrire... Ainsi, l’enseignant peut focaliser les apprenants sur une scène précise, faire visionner son film autant de fois qu’il le souhaite. Par ailleurs, il n’est plus besoin de concilier l’horaire de l’émission et l’horaire du cours comme il en était avec la télévision : l’enseignant peut enregistrer par l’intermédiaire du magnétoscope un film émis à la télévision puis choisir le moment de son utilisation.

### **3.1.3. L’Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur**

---

Entre les années 60-70 l’ordinateur fait son entrée dans le domaine de la didactique des langues et commence alors l’ère de l’Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO).

Cependant, au départ son usage pédagogique s’est fait en un “mode tuteur” qui consiste en la transposition sur l’ordinateur des exercices structuraux de l’enseignement programmé de Skinner : Ce nouveau tuteur donne des informations, enseigne des règles à l’apprenant puis lui fait faire des exercices. Il existait deux grandes catégories d’utilisation en mode tuteur (Anderson, 1988, p.6-8) :

- Les logiciels de répétition et d’entraînement : « Ces programmes proposent une progression séquentielle à travers une série d’items ; en d’autres termes, ils attendent que l’élève ait correctement répondu à un item (au besoin en lui soufflant la réponse, en le mettant dans la voie) avant de lui poser l’item suivant. ».
- Les tutoriels : Au contraire des premiers, les tutoriels, en introduisant un contenu ou des concepts nouveaux, ne se bornent pas à poser des questions sur les savoirs préalablement acquis. Allant au rythme de l’apprenant, qui appuie sur une touche pour progresser dans la leçon, les tutoriels peuvent comporter des questions à choix multiples, des compléments d’explication ou des points de répétition.

Ce n’est qu’à partir des années 70 que l’on a pu vraiment parler de l’ALAO qui « constitue le sous-ensemble des applications pédagogiques de l’ordinateur comportant le recours à des didacticiels, c’est-à-dire des logiciels spécifiquement conçus pour l’enseignement. » (Demaizière, 1987, p.193) et l’apprentissage des langues.

Effectivement, avec la convergence du Traitement Automatique des Langues (TAL), dont l’objectif est « la conception de logiciels ou programmes capables de traiter de façon automatique des données linguistiques, c’est-à-dire des données exprimées dans une langue (dite “naturelle”). » (Delafosse, 199), sont nés le traitement de texte, les logiciels de vérification orthographique, de création d’exercices de lecture... qui permettent plus que créer des automatismes chez l’apprenant. Il s’agit de l’usage de l’ordinateur en “mode outil”.

Puis, dans les années 80, il apparaît une autre application pédagogique et linguistique de l’ordinateur : L’usage en “mode enseigné” qui est un « type d’utilisation où l’utilisateur



dirige l'ordinateur » (Anderson, 1988, p.6). Il est désormais question d'un dialogue entre la machine et l'apprenant puisque ce dernier peut maintenant lui poser des questions.

Le logiciel d'anglais langue étrangère SHRINK'N'STRETCH, présenté par Anderson (ibid., p.16-17) et dont l'objectif est l'apprentissage des contractions (He is □ He's), est un exemple de l'application de l'ordinateur en "mode enseigné". Outre les exercices structuraux qu'il propose, l'apprenant peut lui demander d'étirer puis de contracter des expressions. Alors deux solutions se présentent à l'utilisateur :

- Soit, le logiciel connaît la réponse et la lui donne ;
- Soit, le logiciel ne connaît pas la réponse et lui demande de la lui enseigner ; « ainsi l'ordinateur devient-il de plus en plus savant. » (ibid, p.17).

C'est ainsi que se présente l'intégration de plus en plus productif et bénéfique de l'ordinateur en didactique des langues. Instrument d'autonomie, de motivation, qui sont des concepts préconisés par l'approche communicative, l'ordinateur, au caractère visuel mais aussi multisensoriel, a toujours attiré les apprenants et continue de les attirer puisqu'il ouvre maintenant, avec l'avènement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, de nouveaux horizons.

**« Les élèves sont attirés par la technologie et [...] leur motivation pour utiliser un ordinateur est intrinsèque. Lorsqu'on leur propose de choisir plusieurs activités en classe, le travail avec un ordinateur est toujours l'option la plus populaire. » (Gutrie & Richardson, 1995, cités par Lusalusa, 1999).**

#### 3.1.4. Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication : Internet

---

Depuis que l'enseignement des langues s'est dirigé, à partir des années 70, vers une approche dite communicative qui engage avec elle des exigences que tout outil pédagogique se doit d'assumer, l'objectif de tout cours de langue est d'entraîner l'apprenant à acquérir une compétence de communication. Cependant, en dépit de l'espace clos de la salle de classe qui transforme les apprenants en récepteurs passifs, ces exigences et cet objectif communicatif ont toujours eu du mal à se concrétiser jusqu'à l'avènement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) au début des années 90.

Les NTIC, qui

**« regroupent tous les outils permettant d'utiliser, de transférer ou de partager des données numériques (textes, images, sons...) à partir de Cdrom, à travers des réseaux locaux ou le monde via Internet, [...] permettent une plus grande diffusibilité de l'information, une interactivité, un asynchronisme, [un synchronisme] et peuvent favoriser aussi bien le travail individuel (autoformation) que le travail collectif. » (Deneff, 2001, p.41).**

Ainsi sont exclus des NTIC les divers outils tels le téléviseur, le magnétophone, le magnétoscope, le caméscope... qui ont certes également réduit les barrières de la communication et de l'information mais pas de manière si foudroyante, si "saisissante" que l'ont fait les outils NTIC. A ce propos Dieuzeide (1994, p.13-14) affirme que ces premiers outils font partie de la panoplie de la Technologie de l'Information et de la Communication

(TIC) et non des NTIC et se justifie par le fait que la différence fondamentale entre ces deux concepts réside dans :

**« L'accroissement considérable de vitesse et de puissance dans la capacité d'enregistrement, de stockage et de représentation de l'information écrite et visuelle grâce à la miniaturisation, la portabilité, la numérisation et la compression [...] [tel le Cdrom] qui entraînent une présence croissante des messages textuels, sonores et visuels dans vie quotidienne. » (ibid, p.14).**

Par conséquent dans la panoplie des NTIC, qui, une fois intégrées dans l'éducation, ont pris pour nom TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), se trouvent les outils comme la télévision numérique, le câble, le téléphone portable, l'ordinateur portable, les satellites et bien sûr le réseau Internet. Cependant, dans le contexte de l'émergence de ces nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, c'est davantage ce dernier outil, c'est-à-dire Internet, qui a réussi à concrétiser le mieux les exigences de l'approche communicative dans les salles de classe.

Effectivement, Internet, qui est « un nouveau média interactif, dont la particularité par rapport à l'écrit, la radio et la télévision, est de comprimer dans un temps plus restreint, et dans un espace compacté, un grand nombre de canaux de communication humaine : l'image, l'écrit, le son, la vidéo, etc. » (Joël de Rosnay, cité par Tomé, 1999), étaye les principales caractéristiques de l'approche communicative car il permet par le biais de ses services de communication synchrones (chat, visioconférence) et asynchrones (courrier électronique), de documentation (Web) :

- De se trouver face à une exposition de la langue cible dans son contexte réel d'utilisation en entrant en contact avec des interlocuteurs natifs et donc permet une compétence de communication, « Clé de Voûte de l'approche communicative » (Boyer & al., 1990, p.57).
- Une centration sur l'apprenant car en ayant recours à des communications en binôme ou à plusieurs via Internet, « ce n'est plus seulement l'enseignant qui décide ce qui est appris et comment, mais aussi l'élève lui-même. » (Reymond & Tardieu, 2001, p.51). La centration sur l'apprenant signifiant dans la visée communicative que l'apprenant « est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode. » (Debyser, 1986, p.30).
- Une motivation chez l'apprenant, comme le prône l'approche communicative, car l'apprenant est confronté à un interlocuteur réel autre que l'enseignant et à un véritable but communicatif qui sont, selon Rémon (1999, p.63), les deux façons de réaliser la motivation.

Brammerts & Calvert (2002, p.31) écrivent à propos de la communication via Internet qu' :

**« On a toutes les chances d'accroître la motivation d'apprendre : en effet, d'une part les partenaires communiquent avec un vrai natif et prennent plaisir à discuter de sujets qu'ils ont librement choisis ensemble, et d'autre part il s'agit d'un apprentissage par la pratique qui peut se dérouler sans pressions extérieurs et qui permet de vivre dans l'immédiat les progrès réalisés. ».**

- L'autonomie de l'apprenant : dans un enseignement communicatif des langues il est question

**« de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire**

**au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours. » (Bisaillon, 1995, citée par Blin, 1998, p.218).**

Avec ses moyens de communication entre natifs, Internet exploite largement ce concept puisque c'est à l'apprenant que revient de prendre les décisions au sujet de son apprentissage ; il se fixe des objectifs et réfléchit aux différentes manières de les atteindre en collaboration avec un partenaire (Brammerts, 2002, p.23).

Un usage des documents authentique : ce sont des documents qui s'inscrivent dans une perspective communicative et débouchent sur des contextes réels d'utilisation de la langue cible. Il s'agit de « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. » (Coste & Galisson, 1976, p.59), tels une affiche, un extrait de film...

Par conséquent, sont des documents authentiques les courriers électroniques reçus d'un natif mais aussi les textes (oraux ou écrits) que l'on trouve sur le Web.

Donc, nous voyons qu'un nouvel outil pédagogique est venu s'ajouter à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et que par ce biais l'ordinateur est encore une fois présent. Mais en fait, ce qui est une réelle nouveauté pour la didactique des langues c'est que, pour la première fois, un outil technologique est venu faciliter et promouvoir l'apprentissage en se référant à une méthodologie : l'approche communicative. Effectivement, l'usage de l'ordinateur puis celui d'Internet date, par ordre, des années 80 et des années 90, alors que l'apparition de l'approche communicative date des années 70. Or, jusqu'à lors, c'était en fonction des technologies que naissaient les méthodologies telle la méthode audio-orale qui s'est révélée avec l'apparition des magnétophones. Comme le dit Germain (Préface de Desmarais, 1998, p.12) : « La technologie, cette fois, est venue se greffer, tant bien que mal, à une approche préalablement constituée. ».

Sans Internet, l'ordinateur occupait déjà une place importante dans la didactique des langues ; avec Internet, il est devenu un outil primordial de communication, de vitesse, de recherche, de documentation et de publication. Il a beaucoup profité à l'enseignant de langue et à l'acquisition des quatre compétences (compréhension et production écrite/orale), mais « C'est sur le plan de la production écrite que l'ordinateur a été surtout utilisé, d'abord pour l'enseignement de la production écrite en langues maternelles, puis non maternelles. » (Desmarais, 1998, p.71).

Dans la suite de notre recherche c'est de cette assistance de l'ordinateur pour la production écrite en L2 que nous traiterons puisque c'est cette discipline qui motive notre recherche.

## **3.2. Environnement Informatique pour la Production Ecrite en L2**

### **3.2.1. Des Logiciels au Service de la Production Ecrite en L2**

---

Pour présenter les logiciels d’aide à la production écrite, nous procéderons à une catégorisation de ces outils en fonction des 3 étapes du processus d’écriture : la planification – la mise en texte – la révision.

### **3.2.1.1. Les logiciels d’aide à la planification**

En ce qui concerne les logiciels d’aide à la planification, Desmarais (1998, p.73-74) nous en dressent un petit inventaire. Elle cite ainsi :

- Le logiciel de traitement de texte auquel ont été ajouté « des messages de sollicitation amenant l’apprenant à réfléchir sur les étapes de préécriture. ». L’expérimentation de Bonk & Reynold (1992) a montré que les élèves ayant eu recours à ces messages (l’apprenant peut ne pas y avoir recours, il s’agit d’invites disponible sur demande) ont produit des écrits de meilleure qualité alors que chez ceux qui n’y ont eu pas recours aucun résultat significatif n’a été observé.

L’expérience menée par Reed (1992) avec le même type de logiciel mais où l’apparition des messages de sollicitation était permanente a montré que les rédactions du groupe expérimental étaient de meilleure qualité.

- Le logiciel Writing Environnement (Lansmann & al., 1993) qui mémorise les parcours des utilisateurs mais dont « les activités de planification n’ont pas eu l’effet escompté sur la qualité des productions écrites ».
- Le logiciel Writer’s Helper qui, par des exercices de remue-méninges, d’exploration et d’organisation, entraîne le scripteur à aborder divers thèmes. Par exemple, il propose une option “chasse aux idées” où l’apprenant écrit avec le clavier tout ce qui lui vient à l’esprit sur l’écran qui lui sert de bloc-notes. Ou bien, il permet d’aborder le thème de rédaction sous un angle différent à l’aide de questions que lui pose le programme (Anderson, 1988, p.12).
- Le logiciel Gammes d’écriture élaboré par Mangenot (1996) qui sous une rubrique “Bibliothèque” présente « une banque de textes divisée en quatre sections – Actes de langage, Types de textes, Tons, Figures de rhétorique – dont peuvent s’inspirer les utilisateurs ». Ainsi l’accent est porté sur l’interaction lecture-écriture, l’acquisition de connaissances référentielles, le registre de langue, sur le “quoi écrire”.

Par ailleurs, en dehors de ces logiciels, beaucoup de recherches visant la planification à l’aide du traitement de texte ont été réalisées (Cochan-Smith, 1991 ; Snyder, 1994 ; Espéret, 1995 cités par Crinon, 2000, p.50) mais les résultats sont peu significatifs. Par exemple l’étude de Cochon-Smith a démontré que les sujets planifient moins lorsqu’ils utilisent le traitement de texte. La recherche de Snyder démontre qu’il n’y a aucune différence concernant le comportement des élèves du groupe témoin utilisant le papier-crayon pour la planification et du groupe expérimental utilisant le traitement de texte. En ce qui concerne l’étude de Espéret, il semblerait que ce logiciel ait peu modifier les stratégies de planification des sujets. Ces résultats peuvent peut-être s’expliquer par la petite taille des écrans des ordinateurs qui ne permettent pas une bonne organisation comme il en est avec le papier-crayon : Il est plus pratique à l’apprenant de faire des flèches, des schémas, des tableaux sur papier pour gérer ses idées que sur traitement de texte qui présente certes ces fonctions mais dont la maîtrise est plus difficile du moins jusqu’à l’on y prend habitude.

### **3.2.1.2. Les logiciels d’aide à la mise en texte**

« Les logiciels intervenant sur ce qui est le cœur de la production de texte sont les plus rares » (Mangenot, 1995, p.316) et le logiciel le plus répandu pour la mise en texte est le traitement de texte, tel Microsoft Word, qui permet de saisir un texte par l'intermédiaire du clavier, de le mettre en page sur l'écran, de l'éditer et de l'imprimer. Cependant de nombreuses recherches concernant cet usage du traitement de texte, réalisées dans le cadre de la L1 mais généralisable pour la L2 et dans le cadre de la L2, montrent dans l'ensemble que ses effets sur la mise en texte sont plus quantitatifs (longueur du texte) que qualitatifs (qualité du texte) :

- Bangert-Drowns (1983) & Phinney (1996, cités par Desmarais 1998) concluent qu'avec le traitement de texte les sujets écrivent plus longtemps, produisent des textes plus longs contenant davantage d'idées et qu'ils abordent l'écrit avec moins d'appréhension.
- Schramm (1989, cité par Desmarais, *ibid.*) note dans son étude une légère différence dans la qualité des productions des scripteurs utilisant le traitement de texte, une grande motivation pour l'écriture chez ces apprenants.
- Cochran-Smith (1989, cité par Crinon, 2000, p.49) conclut également que les élèves utilisant le traitement de texte produisent des textes plus longs mais comme Schramm il en conclut qu'il n'y a pas une grande amélioration dans la qualité des textes.
- Dalton & Hannafin (1987, cités par Crinon, *ibid.*, p.50) montrent que le groupe expérimental n'écrit pas mieux que le groupe utilisant le papier-crayon.
- Bangert-Drowns (1993, cité par Crinon, *ibid.*) note de petits effets positifs en faveur du traitement de texte.
- Kaiser (1983, cité par Anderson, p.9-10) conclut que les élèves écrivent davantage avec le traitement de texte, les textes produits sont plus complexes et les élèves plus enthousiastes.

Ainsi, le traitement de texte ne semble pas présenter de gros avantages pour la production écrite sinon augmenter la motivation des apprenants. Par contre, la recherche de Bisailon (1996, citée par Desmarais, 1998, p.78) montre que les résultats obtenus chez les scripteurs maîtrisant le processus rédactionnel sont meilleurs. Ceci signifierait donc, selon nous, que l'utilisation du traitement de texte est plus favorable chez les apprenants experts et que l'intervention de l'enseignant reste toujours primordiale puisque c'est lui qui guidera l'apprenant à l'acquisition de ce processus. Ceci soutient bien la problématique de notre recherche qui est d'intégrer l'ordinateur en classe de production écrite en prévoyant un dispositif permettant la présence de l'enseignant.

#### 3.2.1.3. Les logiciels d'aide à la révision

Comme nous l'avons vu, le traitement de texte est un logiciel qui peut s'utiliser pour la planification et la mise en texte. Mais, comme il permet en particulier de modifier, d'effacer, de couper-coller, de déplacer des fragments de phrases voire des paragraphes (sans que la copie prenne l'allure d'un brouillon) et qu'il répond par conséquent aux quatre opérations canoniques à effectuer pour l'amélioration des textes, à savoir le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement (cf. 2.3.2.1), il a très vite été adopté par les enseignants et chercheurs comme étant un instrument pour réviser et apprendre à réviser. Cependant comme il en a été pour la planification et la mise en texte, l'usage du traitement de texte n'a pas répondu aux espérances. Les recherches concernant ce logiciel en tant qu'outil de révision, et qui obéit au caractère récursif du processus d'écriture puisqu'avec ce logiciel le scripteur peut aussi modifier le texte en cours de rédaction et non pas seulement à la fin, ont montré que l'apprenant est davantage conduit à une focalisation des erreurs de surface et que le

sens est souvent négligé. Par exemple, l’étude menée par Genevaix & Gervais (1992, cités par Crinon, 2000, p.51) avec des élèves devant réviser un récit a démontré que :

- Les élèves travaillant sur papier ont plus modifié les textes que ceux travaillant sur traitement de texte ;
- Les élèves travaillant sur papier se sont attachés au sens en procédant à des déplacements alors que ceux travaillant sur traitement de texte ont privilégiés les corrections de forme (accords, prépositions, style).

Crinon (ibid.) attribue ces résultats à la difficulté de la lecture sur écran car il y a « meilleure révision lorsque les apprenants font des allers et retours entre l’écran et les sorties d’imprimante ». En effet, sur papier le scripteur accède à une meilleure vision d’ensemble de son texte et simultanément aux différentes parties du texte ce qui « favorise ainsi une révision « pour le sens » ».

Cependant, les résultats de l’étude de Bisailon (1997, citée par Bisailon & Desmarais, 1998, p.196-197), sur un échantillon de 60 étudiants de français langue étrangère ou langue seconde inscrits au cours de Rédaction II et utilisant le traitement de texte, ont révélé que « l’enseignement de stratégies de révision combiné avec l’utilisation du traitement de texte est un moyen d’améliorer la qualité de la révision autant que la qualité des écrits. ». En fait, il est question de combiner les habiletés pédagogiques de l’enseignant et le traitement de texte.

Par ailleurs, il existe un autre logiciel pour la révision qui est, selon nous, important car il a été intégré par la suite au traitement de texte alors qu’il s’agissait d’un logiciel indépendant au départ : le correcteur orthographique. Le but de ce correcteur, qui signale les répétitions de mots, les mots mal orthographiés et qui ne se limite qu’à l’orthographe lexicale, est de détecter les fautes dans les textes et de suggérer des corrections possibles. Pour cela, il se réfère à son dictionnaire intégré et compare les mots écrits par l’utilisateur avec ceux du dictionnaire pour juger de la conformité des premiers. S’il y a faute, il propose une correction que l’utilisateur peut soit accepter, soit ne pas l’accepter. Dans ce dernier cas, il demandera au correcteur de juger correct son mot et de l’introduire dans le dictionnaire car il est possible qu’il n’y existe pas, d’où le signalement d’erreur par le logiciel. Effectivement, le correcteur conçoit comme une faute tout mot ne prenant part dans son dictionnaire.

Cette fonctionnalité est certes intéressante pour un scripteur qui rédige en sa langue maternelle, néanmoins pour un scripteur de L2 ne maîtrisant pas encore très bien la langue, les mots bien orthographiés mais détectés en tant que faute par le correcteur peuvent constituer une lacune.

En ce qui concerne les recherches effectuées en vue de connaître les effets du correcteur orthographique sur la performance des scripteurs, nous voyons que les résultats sont souvent contradictoires. Ainsi, parmi les études inventoriées par Desmarais (1998, p.88-92) :

- L’étude de Teichman & Poris (1985) montre que l’usage du correcteur orthographique n’a aucune influence significative sur la production orthographiques des sujets, ni sur leur habileté générale à écrire.
- L’étude de Greenland & Bartholome (1987) n’a pas également révélé des résultats significatifs.
- L’étude de Meyer, où il était question d’un groupe expérimental utilisant le correcteur orthographique et d’un groupe témoin utilisant seulement le traitement de texte, ne rapporte pas aussi une différence significative entre les deux groupes.

- Par contre, l'étude de Dalton & al. (1990) révèle qu'avec le correcteur orthographique les deux jeunes écoliers constituant l'échantillon de la recherche ont amélioré leur performance orthographique. Ils réussissaient à reconnaître parmi les options suggérées par le correcteur la forme orthographique correcte mais ils « n'ont pas fait de correction aux mots non repérés par le correcteur ». Par ailleurs, malgré qu'il soit question de leur langue maternelle, un des sujets de l'étude éprouvait des difficultés à ne pas tenir compte des mauvaises interventions du correcteur qui « repérait par erreur un mot bien orthographié », chose qui perturberait encore plus un apprenant de L2.
- L'étude menée par Eliason (1995) sur deux groupes d'apprenants (groupe témoin et expérimental) démontre que le correcteur a augmenté la qualité des productions écrites.

Ainsi, nous voyons que les chercheurs sont départagés en ce qui concerne les effets du correcteurs orthographiques sur la production écrite. Mais Bisailon & Desmarais (1998, p.199) précisent que, les capacités des outils technologiques ayant évolué avec le temps, ce sont les expériences le plus récentes qui présentent de meilleurs résultats en ce qui concerne la qualité orthographique des productions écrites. « Toutefois, ces expériences [n'indiquant] pas [toutes] si l'utilisation du correcteur orthographique permet un accroissement de la compétence orthographique en L1 ou en L2. » (ibid.), Desmarais (1994, ibid.) a mené une étude auprès de 27 adultes anglophones et francophones et a constaté « l'utilité du correcteur orthographique comme outil d'apprentissage lorsque son utilisation est dirigée. » et donc, encore une fois, lorsque l'enseignant intervient.

### 3.2.2. Internet au Service de la Production Ecrite en L2

---

Avec Internet la production écrite en langue 2 peut être exploitée de deux façons :

1. Par l'intermédiaire d'activités collaboratives ;
2. Par l'intermédiaire d'activités individuelles.

#### 3.2.2.1. Les activités collaboratives

Les activités collaboratives, définies comme étant une conciliation entre les interactions authentiques, la centration sur l'apprenant et les travaux de groupe (Puren, 1995, p.142), sont réalisables dans le cadre de la production écrite sur Internet au moyen du courrier électronique, du forum de discussion et du "chat". Avec ces trois services, il est possible de réaliser principalement deux types d'activités de production écrite : le e-tandem et le roman virtuel .

**Le e-tandem** : Le tandem « est un apprentissage autonome qui normalement ne remplace pas les cours de langue mais qui, en répondant à un besoin les complète... Il s'agit surtout d'apprendre en communiquant dans la langue étrangère... » (Brammerts & Little, 1996). Il est question « d'apprentissage en tandem lorsque deux personnes de langue maternelle différentes travaillent ensemble pour apprendre chacune la langue de l'autre, pour en savoir plus sur l'autre et sa culture et [...] pour échanger des expériences et des connaissances » (Bayer & Farah, 1999, p.73).

Cette forme d'apprentissage collaborative en binôme permet une amélioration des connaissances linguistiques de la langue étrangère et permet de développer l'interculturalité. En effet, chacun des deux locuteurs étant une mine d'information, du fait

qu’ils sont les mieux placés pour connaître leur langue, leur culture et le mode de vie de leur pays, leurs informations sont précieuses.

Jusqu’à l’avènement d’Internet, « L’idée d’apprendre les langues en tandem [qui] est déjà vieille de trente ans. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32) ne pouvait se réaliser qu’en présentiel, c’est-à-dire face à face avec le locuteur, et supposait donc le déplacement d’un des deux partenaires de son pays d’origine vers un autre pays. Ceci permettait certes « une amélioration notable de l’expression orale, mais il était difficile de disposer suffisamment de natifs de la deuxième langue dans le pays de la première langue... » (Healy & Reville, 2001). Donc, bien que novateur et utile des contraintes se présentaient à la réalisation des binômes.

Aujourd’hui, la possibilité qu’offre Internet de communiquer dans le monde entier rend très facilement possible l’activité tandem sous le nom de “e-tandem” qui est « un terme de plus en plus fréquemment utilisé pour désigner le tandem à distance. » (Brammerts & Calvert, 2002, p.33).

L’apprenant de langue désireux de pratiquer le français “en discutant” sur Internet de ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : le courrier électronique et les forums de discussion pour la communication asynchrone ; le chat et la visioconférence pour la communication synchrone.

Cependant, la communication en visioconférence permettant de travailler la compréhension/production orale et que notre point de mire est le travail de la production écrite, c’est le tandem par courrier électronique, par forum de discussion et par chat que nous présenterons ici.

a) Les échanges en tandem par courrier électronique : les échanges se font en rédigeant une partie du texte en la langue étrangère et l’autre partie en la langue maternelle.

Béthoux (2001) propose à ce sujet une méthode de travail en deux parties : la réception d’un courriel et la rédaction d’une réponse (annexe 7). Pour expliquer ces deux parties nous nous baserons sur les explications de Béthoux (ibid.) et nous supposerons, afin de rendre l’explication plus claire, que le tandem se fait entre un apprenant turc et un apprenant français étudiant chacun la langue maternelle de l’autre, puisque notre recherche vise essentiellement l’apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) chez des apprenants turcophones.

1. La réception d’un courriel : la lettre électronique reçue de l’émetteur (ici le partenaire français) se compose d’un premier paragraphe en français (langue cible de l’apprenant turc), d’un second paragraphe en turc (langue cible du partenaire français) et d’un troisième paragraphe montrant les fautes de français commises par le partenaire turc lors de sa dernière lettre. Ainsi, lorsque le récepteur turc reçoit la lettre du partenaire français, le travail qu’il doit effectuer se constitue de trois étapes.

- Lecture du premier paragraphe : l’apprenant turc essaie de comprendre la lettre par une première lecture globale et tente de trouver les idées principales. Ensuite, il sélectionne les mots et expressions nouveaux qu’il essaie de deviner à partir du contexte. Puis, il utilisera tous les moyens dont il dispose pour élucider le paragraphe 1 : dictionnaires, enseignant, livre de grammaire...

Ce premier travail permet à l’apprenant du FLE de développer son vocabulaire et d’exploiter sa compréhension écrite.



- Correction du second paragraphe : ici, l'apprenant turc met en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle. Il repère les fautes de la partie de la lettre écrite en turc, en fait la correction pour son partenaire français qui est, lui, un apprenant du turc et la lui enverra dans son prochain courriel.
- Correction effectuée par le partenaire français : cette troisième et dernière étape de la lettre se reporte au courrier précédemment envoyé par l'apprenant turc au partenaire français et faisant l'objet de la lettre actuelle. Ici, c'est le partenaire français qui aura mis en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle pour montrer les fautes commises en français par le partenaire turc.

C'est une étape importante et précieuse pour l'apprenant du FLE car la réception de cette correction lui permettra d'avancer dans son apprentissage : il verra les erreurs qu'il a commises et apprendra les formes correctes.

2. La rédaction d'une réponse : cette deuxième partie du travail en tandem par courrier électronique se compose également de trois paragraphes ; mais cette fois, c'est l'apprenant turc qui rédigera une lettre en guise de réponse à celle du partenaire français en commençant un premier paragraphe en turc, un second paragraphe en français et un troisième paragraphe où seront énumérées les fautes de turc commises par l'apprenant français dans sa précédente lettre.

- La rédaction en langue maternelle : l'apprenant du FLE écrira sa lettre, ses idées, posera ses questions...dans sa langue maternelle c'est-à-dire en turc afin que le partenaire apprenant la langue turque puisse exploiter sa compréhension écrite dans la langue cible.
- La rédaction en langue étrangère : l'apprenant du FLE complétera sa lettre dans sa langue cible en utilisant les mots nouveaux, les expressions et tournures nouvelles qu'il vient d'apprendre en classe et dans la lettre du partenaire.

Cette étape sera pour l'apprenant turc un travail d'expression écrite en FLE.

- La correction de la lettre du partenaire français : cette fois, c'est l'apprenant turc qui corrigera les erreurs du paragraphe écrit en turc par l'apprenant français dans sa dernière lettre.

Ainsi se présente le travail de la production écrite par courrier électronique dont les intérêts pour l'apprentissage d'une langue étrangère sont :

1. « Elle [la correspondance électronique] permet une approche communicative de la langue dans le cadre d'une communication réelle, avec des personnes réelles : apprendre une langue prend du sens ». (Kabir-Idrissi, 2002). En effet, « la langue devient un instrument de communication et non plus un objet d'étude. » (Reymond, 2001, p.18).
2. « La langue utilisée est plus concrète que celle proposée dans les textes. » (Kabir-Idrissi, 2002).
3. Alors que « Le schéma classique du professeur posant des questions à des élèves qui lui répondent malgré qu'il connaît la réponse a quelque chose de démotivant. L'apparition d'interlocuteur du même âge leur permet de retrouver une motivation perdue. » (del Rey, 1996, p. 30)
4. « Le partenaire est non seulement locuteur natif mais profite aussi du partenariat, ce qui permet de solliciter facilement son aide et ses corrections, et ne pas avoir peur de faire des fautes étant donné qu'il est dans la même situation. » (Barbat & Bardoll, 2001).

5. « Ils apprennent aussi à réinvestir les connaissances apprises en classe dans une situation réelles, à continuer l’apprentissage en dehors de la classe et donc pour la vie après l’école de cette manière. » (Barbat & Bardoll, 2001).
6. Elle permet un apprentissage inter-culturel et permet de mieux comprendre le système culturel de l’autre et de mener une réflexion sur les deux. » (Kabir-Idrissi, 2002).
7. L’apprenant dispose « suffisamment de temps pour décoder les lettres du partenaire, pour noter ce qu’il veut retenir, pour travailler sur les corrections du partenaires et, évidemment, pour rédiger ses propres lettres. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32).
8. « Le fait que le partenaire reste dans son environnement habituel peut représenter un intérêt pour l’autre : il peut raconter des choses se rapportant directement à lui-même, à sa famille, à son école, à ses loisirs ; » (Brammerts & Kleppin, 1998). De même qu’ « il peut également répondre plus facilement à des questions concernant la vie dans son pays et fournir des informations authentiques. » (ibid.)
9. « le courrier électronique renforce la pédagogie de mise en communication, élargit au-delà de la classe le potentiel d’échange des élèves et, finalement, valorise l’écrit. » ( Témoignage, 1998, p.30).
10. « cette activité fait d’avantage appel à la compréhension et à l’expression écrite... » (Reymond & Tardieu, 2001, p.36).

b) Tandem via les Forums de discussion : le fonctionnement des forums est le même que le mail à la différence que le message envoyé ne va pas à une personne mais à un serveur qui le publie de manière à être lu par toutes personnes adhérentes au forum de discussion. Le but « est de permettre aux participants de faire des progrès dans la maîtrise de leur langue étrangère et d’atteindre une meilleure compréhension de la culture d’une langue cible en lisant les messages envoyés...et en y envoyant leur contribution. » (Brammerts & Little, 1996).

c) Tandem par chat : en dehors de ces deux possibilités pour participer à une activité tandem, pour ceux qui voudraient réagir immédiatement, sans décalage temporel à ce que dit le partenaire, il existe une autre forme de tandem en mode écrit qui est lui synchrone : le tandem par chat.

Le travail en binôme par l’intermédiaire du chat est également une forme de communication qui peut être utile pour la pratique d’une langue étrangère (Tomé, 1999).

Présentant les mêmes avantages que le tandem par courrier électronique, le tandem par chat permet en plus une communication simultanée : le texte écrit par l’apprenant de la langue cible apparaît immédiatement sur l’écran de l’autre partenaire qui lui répond à l’instant dans sa langue cible à lui. Pour cela, il suffit que les deux partenaires soient connectés au même instant sur Internet.

Cependant, bien que cette connexion soit « perçue comme une joie, une façon plaisante, originale et même surprenante de travailler en cours, tout en communiquant de façon authentique. » (Yoshiro, 1997), de fait que les partenaires doivent réagir très rapidement, la langue utilisée est appauvrie, simplifiée et les textes sont pleins d’erreurs.

Tomé (a,1999) explicite les limites du tandem par courrier électronique dans les paragraphes suivants :

**« La langue de ces discussions se caractérise en général par un style très relâché (phrases brèves, tutoiement, salutations familières, argot, etc.), par des conventions spécifiques (comme l’abréviation “c” et “t” pour “c’est”**

**et “t’es”, 9 pour neuf au sens de nouveau) et par la fréquence élevée de fautes d’orthographe (invariabilité des substantifs et des adjectifs au pluriel, orthographe non-normative des verbes conjugués, par exemple infinitif / passé composé / 2<sup>ème</sup> personne du pluriel, absence du –s final à la 2<sup>ème</sup> personne du singulier.**

La langue dont on se sert se rapproche de la langue parlée (!) de tous les jours : on y rencontre fréquemment des interjections comme ben ou bof, et la syntaxe a toutes les caractéristiques de la langue parlée avec des reprises et des phrases inachevées. »

Tomé (ibid.) ajoute que « Pour toutes ces raisons, le chat est une technique peu utilisée dans la classe de français. ». Cependant, cette diversité de registre, de style de communication est une caractéristique du chat à ne pas écarter puisque :

**-« En classe de langue, il n’existe plus qu’une seule langue, qui tend, il est vrai à se rapprocher depuis un certain temps de celle utilisée dans la vie de tous les jours, mais qui reste, néanmoins, soumise à des contraintes pédagogiques qui la neutralisent et lui interdisent toute variété de registre. » (Richerich & Sherer, 1975, p.5).**

Ainsi, outre la possibilité de réagir dans l’immédiat aux propos du partenaire, le tandem par chat permet à l’apprenant de se confronter à un nouveau code d’écriture qui serait difficile ou peut-être même impossible à travailler en classe malgré qu’il soit un nouveau style de communication faisant désormais partie de la vie des jeunes français internautes.

Il faudrait préciser qu’il est vrai que, malgré les avantages qu’apporte le e-tandem, il est très difficile pour différentes raisons (primauté du français dans le monde par rapport au turc par exemple) de trouver et de mettre en relation avec un apprenant turc de FLE un apprenant français ayant pour langue étrangère le turc. C’est pourquoi, pour des apprenants de langue étrangère ressentant les mêmes problèmes, l’activité du roman virtuel semble plus appropriée.

**Le roman virtuel :** Outre les activités collaboratives à deux entre des apprenants de langue à travers le monde, Internet permet également des activités de production écrite collaboratives internationales.

Les activités collaboratives en groupe, appelées également travaux d’équipes (Cord, 1999), consistent à mettre en contact non plus un individu avec un autre mais un groupe d’individu avec un autre groupe. En effet, « En faisant disparaître les distances, Internet permet la constitution d’équipe de travail dont les membres peuvent résider un peu partout dans le monde. » (Séguin(a), 1997) et grâce à lui « Le travail collaboratif... se répand fortement... » (Cord, 1999).

L’objectif de ces activités est de proposer à « l’étudiant de participer à la création d’une œuvre artistique collective. » (Séguin(b), 1997) : un roman écrit dans la langue cible appelé roman interactif ou virtuel ainsi qu’histoire interactive ou virtuelle.

Ces romans adoptent deux formes principales (annexe 8 et 9) :

**« la création sérielle ou la création commune. La première s’inspire des cadavres exquis où chacun [chaque groupe classe] est appelé successivement à enrichir l’œuvre en ajoutant librement sa contribution sans discussion avec les autres. La deuxième implique une interaction continue des participants à chaque étape de la création, du choix du sujet à la forme finale. » (ibid.)**

La création sérielle d’un roman virtuel collectif :

Il s’agit d’une « Narration linéaire et chronologique proche de la narrativité d’un roman... » (Vaz, 2001). Les participants sont des classes du monde entier qui apprennent la même langue étrangère. Leur objectif est de continuer une partie du roman dont le début est donné sur un site Internet tel le “Roman Inachevé” et de l’envoyer par courrier électronique au site en question qui le publiera. Chaque classe écrit une suite en fonction de ce qu’ont écrit les classes précédentes. Ainsi, « L’initiative des participants sera donc limitée car ils ne pourront que poursuivre dans la direction impulsée par leurs prédécesseurs et réagir à ce qui a été conçu auparavant. » (ibid.).

La création commune d’un roman virtuel collectif :

Il s’agit d’un projet pédagogique « donnant lieu à la création d’objets réalisés en commun grâce aux fonctionnalités d’Internet... » (Cord, 1999). Il est question d’écrire un petit roman collectif par courrier électronique dans la langue cible en simulant une situation précise avec des classes du monde entier.

Selon Chevalier & al. (1997, p.136) l’objectif de ces histoires collectifs est « d’offrir des activités qui mettent en jeu des capacités dont l’apprenant aura besoin lorsqu’il se trouvera confronté à des situations réelles. ». Effectivement, la technique de ces histoires étant basée sur la pédagogie de la simulation et plus précisément sur la technique de la simulation globale, les apprenants feignent dans leur langue étrangère, des actions qui peuvent se rencontrer dans la vie de tous les jours. Il en est ainsi de l’activité de simulation globale fait au moyen du courrier électronique et intitulée “L’Immeuble”. Cette activité qui engendre la participation des classes du monde entier, est inspirée d’un ouvrage pédagogique (L’Immeuble) de Francis Debyser basé sur la technique de la simulation globale, pratiquée dans la classe pour permettre une création collective et qui débouche sur un petit roman racontant la vie des locataires d’un immeuble :

Chaque classe participante choisit une famille résidant dans un immeuble d’une ville de leur choix et les apprenants de ces classes deviennent « homme ou femme, enfant ou vieillard, Belge ou Maghrébin, informaticien ou concierge, disc-jockey ou acrobate, etc. » (Magnin, 1999), choisissent un étage, un nom, emménagent sous la forme d’une famille et simulent la vie correspondante à chaque famille, locataire.

Pour cela, en classe, ils imaginent, dessinent et donnent un caractère à leur(s) personnage(s). Ensuite, selon le canevas, les consignes et le planning proposés par l’animateur du projet qui gère à distance toutes les classes, chaque classe rédige son histoire à propos de sa famille et l’envoie par mail à ce même animateur. Ce dernier, qui est un enseignant de FLE d’une des écoles participantes, « vérifie et valide les textes et les images envoyés par les élèves. » (Perdrillat, 2003) et les publie directement sur le site ad hoc. De cette manière, chaque classe chargée d’une famille locataire peut connaître ses voisins, les événements qui se passent chez eux, leurs réactions à certains problèmes surgissant dans l’immeuble... en visitant le site en question.

Ainsi, il y aura par exemple « un baptême chez les Fisher du 6<sup>ème</sup>, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d’amour, une grève... » (Cord, 1999). De par ce fait, il se créera une communication entre les locataires et par conséquent entre les classes. Par exemple, pour le baptême les Fisher enverront un carton d’invitation à chaque famille ; pour les histoires d’amour, un jeune locataire enverra une lettre pour révéler ses sentiments à une jeune locataire et attendra une réponse ; pour le vol, tous les locataires se réuniront et discuteront sur les précautions à prendre... Et finalement, petit à petit les classes composeront le roman et il sera publié dans son intégralité sur le site Internet.

Les avantages d'un tel roman pour des apprenants de FLE sont nombreux :

1. « Cette innovante méthode pousse les apprenants à être créatifs, à aimer l'écriture et la lecture. » (European commission, 2002), « offre une approche ludique de la lecture et écriture. » (Chenavier, 2000). Donc, le roman interactif commun permet l'exploitation de la production et compréhension écrites.
2. Le roman virtuel commun motive fortement les apprenants comme le préconise l'approche communicative. En effet, « Les élèves sont vraiment motivés pour rédiger, inventer des histoires, dessiner car ils savent qu'ils sont lus par d'autres à distance et publiés sur Internet. » (Perdrillat, 2003). En outre, l'attente des rédactions des autres classes est également une source de motivation. Par exemple dans la simulation de "L'Immeuble", « Ils [les apprenants] attendaient...impatiemment la rédaction des autres locataires : la jeune fille du 6ème répondrait-elle à leur invitation à dîner ? Comment réagiraient les Bellanger à la pétition contre chez les Martin ?... » (ibid., 1998)
3. L'apport culturel, qu'offre ces romans communs virtuels, est important car les apprenants doivent s'informer sur le pays où ils sont supposés vivre. Ainsi, pour le roman policier la CIAC, qui est une autre activité de simulation globale internationale comme L'Immeuble, « ils ont dû faire des recherches géographiques sur la ville d'Istanbul, connaître le nom des rues, des monuments, les habitudes alimentaires turques, etc. » (ibid., 2003). L'Immeuble aussi présente un apport culturel car ils découvrent, cette fois, « de nombreux aspects culturels français : la vie à Paris, le métro, les grèves, le 1er mai et le muguet (tradition inconnue aux Etats-Unis). » (ibid., 1998).
4. Enfin, un autre avantage de ces romans est qu'ils permettent une mise en situation réelle de communication : les apprenants écrivent pour être lus (Chenavier, 2000).

#### 3.2.2.2. Les activités individuelles

Parmi les possibilités offertes par Internet, il existe des sites « qui ont explicitement comme objectif l'apprentissage du FLE, qui offrent des matériels d'apprentissage, exercices et/ou activités... » (Komatsu, 2000) aux apprenants. Ces activités ou exercices se présentent généralement sous forme de QCM, de phrases à trous, d'appariements... et sont autocorrectifs.

Les sites, où nous rencontrons ces activités et qui visent un travail sur les savoir-faire langagiers (compréhension/production orale-écrite) et linguistiques, cadrent un apprentissage individualisé, et, dans le contexte scolaire, peuvent se pratiquer au sein d'un laboratoire informatique de langue. L'objectif de ces activités n'est pas de favoriser la communication mais de mettre à la disposition de l'étudiant des matériaux d'apprentissage.

Nous donnerons quelques exemples de ces sites conçus pour la production écrite et des exemples dans le cadre des savoirs linguistiques puisque que ces derniers, en écriture, augmentent la qualité du texte et permettent la mise en œuvre du processus d'écriture et la constitution d'un contenu.

Pour la production écrite : Il existe de nombreux sites de FLE qui proposent aux apprenants des rédactions sur divers sujets.

Nous pouvons citer "Raconte-moi un film" : il propose à l'apprenant de rédiger des résumés de films francophones et de les envoyer par mail pour qu'ils puissent être publiés sur ce site.

Il y a aussi le site qui s’intitule ”L’écrivain public virtuel” et qui donne des conseils, des stratégies et des modèles d’écriture tels que les modèles épistolaires.

Pour les savoirs linguistiques :

La grammaire : Les sites envisageant un travail sur la grammaire présentent des documents théoriques suivis d’exercices à trous, des QCM, une base de donnée sur la conjugaison... Ainsi, après avoir vu (ou revu) les règles grammaticales à travers les documents, ils pourront tester leurs niveaux de connaissance.

Par exemple le site intitulé ”Le Français pour tous” propose des leçons et des exercices de grammaire pour tous les niveaux ; ”Le Point du FLE” propose des fiches de grammaire et des exercices dont les corrections sont automatiques.

Le vocabulaire : « On sait qu’un lexique étendu est une des conditions nécessaires pour être à l’aise dans l’utilisation d’une langue étrangère. Pour faire acquérir aux apprenants le plus possible de vocabulaire, de multiples sites proposent des activités ludiques... » (Komatsu, 2000) tels le jeu du pendu, les mots croisés, les mots mêlés, l’association des mots à des images, etc.

Il y a par exemple le site ”LexiqueFLE” qui offre du vocabulaire autour de différents centres thématiques (la famille, l’Europe, le calendrier...) mais autour de conte, de jeux. Le site ”Les pages du FLE” permet de faire de nombreux exercices de vocabulaire.

L’orthographe : Au moyen de ses capacités de sonorité, Internet permet à l’apprenant de FLE de faire des dictées. Il existe également des sites qui donnent des explications sur l’orthographe française.

Il y a par exemple le site ”La dictée PGL” qui propose des dictées sonores en ligne, classées par niveau et par types de difficultés et dont les corrections se font par courrier électronique. Il y a aussi des dictionnaires de français en ligne comme ceux que propose le site ”Lexilogos”.

Nous voyons que de nos jours, Internet permet bel et bien un travail de production écrite en L2. Cependant, avec l’évolution et l’ancrage de plus en plus énorme de cet outil dans le monde des langues, Internet a occasionné une autre forme d’enseignement/apprentissage dont l’application pour le cours de production écrite pourrait faciliter l’enseignement et l’apprentissage de cette discipline. Il s’agit de l’usage d’un site de classe créé sur les bases de l’Espace Numérique de Travail (ENT).

Cette nouvelle forme d’apprentissage constituera la suite de notre recherche. Nous expliquerons ce qu’est un ENT et un site de classe puis traiterons des avantages que peut apporter ce dernier au cours de production écrite en L2.

### **3.3. Environnement Numérique de Travail (ENT), Site de Classe et Production Ecrite en Langue Etrangère**

#### **3.3.1. Qu’est-ce qu’un ENT ?**

---

Nommé par certains Espace Numérique de Travail, par d’autres Environnement Numérique de Travail, l’ENT est un dispositif qui fournit « à chaque acteur de la communauté éducative (enseignant, élève, administratif, technicien, mais aussi parent, intervenant extérieur...)

un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques en rapport avec son activité. » (Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p.15). C'est-à-dire qu'il rassemble pour ses utilisateurs toutes les fonctions disponibles mais généralement dispersées (traitement de texte, stockage de documents, courrier électronique, web, encyclopédies, dictionnaires, ressources en ligne pédagogiques ou administratives...) dans un seul et unique environnement. Ainsi, l'ENT ne se compose pas de fonctionnalités inédites mais « d'outils, de ressources et de services dont les usages ont été déjà fait, séparément, l'objet de différentes évaluations et recherches. » (Cerisier, 2004, p.10). En fait, ce qui est une nouveauté chez l'ENT, c'est l'intégration de fonctionnalités connues en un tout cohérent.

Les deux grandes caractéristiques de l'ENT se définissent par l'identification et la mobilité :

1. L'identification : L'ENT est un espace sécurisé et personnalisé car son accès n'est possible qu'à partir d'un mot de passe comme pour les réseaux locaux mais aussi différent de ces derniers puisqu'une seule identification de l'utilisateur suffit pour accéder à son contenu : toutes les applications, tous les services et toutes les ressources dont l'utilisateur "autorisé" a besoin seront à sa disposition sans avoir besoin de se réidentifier à chaque fois. Cependant, ce mot de passe étant conçu en fonction de son statut, l'utilisateur ne peut accéder qu'aux ressources et services qui le concernent. Par exemple, l'élève ne pourra accéder aux pages de l'enseignant qui peut y stocker les questions d'examens, les notes de cours, les devoirs... En fait, l'identification unique permet immédiatement (Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p.25) :

- d'identifier la catégorie à laquelle appartient l'utilisateur et de lui donner un accès personnalisé aux ressources, outils et services disponibles depuis l'ENT de l'établissement et qui lui sont destinés ;
- de constituer des groupes cohérents, durables - l'établissement, la classe, les enseignants... - ou éphémères - une équipe chargée d'un projet, par exemple ;
- de permettre aux utilisateurs de communiquer et coopérer entre eux au sein de groupes et de communautés : courrier électronique, outils de travail collaboratif, etc. ;
- d'attribuer à chaque utilisateur ou à chaque groupe un espace de stockage et, éventuellement, de partage d'informations ;
- d'offrir, mais aussi de contrôler l'accès à des contenus et services externes ;
- de gérer les droits associés à l'utilisation de ressources éditoriales payantes ;
- et, enfin, d'autoriser l'accès depuis l'extérieur au même espace de travail que celui dont chaque utilisateur dispose à l'intérieur de l'établissement.

2. La mobilité : l'ENT étant un service, et non pas un équipement tel un ordinateur portable comme le précise François Jouven (p.10, préambule, Kaplan & Pouts-Lajus, 2004), pouvant « être atteint de n'importe quel terminal connecté aux réseaux dans l'établissement scolaire ou hors de cet établissement. » (ibid.), il répond aux enjeux de la mobilité des enseignants et des apprenants pour qui le travail en "front-office" et en "back-office" sont tous deux une nécessité voire même un impératif ; Le "front-office" faisant référence au travail en classe de l'enseignant et des apprenants, et le "back-office" faisant référence au travail de l'enseignant et des apprenants en dehors de la salle de classe tels les recherches documentaires, la préparation des cours, la correction des devoirs, l'accomplissement des devoirs...

En effet, avec l'ENT, enseignants et apprenants peuvent accéder à toutes les ressources dont ils ont besoin pour accomplir leurs travaux "back-office" d'un lieu et d'un outil uniques (établissement, maison, (cyber)café...) sans avoir à effectuer un constant va et vient entre l'école - la maison - les CDI - les bibliothèques - etc... De plus que ces travaux

réalisés peuvent se transporter facilement en “front-office” de par la qualité de stockage d’informations de l’ENT. Les apports du service ENT pour la mobilité des enseignant et apprenants en mode de travail “back-office” et par cet intermédiaire, ses fonctionnalités sont présentés de manière plus détaillés dans les tableaux suivants :

Tâche	Contribution possible de l’ENT
Réalisation de documents imprimés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de données de ressources pédagogiques (sites fédératifs d’éditeurs privés, sites publics, ressources issues de la mutualisation, ressources provenant d’éditeurs)</li> </ul>
Correspondance professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils bureautiques (traitement de texte, logiciel de présentation, de dessin, de traitement d’image, etc.)</li> </ul>
Correction de copies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forums et listes de diffusion réservés aux enseignants</li> <li>• Annuaire des membres de la communauté éducative</li> </ul>
Tutorat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils bureautiques (lorsque les élèves rendent leurs devoirs sous forme numérique)</li> </ul>
Notation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échange de courrier électronique avec des élèves</li> <li>• Forums et <i>chats</i> (salons de discussion) ouverts</li> </ul>
Tâches administratives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistrement des notes dans les bulletins des élèves</li> </ul>
Toutes tâches	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultation de textes réglementaires</li> <li>• Réservation de salles, commandes de matériels, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stockage sur serveur des documents utilisés ou produits par les élèves : plus besoin de disquettes</li> </ul>

**Tableau 1.** Apports potentiels de l’ENT dans le « back-office » de l’enseignant  
Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p. 55



Tâche	Contribution possible de l'ENT
Leçons et devoirs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de données de ressources pédagogiques de la classe (documents et liens déposés par les enseignants)</li> <li>• Outils bureautiques (traitement de texte principalement)</li> <li>• Outils spécialisés de gestion des devoirs</li> </ul>
Préparation d'exposé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès Internet</li> <li>• Outils bureautiques (traitement de texte, logiciel de présentation, de dessin, de traitement d'image, etc.)</li> <li>• Base de données de ressources pédagogiques (ressources provenant d'éditeurs ou d'autres enseignants)</li> </ul>
Demande d'aide personnalisée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Messagerie</li> <li>• Annuaire des membres de la communauté éducative</li> </ul>
Travail de groupe (« coopératif »)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil spécialisé de travail coopératif</li> </ul>
Correspondance scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échange de courrier électronique avec des élèves dans d'autres établissements scolaires, en France ou à l'étranger</li> <li>• Forums et <i>chats</i> (salons de discussion)</li> </ul>
Révision, renforcement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Banques d'exercices sélectionnés par les enseignants ou des accompagnateurs</li> <li>• Tutorat</li> <li>• Services périscolaires sélectionnés par les collectivités</li> </ul>
Toutes tâches	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stockage sur serveur des documents utilisés ou produits par les élèves : plus besoin de disquettes</li> </ul>

**Tableau 2.** Apports potentiels de l'ENT dans le « back-office » de l'élève

Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p. 59

Ainsi, l'environnement numérique de travail est un dispositif qui intègre profondément les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Il présente des ressources aux apprenants, incite les enseignants à y mettre des ressources en ligne, permet aux parents d'élève d'accéder aux informations concernant l'école mais aussi leurs enfants (bulletins de note, dates des conseils de classe...), permet une communication entre apprenant... Cependant, il faut préciser que son contenu peut changer en fonction du niveau de l'école concernée. Par exemple, lorsqu'il est question de l'enseignement supérieur, des acteurs de la communauté éducative tels les parents, le conseiller d'orientation, importants dans l'enseignement secondaire ne prendront part dans cet espace sécurisé. C'est aussi pour cela d'ailleurs qu'il existe une autre plateforme où interviennent moins de catégories humaines qu'il en est dans l'ENT mais autant de ressources et fonctionnalités : Il s'agit du site de classe réalisé dans le cadre d'une discipline scolaire, d'un cours et intégrant seulement l'enseignant et ses apprenants. Réalisable dans tous les échelons scolaires, la particularité du site de classe se révèle surtout par le fait que ce n'est non pas l'établissement

qui le crée mais l’enseignant lui-même. L’ENT est un service éducatif et administratif proposé par l’établissement à sa communauté, le site de classe un service-outil de cours proposé par l’enseignant à ses apprenants avec l’accord du chef d’établissement.

### **3.3.2. Qu’est-ce qu’un Site de Classe ?**

---

Le site de classe est une plateforme construite sur le modèle de l’ENT (Ignaczak, 2004) et reposant sur ses deux principes, à savoir l’identification et la mobilité. Il est créé par l’enseignant et est utilisable dans les cours, dans l’établissement mais aussi à l’extérieur. Il n’est accessible qu’aux personnes autorisées par l’enseignant-créateur, par conséquent à ses élèves. Ces derniers sont les seuls à voir les ressources pédagogiques par leur enseignant, à faire usage des fonctionnalités du site.

Sur ce genre de site, l’apprenant y trouve généralement des supports pour ses activités quotidiennes en classe et hors classe :

- Les documents utilisés en classe ;
- Des ressources pour les devoirs ;
- Un casier pour déposer les devoirs ;
- Les corrections des devoirs ;
- Des liens vers des sites Internet choisis ;
- Un rappel des tâches urgentes : devoirs...
- Un service de tutorat via forums, chat ou courrier électronique ;
- Les notes des devoirs, examens ;
- L’emploi du temps ;
- Des informations scolaires ;

La première caractéristique d’un site de classe est le fait qu’il puisse aussi être utilisé en tant que support de cours sans avoir recours à une salle informatique. Pour cela, l’enseignant réalisera le contenu de son cours sur ce site et le projettera au mur. Bien entendu, les apprenants continueront de prendre des notes, mais ils n’auront plus en main des photocopies qui sont, pour des causes économiques, en noir et blanc : ceci peut se transformer en un désavantage énorme lorsqu’il s’agit d’analyser des documents où en connaître les couleurs est chose primordiale, telle l’analyse de tableaux. Mais, les avantages qu’offre un site de classe ne s’en limitent pas à là puisque l’apprenant peut :

- Aller revoir les documents iconographiques, les télécharger de chez lui et les imprimer en couleur s’il le désire ;
- Réviser les cours ;
- Accéder aux corrections complètes des devoirs ;
- Récupérer les documents s’il a été absent ;
- Travailler de manière autonome chez lui ;
- Via le forum, le chat poser des questions, proposer des éléments de réponses, proposer une solution, poursuivre un débat commencé en classe et être à l’origine d’un échange à propos d’un sujet ;

Donc, nous voyons que l’ENT et par cet intermédiaire le site de classe mérite une réputation de « véritable lien entre l’école et la maison ». Le site de classe est un incontestable aide outil pour l’apprenant en dehors des cours et un support important pour l’enseignant dans

les cours. D'autant plus, qu'un tel environnement informatique est un élément essentiel pour motiver les apprenants comme le confirme Collins (1991, cité par Lusalusa, 1999) :

**« dans les endroits où des ordinateurs ont été mis à disposition des élèves dans le cadre d'activités ou de projets de longues durées, les chercheurs ont noté des progrès étonnants dans l'engagement des élèves. Lorsqu'ils effectuent une activité d'apprentissage avec un ordinateur, on remarque qu'ils sont prêts à lui consacrer plus d'énergie et plus de temps. »**

En ce qui concerne le domaine de la didactique des langues étrangères, il est incontestable qu'outre ses fonctionnalités favorables à l'enseignement / apprentissage, l'aspect motivateur du site de classe relève plus d'importance car nous savons que le trac, la déstabilisation, l'angoisse... ressentis chez beaucoup d'apprenants de langue étrangère par le fait de devoir d'exprimer dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas, par le fait de se confronter avec une langue et une culture étrangères, prennent généralement fin lorsque l'apprenant se sent motivé (Defays, 2003, p.102-3).

Ainsi, le site de classe semble être un outil approprié pour les cours de langue et, selon nous, particulièrement pour les cours d'expression écrite où motivations, ressources complémentaires concernant les connaissances linguistiques ou référentielles, devoirs maison, corrections par l'enseignant, stockage de documents, mobilité, tutorat occupent une place importante.

#### 3.3.3. Site de Classe pour le Cours d'Expression Ecrite

---

Comme nous l'avions mentionné au début de notre recherche, l'expression écrite s'est longtemps vu au second plan derrière l'oral qui tant du point de vue de la production que de la compréhension a toujours été une priorité dans l'enseignement des langues étrangères. Par la suite, il est vrai que les recherches en didactique de la production écrite ont connu un nouvel essor dont la répercussion dans les manuels de langue ne s'est toujours pas réalisée (Cuq, 2003, p.178). Par conséquent cette activité bien complexe demeure encore bien défavorisée et la plupart des enseignants préfèrent fabriquer eux-mêmes leurs matériaux en s'appuyant sur différents supports. De cette façon ils réussissent mieux à dépasser le stade de la phrase complexe ou du paragraphe pour des écrits plus élaborés permettant de travailler les différents types de situations de communication, de favoriser des échanges authentiques, les conventions scripturales de la langue cible... Cependant, ceci, bien que profitable, entraîne de nouveaux problèmes :

- Multiplication à la photocopieuse des documents créés par l'enseignant : coût important qui, en une année de cours, peut atteindre le double du prix d'un manuel.
- Les documents distribués sont par conséquent en noir et blanc : faire une description, argumenter dans le cadre par exemple d'un module « Analyse de tableau » devient difficile. Certes la photocopie couleur existe mais le coût devient encore plus important.
- L'enseignant est parfois obligé de distribuer plusieurs documents dans un seul cours ou module : Ecrire un texte argumentatif requiert des connaissances référentielles et donc beaucoup de lectures. L'apprenant se retrouve avec un tas de papiers à ne pas égarer.

Face à ce problème matériel, nous pensons que le site de classe peut permettre d'y remédier de par sa fonctionnalité de stockage de documents et de leur projection sur tableau blanc : les documents créés par l'enseignant y sont stockés, les couleurs authentiques

préservées et les coûts réduits. Reste que si l’apprenant veut absolument avoir ces documents sur papier et non sur écran, il pourra toujours les imprimer.

Quant aux problèmes ou difficultés ressenties par l’apprenant de langue 2 en expression écrite traités dans la 1<sup>ère</sup> partie de la recherche, le site de classe semblerait également apporter ses apports. En effet en ce qui concerne :

- les processus d’écriture : il est possible de stocker des grilles d’auto-questionnement, de plan-guide, de traitement des idées pour la planification; des exercices de cohérence pour la mise en texte ; des grilles de relecture pour la révision.
- les difficultés linguistiques : il est possible de mettre en ligne des ressources, des leçons, des exercices de grammaire, d’orthographe, de lexique ainsi que des dictionnaires. Par ailleurs, l’enseignant peut intégrer dans le site un correcteur orthographique ou grammatical.
- les difficultés socio-culturelles : l’enseignant peut mettre en ligne des ressources concernant la culture, les conventions d’écriture de langue cible, des textes modèles...
- les connaissances référentielles : il existe sur le web un grand nombre de documents, de textes pouvant aider à constituer le contenu des écrits. L’enseignant peut mettre en ligne ces ressources en fonction du sujet de rédaction.
- Le tutorat : comme « le facteur humain demeure un élément important. » pour le scripteur (Fortier & Préfontaine, 1989, p.296) et « le moment de l’intervention auprès d’un scripteur qui a besoin d’aide étant très important, presque autant que l’aide elle-même. » (ibid., p.293), l’intervention de l’enseignant par courrier électronique ou chat lorsque l’apprenant fait ses devoirs chez lui peut entraîner à maximiser la qualité des rédactions. Il faudrait seulement fixer des heures de tutorat et tout apprenant ayant besoin d’aide se connecterait aux horaires prévus. Par ailleurs, en dehors l’enseignant, les camarades de classe peuvent aussi assurer une fonction de tutorat : il serait alors question d’interaction entre apprenants.

Pour terminer ce passage traitant du site de classe élaboré pour le cours d’expression écrite, dont le contenu est projeté sur le mur ou sur un tableau blanc pendant le cours et visionné hors de la salle de classe à l’aide d’un mot de passe, nous aborderons le travail<sup>4</sup> que doivent effectuer les acteurs impliqués dans cet environnement, à savoir l’enseignant et ses apprenants :

### **L’enseignant : avant le cours,**

#### **Préparation du cours**

- Recherche, choix de ressources pédagogiques: par d’autres enseignants/par des sites spécialisés/trouvées sur le web (sites d’information, moteurs de recherche)...
- Personnalisation du cours : organisation des chapitres, annotations, association de ressources
- Construction du support de cours : fond, documents et exercices associés, conducteur, préparation de supports (papier, web, projetables...)
- Création d’exercices à l’aide d’outils spécialisés

<sup>4</sup> Réalisé à partir d u Rapport du Groupe de travail de la FING: Les Cartables Electroniques, sous la direction de Daniel Kaplan, [http://www.fing.org/jsp/fiche\\_actualite.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1121616305530&LANGUE=0&RH=ENT](http://www.fing.org/jsp/fiche_actualite.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1121616305530&LANGUE=0&RH=ENT)

### **Relation enseignant/élève**

- Cahier de textes
- Soutien d'élèves en difficulté
- Courrier électronique, chat

### **Vie de la classe**

- Emplois du temps

### **L'enseignant : Pendant la classe,**

#### **Cours**

- Projection
- Illustration par des simulations, des représentations graphiques, des exercices interactifs...
- Prise de notes, explication - enseignement du cours
- Partage de documents électroniques
- L'enseignant fait la médiation entre les documents et le groupe

### **L'apprenant : après le cours,**

#### **Devoirs et corrections**

- Réception et correction des devoirs
- Échanges sur les devoirs et exercices

### **Relation enseignant/élève**

- Cahier de texte
- Soutien d'élèves en difficulté (ou non) : travailler plus particulièrement un sujet, soumettre des exercices différenciés...
- Transmission d'exercices, éventuellement personnalisée
- Courrier électronique, chat : questions/réponses...
- Réception des devoirs maison envoyés.

### **Mise à disposition des traces des cours**

- Supports, documents, exercices

### **L'apprenant : avant le cours,**

#### **Apprentissage et appropriation de l'outil informatique**

- Auto-apprentissage
- Assistance : par l'enseignant puis entre élèves
- Pratique de l'outil

### **Relation enseignant/élève**

- Cahier de textes
- Soutien d'élèves en difficulté
- Courrier électronique, chat
- Envoi des devoirs maison

Ainsi, il se présente à l'apprenant de langue un tout autre outil né de la jonction de l'ordinateur avec Internet et qui peut être conçu pour toutes les disciplines comme le sont les manuels de langue mais à la différence que c'est à l'enseignant que revient d'en constituer le contenu. Certes ceci peut sembler laborieux mais au départ Internet le semblait aussi. Or avec ce dernier nous avons pu parler de

**« l'espoir que l'apprenant puisse, grâce à son ordinateur, avoir accès à tout moment à des informations authentiques, actuelles ou spécialement conçues pour lui (communication à sens unique), et qu'il puisse grâce à son ordinateur, communiquer avec son enseignant, avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible étudiée. » (Brammerts 1995, p.70) ;**

Avec le site de classe nous pourrions parler de l'espoir que l'apprenant puisse avoir accès à tout moment aux notes de cours, à des informations, à des activités conçues pour lui, à des aides personnalisées, à des documents fiables déposés par l'enseignant sans avoir à se perdre sur la Toile, qu'il puisse trouver plus grande motivation en classe, plus d'implication au cours et qu'il puisse communiquer avec son enseignant, ses camarades de classe pour leur demander de l'aide et pour aider éventuellement. Ainsi, quoique laborieux, si un site de classe peut constituer un véritable outil pédagogique pour la didactique des langues, il vaut la peine de l'intégrer au sein d'un cours au lieu de freiner son essor. D'ailleurs tout nouveau outil technologique a toujours fait d'abord réticence jusqu'à ce qu'on s'y habitue.

## 4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1<sup>ère</sup> année de licence à l'université Anadolu

### 4.1. Les Séances du cours d'expression écrite FLE (FRÖ 114)

L'intervention pédagogique s'est faite dans le cadre du cours d'expression écrite de 1<sup>ère</sup> année de licence FLE lors du second semestre de l'année scolaire 2007-2008. Intitulé Ecrire en Français II et codé FRÖ 114, il est question d'un cours de 3 heures par semaine assumé pendant 12 semaines. Cependant, la 1<sup>ère</sup> séance du cours ayant consisté à la présentation du site de classe, à l'explication de son usage au groupe expérimental et la dernière séance à l'administration du questionnaire de motivation ainsi que de l'entretien, nous avons élaboré le contenu du cours en 10 séances. Précisons que lors de ces deux séances de présentation du site et d'administrations des outils de collecte de données au groupe expérimental, le cours d'expression écrite n'a pas été assumé avec le groupe témoin. Voici en quelques mots le contenu de ces 10 séances de cours (exemples en annexe 10) :

Séance 1 : Explication du processus d'écriture ; Travail sur la planification : Qu'est-ce que la planification ?, Analyse d'une grille de planification, les types de textes, les registres de la langue ; Planifier une rédaction à partir d'un sujet ; Devoir : Mise en application de la planification à partir d'un sujet donné.

Séance 2 : (suite) Analyse d'une grille de traitement des idées ; Remplir une grille à partir de différents textes ; Planifier une rédaction à l'aide de nouveaux documents ; Devoir : Lire de nouveaux documents, compléter une fiche de lecture et intégrer les nouvelles idées trouvées dans le plan de départ.

Séance 3 : Travail sur la mise en texte : Qu'est-ce que la mise en texte ?, la cohérence textuelle, la reprise de l'information, les connecteurs, la ponctuation ; Devoir : Ecrire un texte sur le sujet donné lors du travail de la planification.

Séance 4 : Travail sur la révision : Qu'est-ce que la révision ?, analyse d'une grille de révision, corrections collectives de copies en utilisant une grille.

Séance 5 : Ecriture créative : Qu'est-ce que c'est ?, la méthodologie à suivre ; Application à partir d'un sujet : Travail préparatoire et collectif avant la mise en écriture individuel.

Séance 6 : (suite) Ecriture créative : Rédiger sur un sujet donné à l'aide de documents fournis par l'enseignant et une grille de lecture; Travail préparatoire collective en utilisant une grille de planification, mise en texte par groupe de 3 puis correction du texte à l'aide

d’une grille de révision ; Devoir : Ecrire un article de journal sur un sujet donné dont la planification a été travaillée en classe.

Séance 7 : L’essai argumentatif : Qu’est-ce que c’est ?, la méthode à suivre, les deux types de sujet, le contenu de la planification ; Faire une introduction : les étapes d’une introduction, exemple d’introduction.

Séance 8 : (suite) Faire un développement : Les règles, application collective sur un sujet de type polémique ; Faire une conclusion : Les deux parties d’une conclusion, exemple de conclusion.

Séance 9 : (suite) Ecrire un essai argumentatif à partir d’un sujet à caractère thèse-antithèse-synthèse : Travailler de manière collective les étapes de l’essai, utiliser une grille de planification, faire un plan, une introduction, un développement, une conclusion, réviser à l’aide d’une grille de révision ; Devoir : Travailler un thème similaire formulé selon un sujet à caractère polémique.

Séance 10 : Travailler l’expression écrite à partir de différentes activités visant la bonne application de la planification, la cohérence, la mise en texte, la prise de note, la correction.

Nous tenons à préciser que le contenu du cours FRÖ 114 Ecriture en Français II a été élaboré en fonction de l’objectif général de la 1<sup>ère</sup> année de licence qui est d’atteindre le niveau B1. Effectivement, après avoir atteint en classe préparatoire le niveau A1 le premier semestre et le niveau A2 le second semestre, ces étudiants de 1<sup>ère</sup> année doivent être amenés, par des activités adéquates, au niveau B1. Ce qui permettrait d’atteindre à la fin de la 2<sup>ème</sup> année le niveau B2. Toujours dans cette logique, l’idéal serait que soient atteints en 3<sup>ème</sup> année le niveau C1 et en 4<sup>ème</sup> année le niveau C2 qui est le dernier niveau de l’échelle (annexe 11) définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2005). Cependant, il est vrai que ces deux derniers niveaux sont, en réalité, très rarement atteints et que nos apprenants sont généralement diplômés avec un niveau qu’on pourrait nommer B2+, c’est-à-dire avec un niveau qui se situe entre B2 et C1. Ceci s’explique tout d’abord par le fait que la grande majorité de ces apprenants débutent le français en classe préparatoire. En effet, au lieu d’un renforcement du français, qui est l’objectif des cours de préparatoire, les apprenants commencent à apprendre dans cette classe une toute nouvelle langue. Par exemple, alors que les apprenants du Département d’Anglais entrent en préparatoire avec un niveau situé entre A1 et A2, du fait de la prédominance de cette langue dès l’école primaire en Turquie, et renforcent donc leur langue étrangère jusqu’à la première année de licence de manière à atteindre le niveau B1, les apprenants de FLE débutent avec un niveau zéro et se retrouvent alors avec un niveau A2 en première année. Par ailleurs, comme à partir de la deuxième année de licence, les cours linguistiques lèguent peu à peu leur place à des cours théoriques à visés pédagogiques, les apprenants de FLE se voient étudier des leçons avec des connaissances linguistiques en français encore non accomplies : ce qui fait que le souci de réussir dans ces cours l’emporte sur une pratique systématique et de plus en plus intense du français langue étrangère. Par conséquent, bien que le niveau B1 soit plus ou moins atteint en première année et renforcé en deuxième année de licence, beaucoup d’apprenants n’atteignent pas les niveaux C1 et C2 mais B2 ou B2+.

Selon le Cadre (ibid, p.25), un apprenant de L2 ayant atteint le niveau B1 est un utilisateur indépendant de la langue cible qui :



**« Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. ».**

En ce qui concerne la production écrite, le Cadre définit un scripteur de L2 de niveau B1 en fonction d'une échelle de production écrite générale (ibid., p.51) et deux sous-échelles illustrant l'écriture créative et les essais et rapports (ibid., p. 52) :

- La production écrite générale : « Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. ».
- L'écriture créative :

**« Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire. ».**

- Essais et rapports :

**« Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. ».**

## 4.2. Le Site de Classe Réalisé pour le Cours d'Expression Ecrite FLE

Pour élaborer notre site de classe nous devons avoir recours à une plate-forme, un programme de développement dans un environnement en ligne et dans cet objectif nous avons le choix entre l'usage de la plate-forme Breeze et la plate-forme WebCT du fait que notre université possède les deux. Cependant, nous avons fait usage du second car Breeze possède un outil supplémentaire : la visioconférence dont l'usage ne nous intéressait pas dans le cadre de notre cours. Ainsi nous avons eu recours à WebCT au lieu de Breeze.

En conséquence, avant de présenter notre site de classe élaboré pour le cours d'expression écrite FLE et de faire part de son contenu, nous présenterons d'abord dans ses grandes lignes la plate-forme WebCT 4. Pour cela, nous traiterons de ses outils les plus significatifs car WebCT présente un large éventail de services.

## 4.2.1. Présentation de WebCT

---

### 4.2.1.1. Qu’est-ce que WebCT ?

WebCT, qui tire son nom de l’abréviation de Web Course Tools, est un environnement de développement et de gestion de cours via Internet. Il permet de créer un site de cours interactifs, complémentaires à l’enseignement en classe et regroupe un ensemble d’outils de communication (courrier électronique, forum, “Chat”, ...), des instruments d’évaluation (tests, exercices,...), des documents (pages web ou liens, format PDF, ...).

Avec WebCT, tout concepteur de site peut développer un cours où il peut sélectionner des ressources Internet pouvant répondre à ses besoins pédagogiques, peut personnaliser son cours avec les outils disponibles, les couleurs qu’il désire.

Développer un cours avec WebCT ou accéder à un cours élaboré avec cette plateforme requiert simplement un navigateur (Explorer par exemple) et une connexion Internet. Un éditeur HTML tel Dreamviewer, dont nous avons d’ailleurs fait usage lors de la conception de notre site de classe, peut s’avérer utile mais un simple logiciel de traitement de texte comme Word est suffisant pour créer des documents qui seront intégrés dans le site. L’avantage d’un éditeur HTML est que l’utilisateur ou l’apprenant ne peut faire aucun changement sur le document mis en ligne par l’enseignant. Or, avec un traitement de texte il est possible de procéder, par inattention ou voire intentionnellement, à des changements et l’apprenant aura alors sur son portail un document différent de celui que l’enseignant aura intégré dans le site.

Naviguer à l’intérieur d’un cours en ligne construit avec WebCT revient à naviguer sur Internet. Il suffit de cliquer sur un icône, un bouton, un hypertexte pour activer une commande ou obtenir son contenu.

Par ailleurs, l’environnement WebCT est un environnement sécurisé, accessible uniquement aux usagers inscrits à l’aide d’un code utilisateur et un mot de passe. Pour cela, le concepteur ou l’enseignant doit enregistrer chaque usager sur WebCT (nom, prénom, adresse web) avant de leur donner un code et un mot de passe ou peut demander aux apprenants de les choisir eux-mêmes.

En outre, cette plateforme offre à l’enseignant la possibilité de consulter les statistiques d’accès et de participation des apprenants : Tel apprenant s’est connecté tant de fois et a écrit/lu tant de fois des messages sur le forum. Par contre, il ne peut en aucun cas accéder au contenu des courriels et donc à la boîte de messagerie de chaque individu inscrit et disposant d’un code.

### 4.2.1.2. Les outils de communication de WebCT

WebCT propose deux types d’outils de communication : synchrones et asynchrones.

Les outils synchrones sont :

- Le “Chat” qui permet une communication écrite en direct avec les utilisateurs enregistrés et connectés en même temps ;
- Le tableau blanc qui est un espace graphique permettant la création de schémas ou de graphiques en collaboration avec les utilisateurs connectés en même temps.

<sup>5</sup> Pour la présentation de WebCT, nous avons eu recours au Guide WebCT 4 élaboré par l’Université de Sherbrooke accessible à l’adresse [http://www.usherbrooke.ca/webct/wct\\_questce/](http://www.usherbrooke.ca/webct/wct_questce/)

Les outils asynchrones sont :

- L'agenda ou le calendrier qui permet d'inscrire toutes activités se rapportant au cours tels les périodes d'examens, de vacances, les devoirs à remettre...
- Le forum de discussion qui permet aux apprenants et à l'enseignant d'échanger des messages dont le contenu peut se rapporter aussi bien au cours qu'à des domaines d'intérêts communs. Les messages envoyés y sont alors stockés et peuvent être lus par tous les participants. Le forum est en quelque sorte un panneau d'affichage où l'utilisateur peut placer un nouveau message, répondre, faire une remarque à un message affiché : Il est aisé de voir qui a répondu à quel message.
- Le courrier électronique qui permet à tous les utilisateurs, enseignant et apprenants, d'échanger, de recevoir des messages tout en y insérant des fichiers attachés. Cependant, il n'est pas réellement question de courrier électronique ou d'adresse électronique car les échanges ne peuvent se réaliser qu'avec les autres participants du cours.

#### 4.2.1.3. Les outils d'évaluation de WebCT

WebCT propose différents outils d'évaluation qui permettent de créer des questions à choix multiples, des exercices d'appariement, d'auto-évaluation. Ainsi,

- avec l'outil *tests et sondages* l'enseignant pourra créer des questionnaires en ligne et des sondages pouvant être automatiquement corrigés ;
- avec l'outil *Autoévaluation*, il pourra mettre en ligne des questions pour que l'apprenant évalue, s'il le désire, ses apprentissages.
- avec l'outil *Travaux*, l'enseignant pourra définir des consignes, des travaux que les apprenants devront effectuer sur leur ordinateur.

#### 4.2.1.4. Les outils de gestion de WebCT

WebCT présente également des outils permettant de suivre les apprenants, de connaître leur cheminement à travers le site ou bien de gérer les assistants d'enseignement qui sont des personnes dont la fonction est de corriger les évaluations, les travaux remis en ligne. Il y a par exemple les outils :

- *Gérer les étudiants* qui permet à l'enseignant de visualiser, transmettre les résultats obtenus par les apprenants aux différentes évaluations transmises en ligne ou faites en classe.

**Enseignement – Apprentissage de l’expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet :**



*Suivi des étudiants* qui offre à l’enseignant la possibilité de connaître le cheminement des apprenants à l’intérieur du site. L’enseignant pourra y voir par exemple le nombre d’accès de chacun au site, leur participation au forum.



Ou bien, il pourra connaître le nombre d’accès total de l’apprenant depuis sa première connexion ainsi que la répartition de ces visites effectuées.



*Gérer des assistants* qui permet à des correcteurs en dehors de l’enseignant de corriger, évaluer les travaux des apprenants.

Ainsi se présente les principaux outils de WebCT, ses particularités liées à la gestion du cours. Certes, tous ces outils peuvent ne pas être utilisés : Selon les objectifs pédagogiques visées, le concepteur/l’enseignant peut faire un choix parmi tous ces outils. Par exemple, si

l'objectif du cours est essentiellement centré sur les capacités de communication, ce sont les outils de communication de WebCT qui seront prioritaires ; par contre, si l'objectif requiert davantage de la lecture, des notes de cours..., l'intégration de documents sera privilégiée.

Dans notre cas, par exemple, nous avons eu recours à des outils de communication, de gestion offerts par cette plate-forme. Cependant, nous n'avons pas fait usage de l'outil de gestion "gérer des assistants" car, les apprenants étant au nombre de 15, l'enseignant, concepteur du site de classe et responsable du cours d'expression écrite, était à même de prendre en charge toutes les corrections des évaluations, des copies envoyés par Web.

De même, nous n'avons pas eu recours aux outils d'évaluation de la plate-forme du fait que nous avons préféré diriger les apprenants, à l'aide de liens Internet intégrés dans le site, à des activités d'évaluation, d'autoévaluation, de tests déjà mis en ligne impliquant les savoirs linguistiques tels la grammaire, l'orthographe.... Ce type d'activité constitue, certes, un point important de l'expression écrite car elles permettent de gagner des automatismes, de tester ses acquis et de remédier à leurs préoccupations linguistiques, mais notre objectif étant essentiellement l'acquisition du processus d'écriture, nous avons choisi, via WebCT, d'orienter davantage notre cours sur des leçons d'écriture permettant le travail du processus tout en bénéficiant des activités toutes faites et fiables mises en ligne.

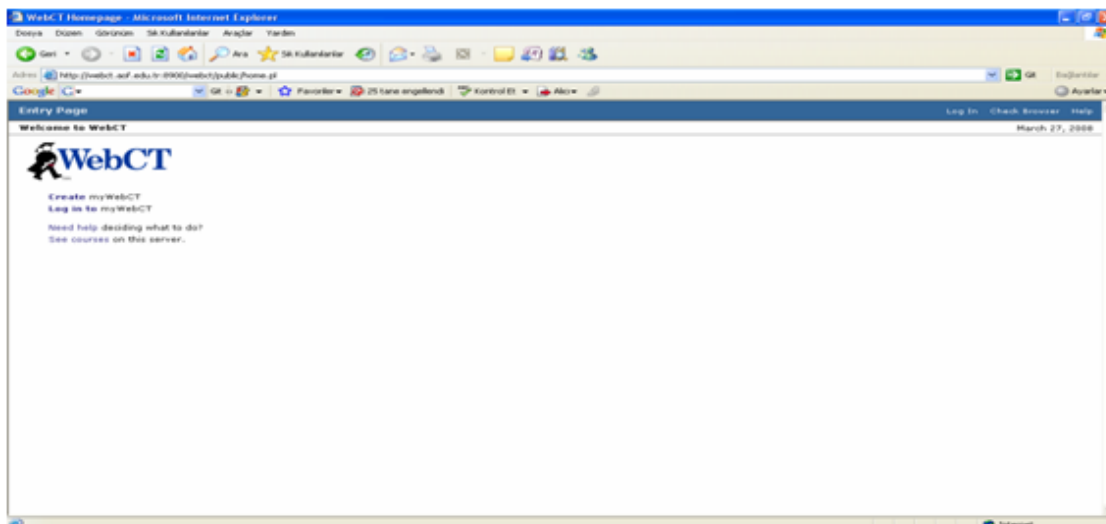
#### 4.2.2. Présentation du Site de Classe Réalisé avec WebCT pour le Cours d'Expression Ecrite FLE

---

Dans cette partie nous répondrons d'abord à la question « Comment accéder au site de classe construit ? » ; puis, nous présenterons son contenu.

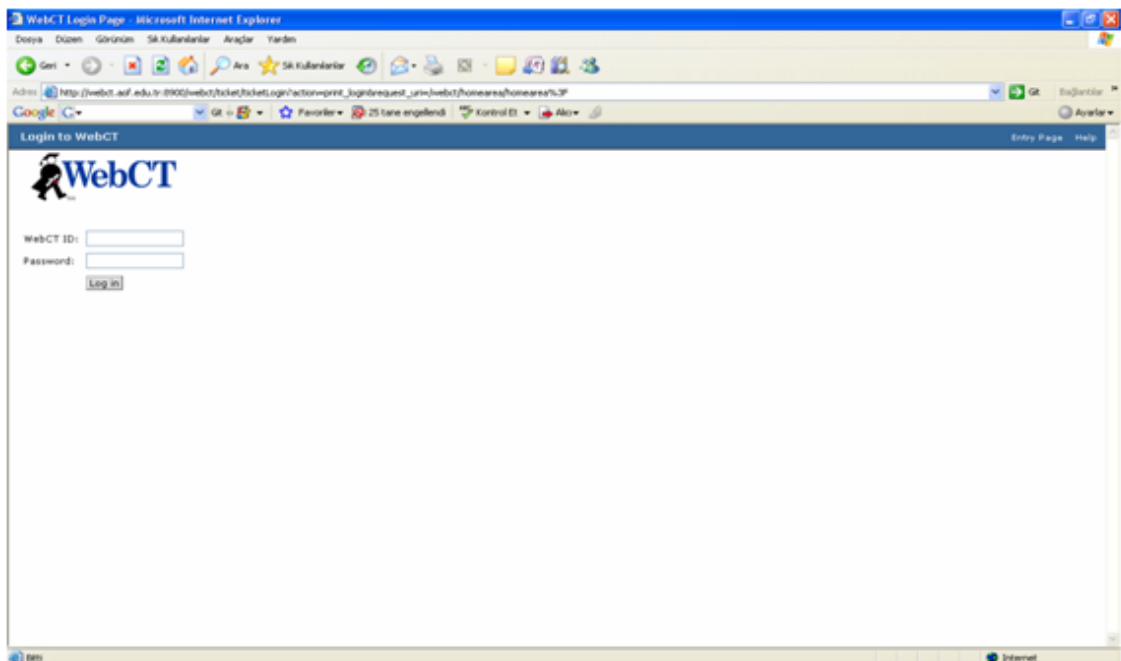
##### 4.2.2.1. L'accès au site de classe

Afin d'accéder au site de classe, l'apprenant doit tout d'abord entrer l'adresse <http://webct.aof.edu.tr:8900> obtenue par l'intermédiaire de la Faculté d'Enseignement à Distance de l'Université Anadolu qui possède la plate-forme WebCT. Cette opération faite, la page ci-dessous apparaîtra sur son écran :

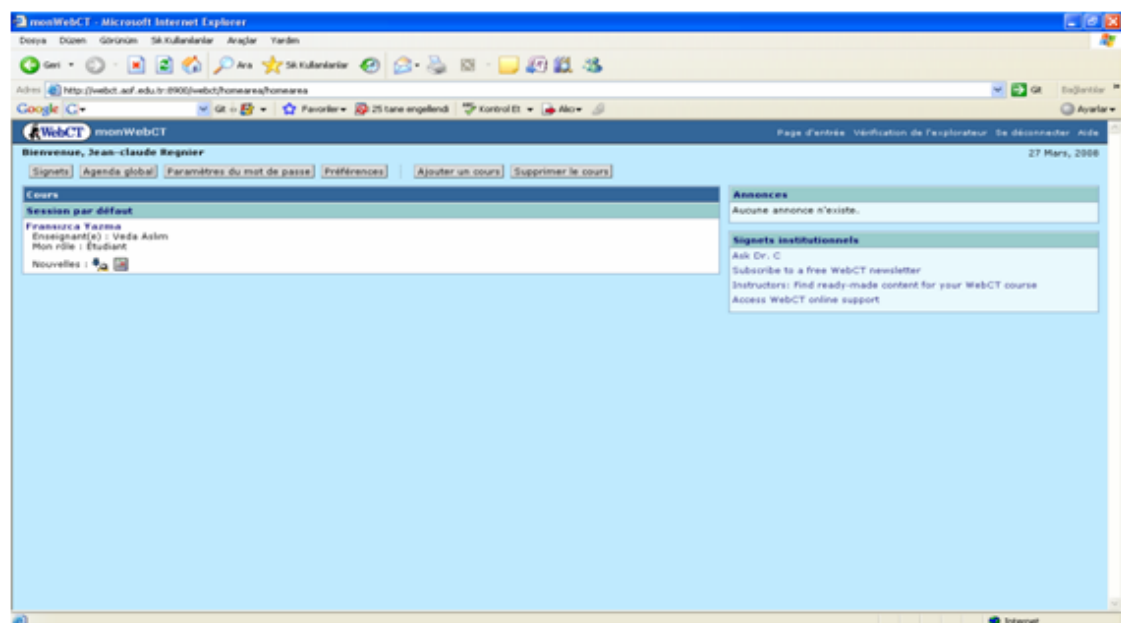


Puis en cliquant sur « Log in to my WebCT », il pourra inscrire son code utilisateur et son mot de passe :

## Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet :

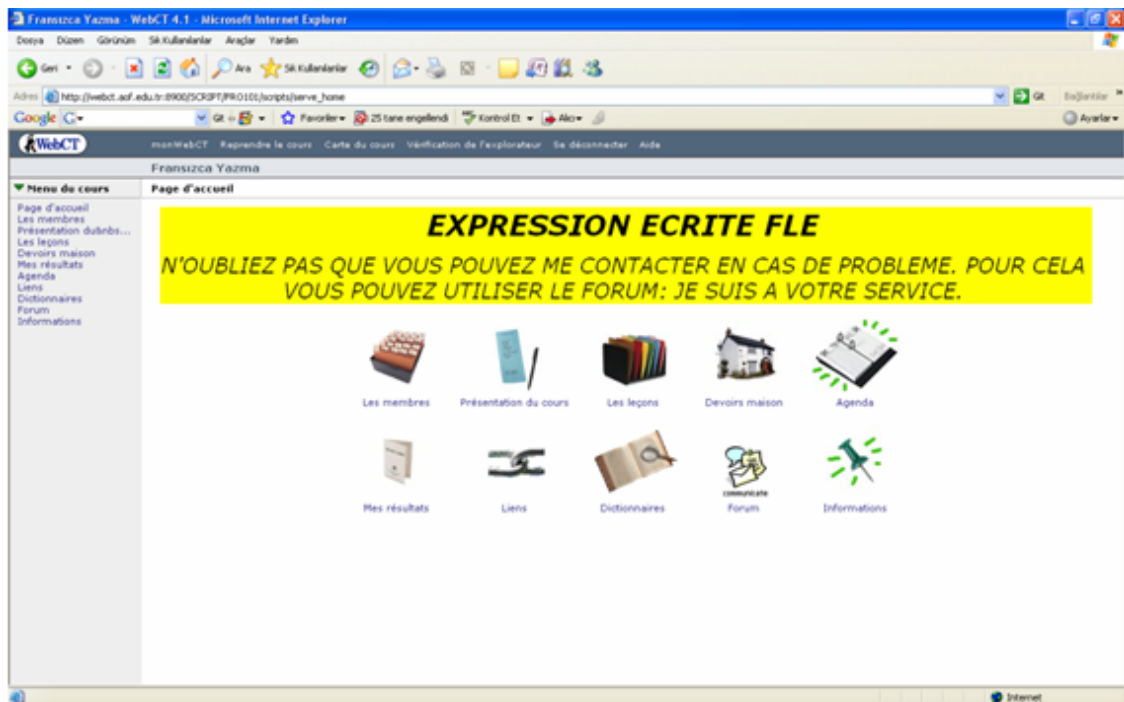


C'est alors que s'ouvrira la page « MyWebCT » :



L'apprenant devra alors appuyer sur le nom du cours « Fransızca Yazma » pour accéder à la page d'accueil :

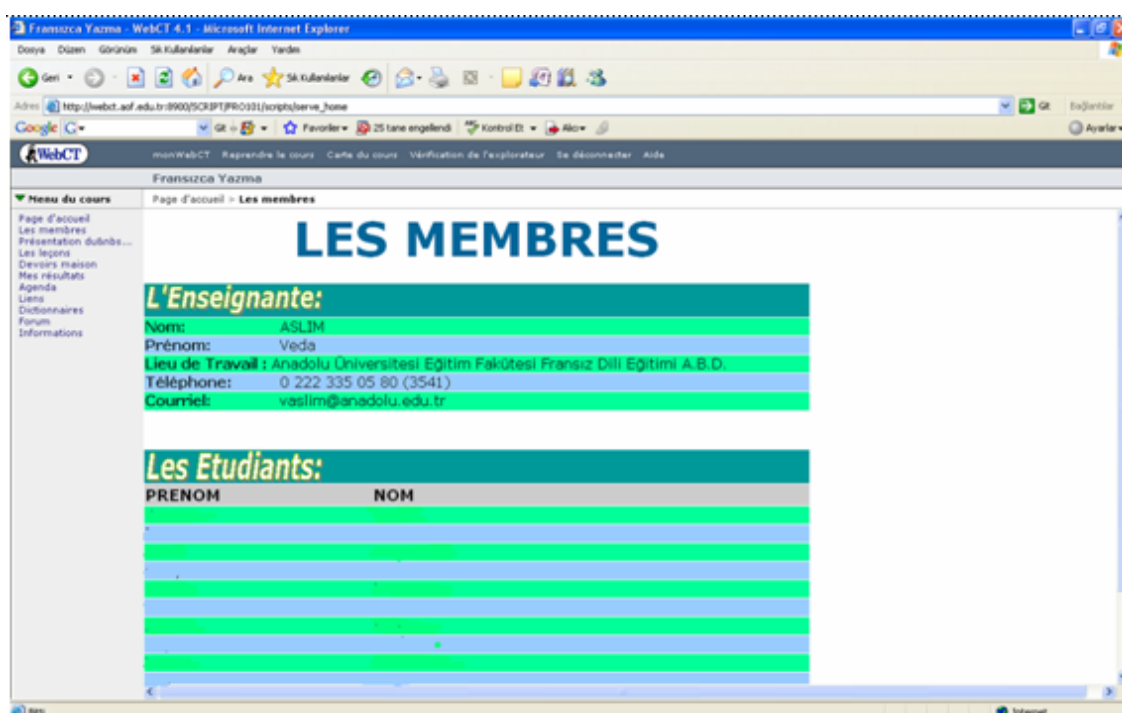
#### 4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1ere année de licence à l'université Anadolu



#### 4.2.2.2. Contenu du site de classe

Notre site de classe construit pour le cours d'Expression écrite FLE se compose de 10 icônes :

Le premier icône se nomme « Les membres » et présente les noms des apprenants membres au site et donc ceux qui participent à ce cours. Lorsque l'on clique dessus voici le contenu, élaboré à l'aide de Dreamviewer, qui apparaît (Nous avons bien-sûr effacé les noms et prénoms des apprenants par souci de confidentialité) :



Le second icône « Présentation du cours » redirige l'apprenant vers la page web de l'Université Anadolu à travers laquelle est présenté le cours Ecriture en Français II. Cette page, accessible également à partir du site de l'Université, présente, en turc et en français, les objectifs du cours et le planning des leçons.

Le troisième icône intitulé « Les leçons » contient les documents travaillés dans les cours et les notes de cours. L'apprenant, qui accède à ces contenus d'abord en classe lors de la leçon, peut ensuite les imprimer s'il le désire. Alors qu'en classe il ne peut y accéder que par l'intermédiaire du projecteur et donc est obligé de prendre des notes, imprimer les documents par la suite lui permet de les retravailler à la maison.

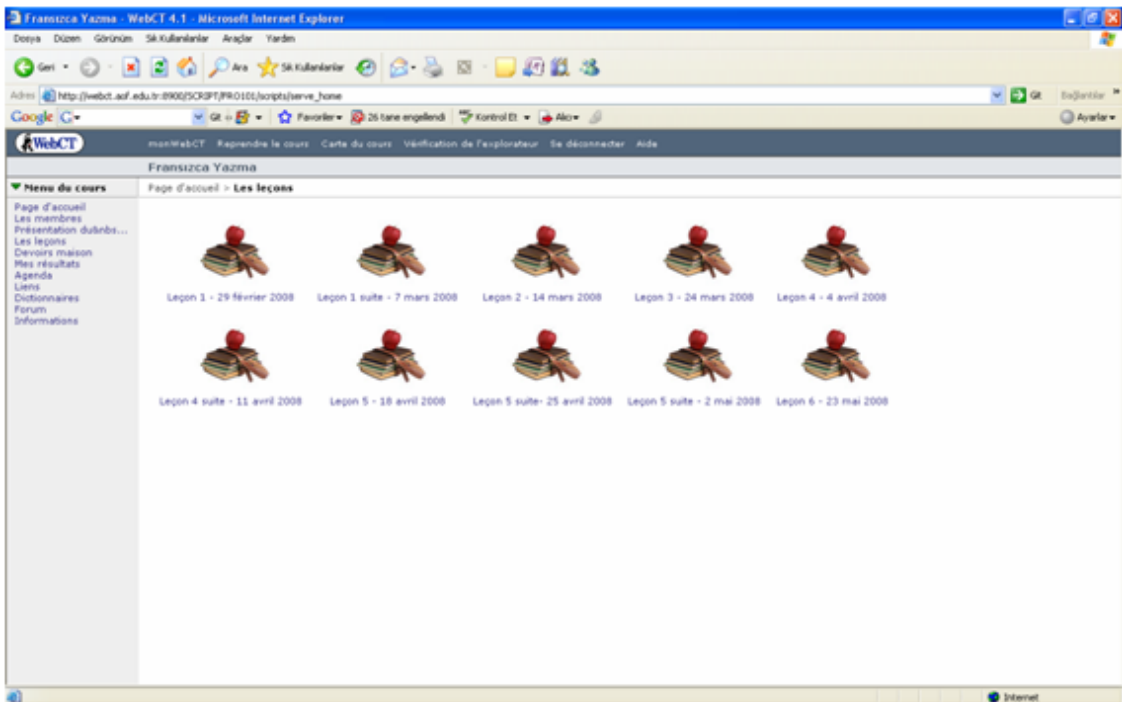
Cependant toutes les leçons du cours ne sont pas mises en ligne : L'apprenant ne peut accéder qu'à celles qui ont été étudiées en classe et que l'enseignant diffusera après chaque cours.

Dans l'icône « Les leçons » il s'y présente d'autres icônes contenant chacun la leçon étudiée et nommés en fonction de la date du cours assumé et du numéro de la leçon. Par exemple, l'icône contenant les documents et notes de cours de la première leçon est nommé : « Leçon 1 – 29 février 2008 » et ainsi de suite.

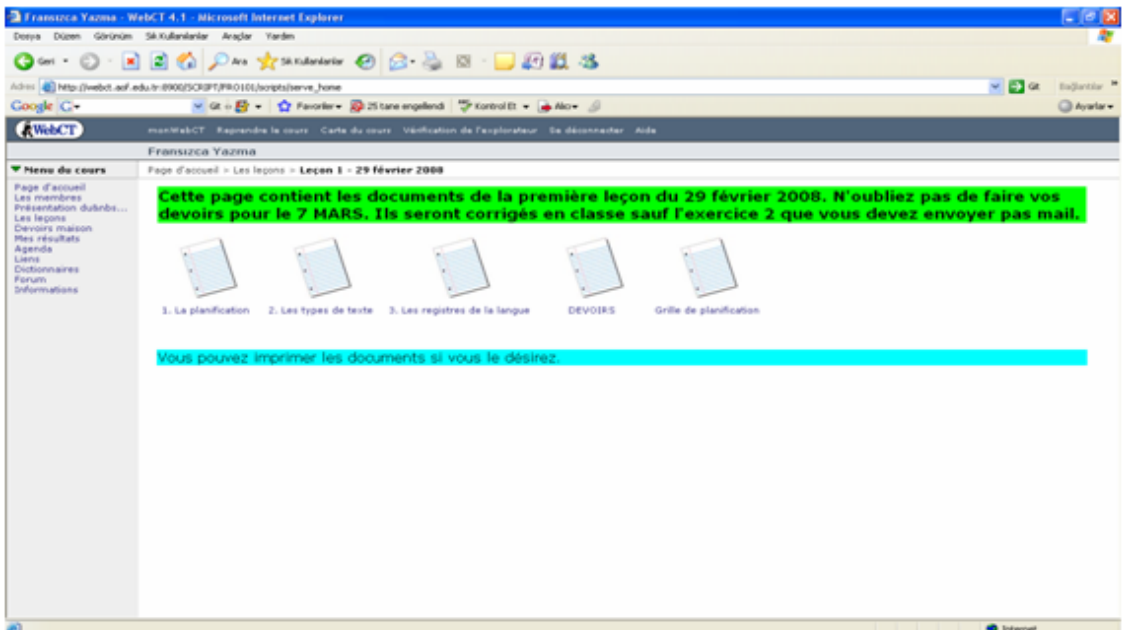
Afin d'exemplifier ce processus, voici quelques-uns de ces icônes permettant d'accéder aux leçons :



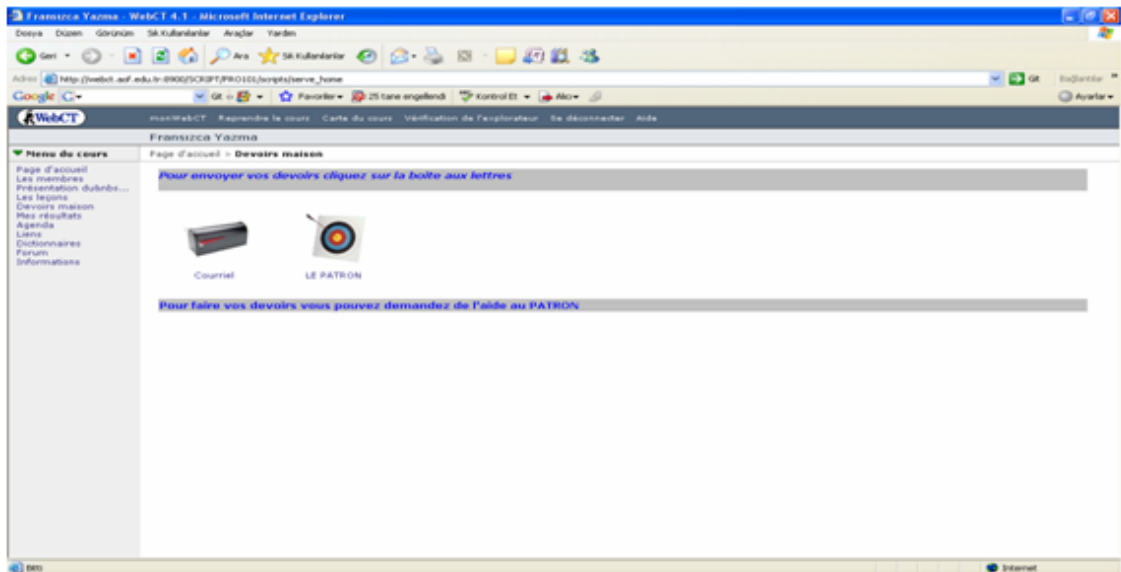
#### 4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1ere année de licence à l'université Anadolu



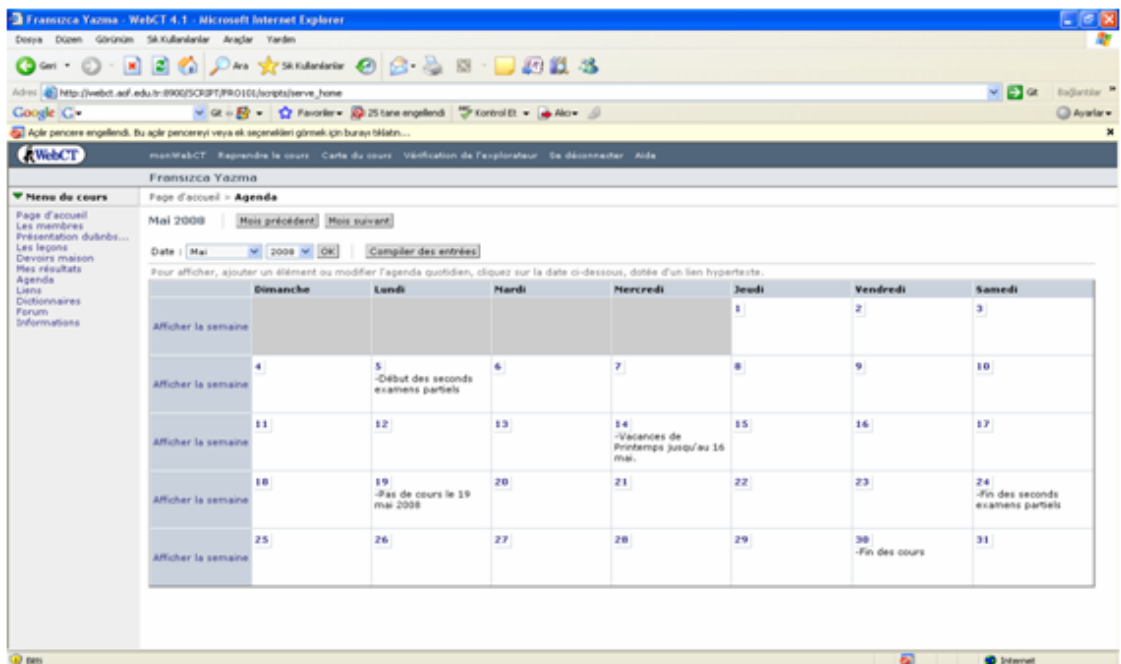
Lorsque l'apprenant cliquera, par exemple, sur la leçon 1 il verra apparaître la page ci-dessous :



Le quatrième icône intitulé « Devoirs maison » contient deux éléments : le courrier électronique et un correcteur d'orthographe et de grammaire en ligne gratuit pour les textes français. Ce dernier se nomme « Bon Patron » et l'apprenant peut en faire usage avant d'envoyer ses devoirs par l'intermédiaire du courrier électronique. Pour utiliser le correcteur il suffit de copier et coller le contenu des devoirs sur la page qui s'ouvre et de vérifier ainsi les erreurs ou fautes.

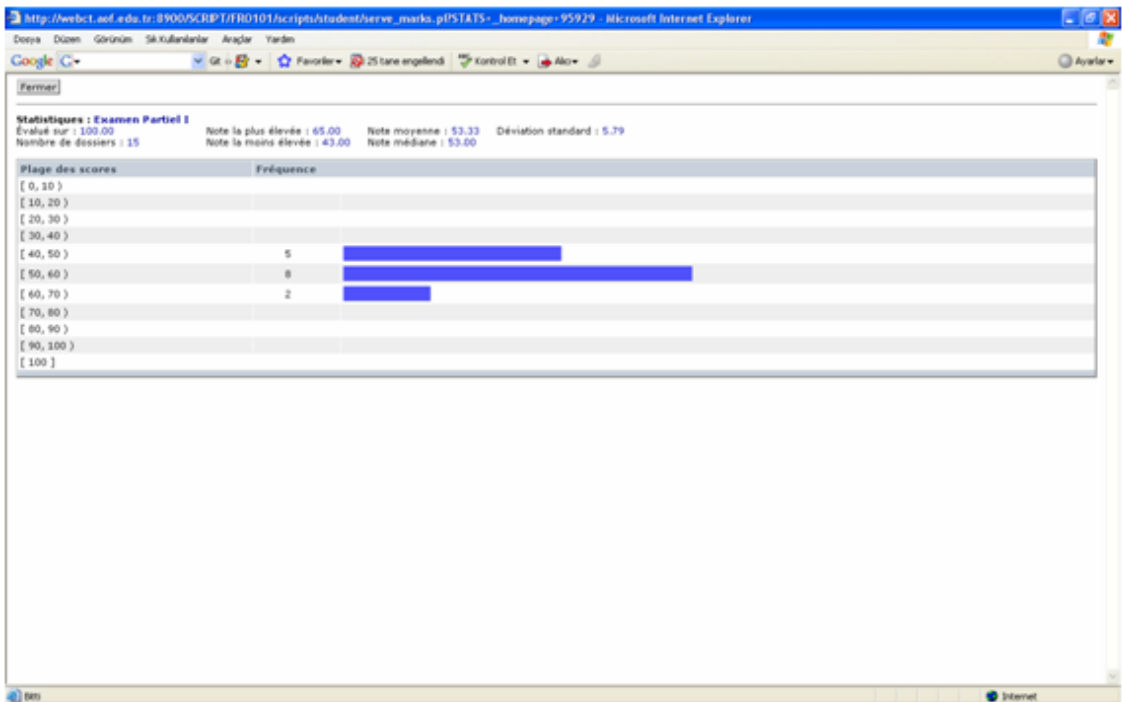
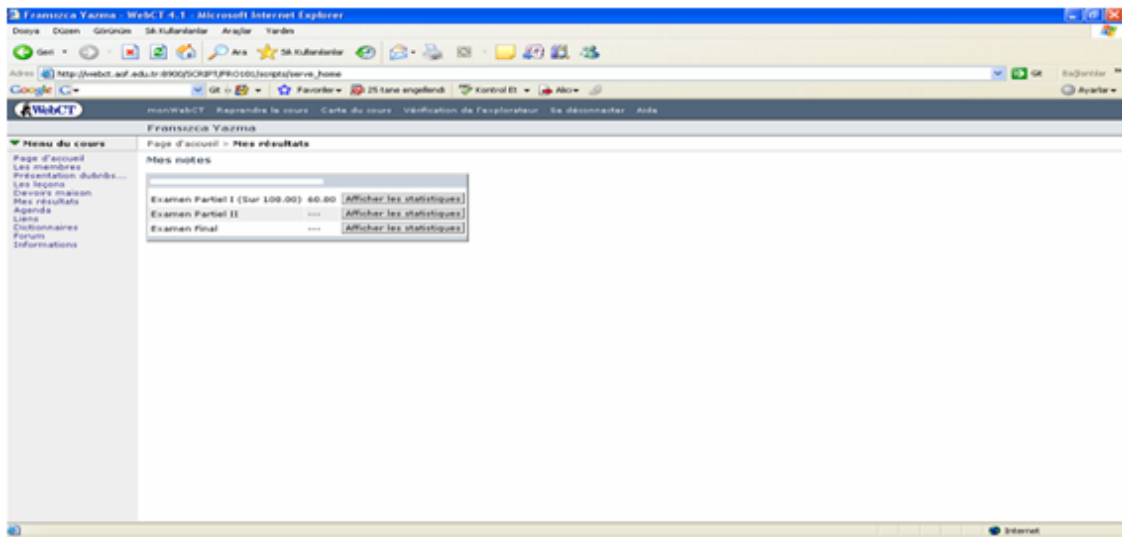


Le cinquième icône est « L’agenda ». L’apprenant y trouvera un calendrier où il pourra entrer différentes données en rapport avec le cours ou non. Par ailleurs, l’enseignant pourra également diffuser, via cet outil, des informations concernant le cours telles les dates d’examens.



Le sixième icône « Mes résultats » permet à chaque apprenant de voir la note obtenue aux examens partiels et à l’examen final. De plus, avec le bouton « statistique » qui prend place à côté de chaque note, il peut accéder aux notes obtenues par les autres apprenants. Cependant l’identité de ces derniers n’est pas dévoilée mais des données telles la moyenne de la classe, la note la plus élevée...y sont mentionnées.

#### 4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1ere année de licence à l'université Anadolu

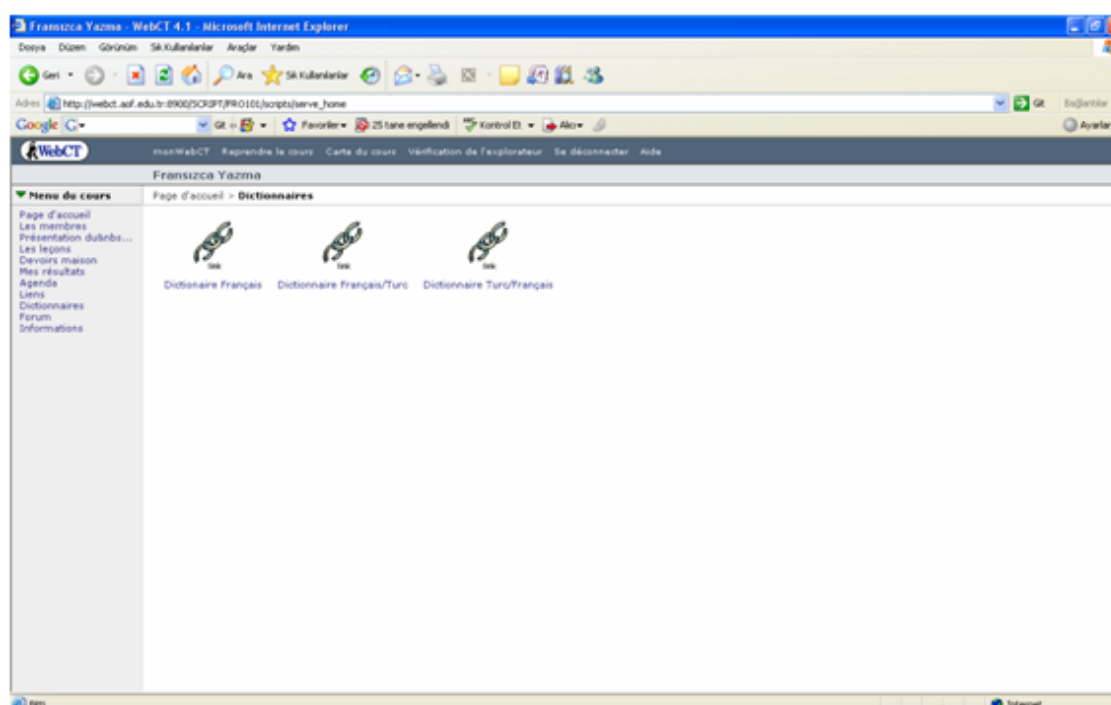


Le septième icône « Liens » dirige l'apprenant vers des sites Internet en rapport avec les leçons du cours ou en rapport avec les savoirs linguistiques tels la grammaire, l'orthographe. A partir de cette icône l'apprenant peut trouver des informations complémentaires aux leçons, peut faire des activités de français, etc.

## Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet :

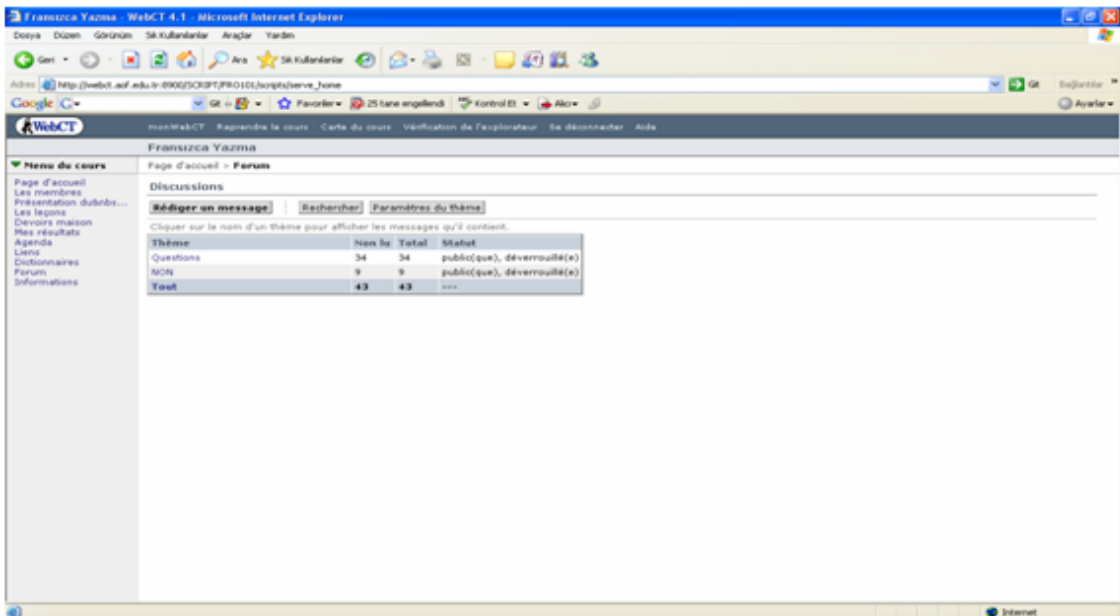


Le huitième icône « Dictionnaires » contient trois dictionnaires en ligne : un dictionnaire unilingue français, un dictionnaire bilingue français-turc et un dictionnaire bilingue turc-français :

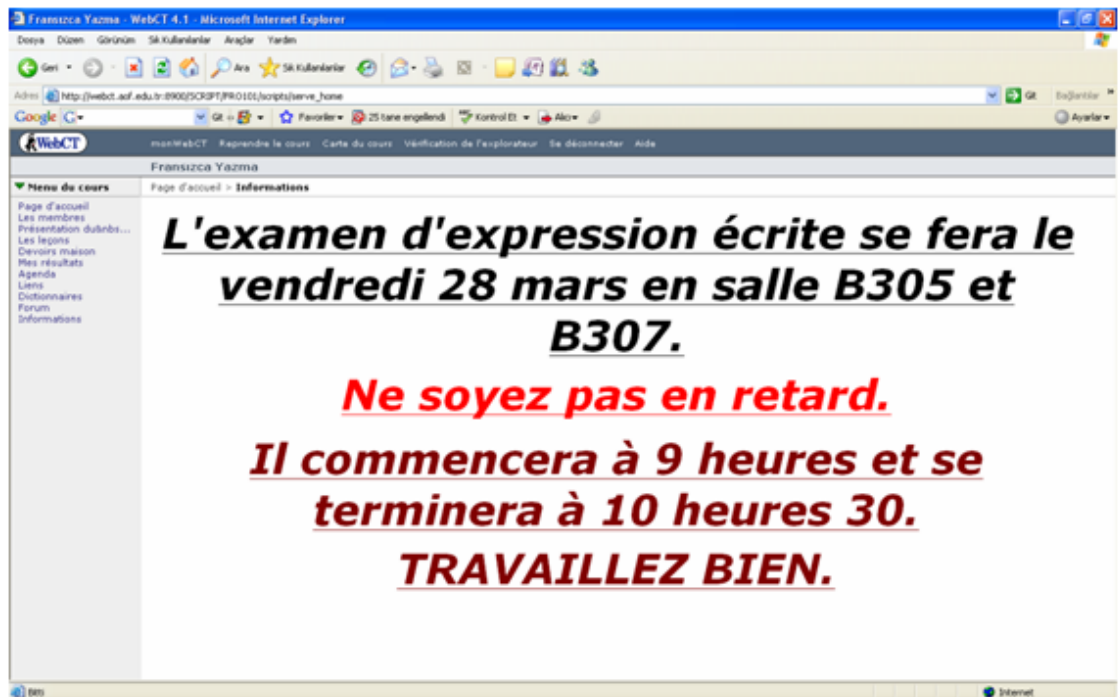


Le neuvième icône « Forum » permet aux apprenants de discuter entre eux et avec l'enseignant. Il peut s'agir de poser des questions au sujet du cours, des devoirs mais aussi de discuter de sujets quotidiens :

4. Le site de classe construit pour la classe de production écrite (frö 114) de 1ere année de licence à l'université Anadolu



Enfin, dans le dernier icône « Informations » l'apprenant peut trouver toutes sortes d'informations : le lieu d'examen, la durée de l'examen, les cours annulés, les cours de rattrapage, etc. En guise d'exemple :



## 5. Méthodologie

Dans cette partie nous développerons les points suivants : le type de recherche, la population et l’échantillon de travail, les outils de collectes de données, le déroulement de l’intervention et le mode d’analyse.

### 5.1. Le Type de Recherche

Les objectifs poursuivis dans notre recherche, c’est-à-dire la quête des effets sur les apprenants de FLE d’un site de classe d’expression écrite construite selon les nécessités de la discipline, des moyens pour la diminution des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction, l’étude de leur motivation et de leur réussite suscitées par l’usage d’un tel site, nous conduisent à une recherche quantitative et qualitative.

Ainsi, cette recherche combinera la méthode quantitative et qualitative. La première sera utilisée pour connaître la motivation des apprenants concernant l’usage du site de classe dans le cours d’expression écrite. Dans cette optique, à la fin du semestre, un questionnaire sera administré au groupe expérimental.

Quant à la méthode qualitative, elle sera utilisée afin de connaître l’opinion des apprenants qui ont utilisé le site de classe sur les apports de ce site sur la production écrite. Pour cela il leur sera administré à la fin du second semestre, donc après usage du site, un entretien semi-dirigé où l’enquêteur garde le contrôle de l’entretien en amenant, si besoin, l’interviewé sur le sujet traité.

Dans cet entretien les trois thèmes suivants seront utilisés en tant que guide d’entretien :

- L’usage du site de classe ;
- Le site de classe comme outil d’apprentissage pour l’écriture : ses effets ;
- L’usage éventuel d’un site de classe.

### 5.2. La Population et l’Echantillon de Travail

#### 5.2.1. La Population

---

Notre population cible se constitue des étudiants inscrits à la Faculté de Pédagogie au Département de FLE de l’Université Anadolu. Il est question de 171 étudiants, dont 33 garçons et 138 filles, faisant 4 années de licence pour devenir enseignant de français. Ils suivent dans leur première année des cours linguistiques (grammaire, expression orale...) et les années suivantes en majorité des cours de formation pédagogique.

### 5.2.2. L'Echantillon

Ce sont 30 étudiants de première année (3 garçons et 27 filles) qui constituent notre échantillon de recherche car :

- Le cours d'expression écrite apparaît dans le programme de licence de FLE en première année. En classe préparatoire, il existe certes aussi un cours d'expression écrite mais il n'aborde pas de manière précise et appropriée le processus de production écrite vu que dans cette classe l'objectif premier de cette discipline est d'entraîner les apprenants à construire d'abord des phrases puis petit à petit des textes linguistiquement corrects et cohérents. Le temps limité et le niveau de langue des apprenants de préparatoire ne permettent pas à l'enseignant d'aborder ce processus d'écriture.
- Ces étudiants de première année sont ceux qui ressentent généralement le plus de difficultés à concrétiser leurs savoirs, connaissances lorsqu'ils écrivent en français puisqu'ils n'ont connu le FLE il n'y a qu'un an, en classe préparatoire. Ils sont quelque peu démunis devant les objectifs de la production écrite en raison d'une compétence linguistique encore en élaboration et encore non automatisée.
- Le cours d'expression écrite disparaissant du programme à partir de la 2<sup>ème</sup> année mais l'écriture, la rédaction restant primordiale dans toutes les matières (examens, prise de notes...), une bonne acquisition de cette habileté est importante.

La procédure d'échantillonnage que nous avons utilisé est la méthode empirique, c'est-à-dire que les individus ont été choisis en fonction de critères qui sont dans notre cas : être en 1<sup>ère</sup> année de licence et avoir suivi le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre vu que nous demanderons l'opinion de l'échantillon concerné à propos de ce cours.

Notre recherche consistant à comprendre les effets d'un site de classe en expression écrite, nous avons constitué à partir de notre échantillon deux sous échantillons : une classe utilisant un site de classe (groupe expérimental), une autre n'utilisant pas le site de classe (groupe témoin).

Et, afin que ces deux sous échantillons soient autant que possible homogènes, nous avons formé deux classes en fonction des points obtenus au test préliminaire (cf.5.3). Ainsi, nous avons obtenu deux groupes de 15 étudiants : un groupe témoin et un groupe expérimental. Chaque groupe comprenant des étudiants ayant obtenu des points élevés et bas au test préliminaire.

### 5.3. Les Outils de Collecte de Données

Afin de pouvoir analyser l'effet d'un site de classe d'expression écrite FLE sur des apprenants de FLE, nous avons eu recours, par ordre d'administration, à un test préliminaire, un test final, à un entretien semi-dirigé et à un questionnaire de motivation. Nous avons également élaboré une grille d'évaluation pour la correction des textes produits lors du test préliminaire et final.

Le test préliminaire (annexe 12) : Il est question d'un test en français dans lequel les items reprennent les objectifs du cours d'expression écrite. Les apprenants (l'échantillon) ont passé ce test lors de la dernière séance du cours du premier semestre afin que nous

dispositions assez de temps pour corriger les copies et élaborer deux sous échantillons jusqu’au second semestre : le groupe témoin et expérimental. Par ailleurs, afin de motiver les apprenants et assurer une bonne participation de leur part, il leur a été déclaré que la note obtenue comptera en tant que note d’examen.

Le test final (annexe 12) : Les items de ce test en français reprennent également les objectifs du cours d’expression écrite et correspondent au test préliminaire. En fait il est question du même test puisque nous avons eu recours, pour mesurer l’efficacité de l’intervention (enseignement avec site de classe et sans site de classe) par la comparaison des résultats obtenus au pré-test et au post-test, à un instrument de mesure répétée. La note obtenue a compté en tant que note d’examen et nous a permis de constater s’il y eu une hausse dans la note. Nous pensons que le groupe expérimental aura des notes plus élevées qu’au test préliminaire et plus élevées que le groupe témoin.

La grille d’évaluation (annexe 13) : Cette grille est élaborée afin de corriger les textes écrits lors des tests préliminaire et final. Il y prend place des critères tels la morphologie, la syntaxe, l’orthographe, la diversité du lexique, la ponctuation, la longueur du texte...

L’entretien (annexe 14) : Il s’agit d’un entretien semi-dirigé à usage complémentaire. C’est-à-dire que le recours à l’entretien nous servira « à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. » (Blanchet & Gotman, 1992, p.47). Dans notre cas il s’agit principalement de contextualiser les résultats du questionnaire de motivation et ceux obtenus lors de la comparaison des notes du test préliminaire et final. Cependant, son objectif est aussi de connaître les apports qu’un site de classe peut apporter.

Cet entretien est donc destiné aux apprenants du groupe expérimental et a pour objectif de connaître leur usage du site de classe dans le cours d’expression écrite FRÖ 114 Ecrire en français II. Les questions ont porté à comprendre les effets, les apports qu’un tel site peut apporter pour la tâche rédactionnelle. Il sera également fait allusion au cours du premier semestre enseigné de manière traditionnelle dans le but d’une comparaison.

Administré à la fin du second semestre, chaque interview a été enregistrée sur magnétophone.

L’entretien semi-dirigé, composé de 27 items, a été traduit en turc et a été administré à nos étudiants dans cette langue afin d’éviter toutes confusions et des résultats erronés (annexe 15). La transcription de cet entretien a également été réalisée en turc (annexe 20) et en français (annexe 21).

Questionnaire de motivation (annexe 16) : Afin de constituer le questionnaire de motivation, nous avons eu recours au questionnaire élaboré par Chou et Liu (2005, p.72) qui se sont intéressés à l’efficacité d’apprentissage des collégiens à partir d’un ENT. Pour cela ces chercheurs ont comparé deux groupes d’apprenants, l’un suivant de manière traditionnelle un cours d’introduction à l’ordinateur, l’autre à partir d’un ENT. Leur questionnaire administré aux apprenants de la classe ENT contenait trois rubriques : Evaluation de leur propre efficacité ; Satisfaction ressentie ; Climat d’apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, notre objectif étant à ce stade de mesurer la motivation des apprenants suivant un cours d’expression écrite avec site de classe, nous avons eu recours aux deux dernières rubriques de ce questionnaire pour construire le notre car, selon nous, ces rubriques sont en rapport direct avec la motivation. En effet,

La rubrique “Satisfaction ressentie” réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu’une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique



de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement. ».

Le “Climat d’apprentissage” est un facteur pour la réalisation de la motivation puisque « Pour susciter le goût d’apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d’apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001).

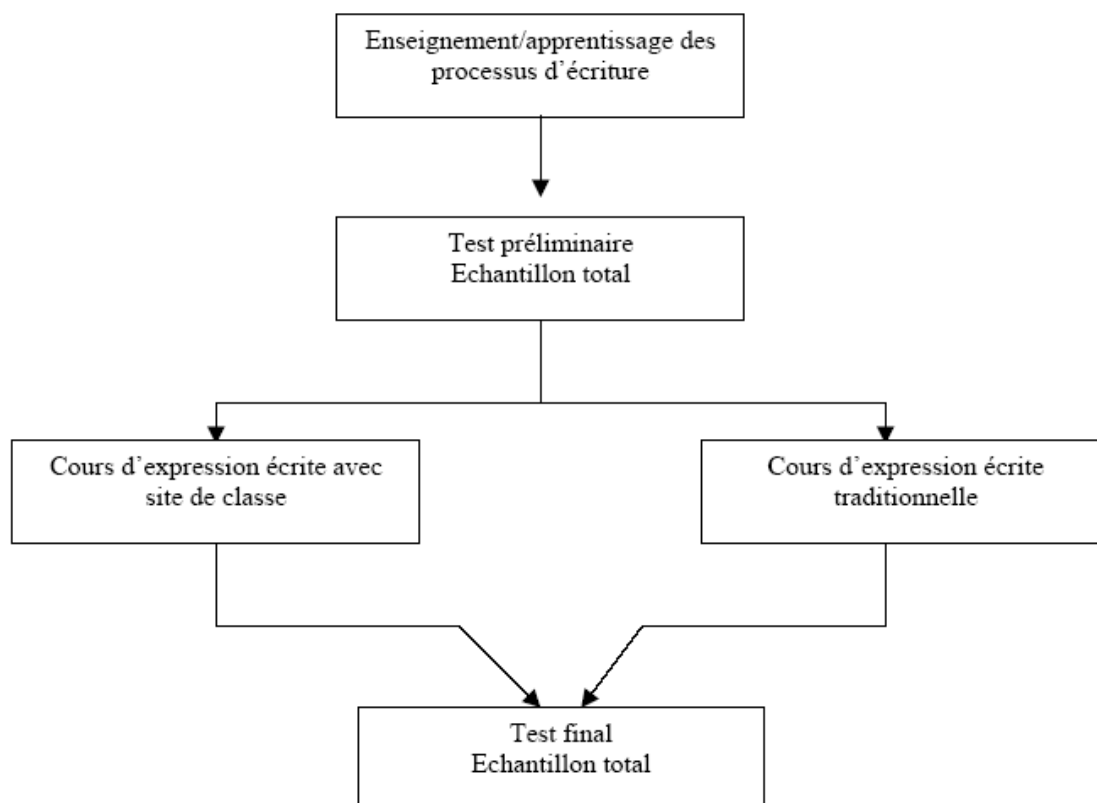
Le questionnaire de motivation, composé de 20 items, a été également traduit en turc. Il a été administré à nos étudiants dans cette langue afin d’éviter toutes confusions et des résultats erronés (annexe 17).

Par ailleurs, nous avons demandé au groupe expérimental de lire, de remplir et de signer un formulaire de consentement (annexe 18) en turc (annexe 19). Ce formulaire expliquait l’objectif de la recherche et leur donner assurance en ce qui concerne leur anonymat. Par ailleurs, il y faisait mention de l’entretien et donc des enregistrements audio, de l’administration du questionnaire.

## 5.4. Déroulement de l’Intervention

Il a été question de 3 heures de cours par semaine pendant 12 semaines.

Le schéma de la démarche suivie dans le cours d’expression écrite FRÖ 114 le second semestre lors de l’année scolaire 2007-2008 se présente comme suit :



L'intervention, faite en vue de la mise en évidence des effets d'un site de classe construit pour le cours d'expression écrite, s'est déroulée pendant l'année scolaire 2007-2008.

Nous avons comparés deux classes de FLE de 1<sup>ère</sup> année en licence pendant le second semestre, l'un suivant le cours de façon traditionnelle et l'autre dans le cadre d'un site de classe.

Le premier semestre, notre échantillon a suivi un cours d'expression écrite selon une modalité traditionnelle, c'est-à-dire un cours dans lequel papier, crayon et tableau noir sont utilisés. A la fin de ce premier semestre, ils ont passé un test préliminaire : Ils ont effectué une série d'activités d'expression écrite et écrit un texte. Les points obtenus ont été calculés et conservés pour une comparaison avec le test final en fin d'année.

Les résultats de ce test ont également permis de diviser la classe de 1<sup>ère</sup> année en deux afin de constituer un groupe expérimental et un groupe témoin homogènes. Il a été désormais question, dans le programme de licence FLE, de deux cours d'expression écrite à des horaires différents, l'un destiné au groupe témoin, l'autre au groupe expérimental.

A la fin du second semestre, c'est-à-dire après que le groupe expérimental ait suivi un cours en utilisant le site de classe et le groupe témoin ait continué à suivre un cours de façon traditionnelle, tout l'échantillon a passé le test final. Ce test a repris le type de questionnement du test préliminaire. Puis, à partir des résultats nous avons procédé à une comparaison :

- entre les résultats du test final des deux groupes : Notre supposition était que le groupe expérimental devrait présenter de meilleurs résultats.
- entre les résultats du test préliminaire et du test final du groupe témoin ainsi que ceux du groupe expérimental : Notre supposition était que le groupe expérimental devrait présenter une progression notable par rapport au groupe témoin.

Enfin, il a été administré l'entretien semi-dirigé et le questionnaire de motivation au groupe expérimental.

### 5.5. Mode d'Analyse des Données

Pour analyser les données obtenues nous avons eu recours au programme statistique SPSS 15.0 et à Excel lors de l'analyse du questionnaire de motivation. Le nombre de participants étant de 15, nous avons eu recours à la fréquence et au pourcentage. Pour l'entretien, toujours en raison du nombre d'étudiants, il a été question d'une analyse portant sur la fréquence des réponses données et sur leur pourcentage.

## 6. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette partie, nous allons analyser les données en rapport avec l'intervention réalisée dans le cours d'expression écrite FLE Ecrire en Français II lors du second semestre de l'année universitaire 2007-2008 à l'Université Anadolu dans le Département de FLE.

Nous analyserons d'abord les résultats obtenus au test préliminaire et au test final, puis nous analyserons les données construites par l'enquête par entretien et par questionnaire dit de motivation conduite auprès du groupe expérimental.

### 6.1. Analyse du Test Préliminaire (T1) et du Test Final (T2)

L'analyse porte ici sur la comparaison des résultats du T1 et T2 obtenus par le groupe témoin et le groupe expérimental. L'interprétation de ces résultats vise à établir une relation entre l'intervention et les résultats obtenus par les apprenants sachant que notre objectif est de comprendre si l'intervention a permis une amélioration du niveau de performance plus forte chez les apprenants du groupe expérimental que du groupe témoin. Pour cela, après avoir présenté sous forme de tableaux les résultats du T1 et T2 des deux groupes, nous :

- comparerons, pour chaque apprenant, le score obtenu au T1 et au T2 pour constater dans un premier lieu s'il y a eu une variation d'un test à l'autre que le cours soit assumé de manière traditionnelle ou avec site de classe. Le numéro de code des apprenants du groupe témoin commence par M et ceux du groupe expérimental par N ;
- comparerons les scores des deux groupes afin de constater s'il existe une différence entre les deux : l'intervention a-t-elle permis d'élever les scores chez les apprenants du groupe expérimental ?

#### 6.1.1. Résultats du Test Préliminaire (T1)

---

Le test préliminaire était composé de 3 activités choisies selon le niveau B1 déterminé par le Cadre européen commun de référence pour les langues : la première activité portait sur la reprise de l'information, la seconde sur l'usage des connecteurs et la troisième sur la rédaction d'un texte à partir d'un sujet donné. La notation de chaque activité s'est faite respectivement sur 25, 11 et 25 et donc sur un total de 61. Cependant, afin d'obtenir un score sur 100, puisque la notation des épreuves se fait sur un barème de 100 dans les universités en Turquie, nous avons multiplié par 100 le score obtenu par l'apprenant au T1 et divisé ce résultat par 61.

En ce qui concerne la correction des activités 1 et 2 du test, nous avons eu recours à un seul correcteur car il n'existait qu'une seule réponse possible pour chaque item et donc la correction ne posait de problème en matière d'objectivité. Par contre, comme l'activité rédactionnelle met en jeu l'évaluation de plusieurs compétences nous avons eu recours pour son évaluation à un second correcteur afin de réduire au maximum la subjectivité. Par la suite, nous avons calculé la moyenne des deux scores fournis par le correcteur 1 et le correcteur 2, qui ont utilisé la même grille d'évaluation (annexe 13) élaborée pour la production écrite, et c'est cette moyenne qui a constitué le score de l'activité rédactionnelle.

Nous présenterons dans les deux tableaux suivants les résultats de ce test préliminaire qui nous a permis également de constituer deux groupes homogènes. En effet, c'est en fonction du score total obtenu par les apprenants que le groupe témoin (dont le numéro de code commence par M) et expérimental (dont le numéro de code commence par N) ont été composé : Nous avons distribué les 30 apprenants de l'échantillon de manière à éviter le regroupement des bons ou moins bons apprenants dans un même groupe. Nous avons d'abord fait une liste des scores par ordre croissant et avons placé le premier apprenant de la liste ayant obtenu le score le moins élevé dans le groupe expérimental, le second dans le groupe témoin et ainsi de suite.

Le premier tableau fera part du score de l'activité rédactionnelle donnée par le correcteur 1 et 2, puis de la moyenne de ces deux scores constituant le score réel de cette activité.

Le second tableau fera part des scores obtenus par tous les apprenants à chaque activité constituant le test préliminaire et le score total de ce test. Les apprenants sont classés par ordre croissant en fonction du score total sur 100 afin d'exposer la répartition homogène réalisée entre les deux groupes.

**Tableau 1: Les résultats obtenus à l'activité rédactionnelle du T1 par les apprenants du groupe témoin (M) et les apprenants du groupe expérimental (N)**

Numéro de code des étudiants	Score sur 25 du Correcteur 1	Score sur 25 du Correcteur 2	Moyenne sur 25 des deux scores
M01	8,5	7,5	8
M02	8	9,5	8,75
M03	10	11	10,5
M04	15	16,5	15,75
M05	9,5	11,5	10,5
M06	9,5	10	9,75
M07	9,5	9	9,25
M08	11,5	12	11,75
M09	15,5	15,5	15,5
M10	13,5	15,5	14,5
M11	12	12,5	12,25
M12	16	17,5	16,75
M13	16	15	15,5
M14	11	12,5	11,75
M15	16	17,5	16,75
N01	9,5	11	10,25
N02	7,5	7,5	7,5
N03	7,5	7	7,25
N04	12,5	13	12,75
N05	7	6	6,5
N06	13	13	13
N07	10	9,5	9,75
N08	11	11,5	11,25
N09	13,5	14,5	14
N10	10	10,5	10,25
N11	7	7	7
N12	16	15	15,5
N13	9,5	11	10,25
N14	13,5	16	14,75
N15	14	13	13,5

**Tableau 2 : Les résultats obtenus au T1 par les apprenants du groupe témoin (M) et les apprenants du groupe expérimental (N)**

Numéro de code des étudiants	Activité 1 sur 25 points	Activité 2 sur 11 points	Activité 3 sur 25 points	Score total sur 61 points	Score total sur 100 arrondi	Moyenne
M01	12	3	8	23	38	53,36
M02	12	5	8,75	25,75	42,5	
M03	12	6	10,5	28,5	47	
M04	11	2	15,75	28,75	47,5	
M05	11	8	10,5	29,5	48	
M06	15	5	9,75	29,75	49	
M07	16	5	9,25	30,25	50	
M08	15	6	11,75	32,75	54	
M09	15	3	15,5	33,5	55	
M10	14	6	14,5	34,5	56,5	
M11	17	6	12,25	35,25	58	
M12	14	5	16,75	35,75	59	
M13	19	4	15,5	38,5	63	
M14	16	11	11,75	38,75	64	
M15	19	6	16,75	41,75	69	
N01	2	3	10,25	15,25	25,5	52,23
N02	14	5	7,5	26,5	43,5	
N03	17	3	7,25	27,25	45	
N04	14	2	12,75	28,75	47,5	
N05	14	9	6,5	29,5	48	
N06	13	4	13	30	49	
N07	18	3	9,75	30,75	51	
N08	14	6	11,25	31,25	52	
N09	14	6	14	34	55,5	
N10	18	6	10,25	34,25	56,5	
N11	19	9	7	35	57	
N12	20	1	15,5	36,5	60	
N13	20	7	10,25	37,25	61,5	
N14	17	8	14,75	39,75	65,5	
N15	22	5	13,5	40,5	66	

### 6.1.2. Résultats du Test Final (T2)

Le contenu du test final est identique à celui du test préliminaire car il est question d'une administration répétée d'un même instrument de mesure : l'administration du premier test et du second test est supérieur à 6 semaines, délai minimum nécessaire pour appliquer un test répété.

La notation et la correction des activités constituant le post-test ont été faites de la même manière que pour le pré-test :

- La notation de chaque activité s'est faite respectivement sur 25, 11 et 25 puis nous avons reconverti sur 100 le résultat obtenu ;
- Il y a eu un seul correcteur pour les activités 1 et 2, puis deux correcteurs pour l'activité 3 qui ont utilisé la même grille d'évaluation (annexe 13) conforme à la tâche demandée.

Nous présenterons encore une fois sous forme de deux tableaux (tableaux 3 et 4) les résultats obtenus au test final : Les apprenants du groupe témoin sont toujours codés M et ceux du groupe expérimental N.

Le tableau 3 fera part du score de l’activité rédactionnelle donné par le correcteur/évaluateur 1 et 2, puis de la moyenne de ces deux scores constituant le score réel de cette activité.

Le tableau 4 fera part des scores obtenus par tous les apprenants à chaque activité constituant le test et le score total de ce test.

**Tableau 3 : Les résultats obtenus à l’activité rédactionnelle du T2 par les apprenants du groupe témoin (M) et les apprenants du groupe expérimental (N)**

Numéro de code des étudiants	Score sur 25 du Correcteur 1	Score sur 25 du Correcteur 2	Moyenne sur 25 des deux scores
M01	14	13,5	13,75
M02	16,5	16	16,25
M03	14,5	14	14,25
M04	16	16,5	16,25
M05	13	12	12,5
M06	16,5	16,5	16,5
M07	21,5	21,5	21,5
M08	11,5	12	11,75
M09	19	18	18,5
M10	19,5	19,5	19,5
M11	16	16,5	16,25
M12	15,5	15	15,25
M13	18	17	17,5
M14	19,5	17,5	18,5
M15	14	15,5	14,75
N01	17,5	16,5	17
N02	17	16	16,5
N03	13,5	13	13,25
N04	15,5	15,5	15,5
N05	16,5	15	15,75
N06	19	17	18
N07	21	19,5	20,25
N08	13,5	13,5	13,5
N09	20	19	19,5
N10	20,5	19,5	20
N11	20	17,5	18,75
N12	17	16,5	16,75
N13	20,5	22	21,25
N14	20,5	20,5	20,5
N15	18,5	16,5	17,5

**Tableau 4 : Les résultats obtenus au T2 par les apprenants du groupe témoin (M) et les apprenants du groupe expérimental (N)**



Numéro de code des étudiants	Activité 1 sur 25 points	Activité 2 sur 11 points	Activité 3 sur 25 points	Score total sur 61 points	Score total sur 100 arrondi	Moyenne
M01	12	2	13,75	27,75	46	64
M02	18	3	16,25	37,25	61,5	
M03	18	11	14,25	43,25	71	
M04	15	7	16,25	38,25	63	
M05	10	3	12,5	25,5	42	
M06	16	4	16,5	36,5	60	
M07	14	3	21,5	38,5	63	
M08	19	11	11,75	41,75	69	
M09	18	4	18,5	40,5	66	
M10	20	5	19,5	44,5	73	
M11	19	7	16,25	42,25	70	
M12	16	6	15,25	37,25	61,5	
M13	20	6	17,5	43,5	71	
M14	16	9	18,5	43,5	71	
M15	18	11	14,75	43,75	72	
N01	15	3	17	35	57	66,90
N02	13	6	16,5	35,5	58	
N03	19	4	13,25	36,25	60	
N04	14	3	15,5	32,5	53	
N05	19	6	15,75	40,75	67	
N06	13	9	18	40	65,5	
N07	16	7	20,25	43,25	71	
N08	16	7	13,5	36,5	60	
N09	19	7	19,5	45,5	75	
N10	21	9	20	50	82	
N11	17	6	18,75	41,75	69	
N12	17	4	16,75	37,75	62	
N13	21	8	21,25	50,25	83	
N14	15	7	20,5	42,5	70	
N15	22	4	17,5	43,5	71	

### 6.1.3. Comparaison des Résultats Globaux du Test Préliminaire (T1) et du Test Final (T2)

Tableau 5 : Les résultats sur 100 obtenus au T1 et au T2 par les apprenants du groupe témoin (M) et les apprenants du groupe expérimental (N)

Numéro de code des étudiants	Scores au test préliminaire (/100)	Scores au test final (/100)	Ecart entre les deux scores
M01	38	46	+8
M02	42,5	61,5	+19
M03	47	71	+24
M04	47,5	63	+15,5
M05	48	42	- 6
M06	49	60	+11
M07	50	63	+13
M08	54	69	+15
M09	55	66	+11
M10	56,5	73	+16,5
M11	58	70	+12
M12	59	61,5	+2,5
M13	63	71	+8
M14	64	71	+7
M15	69	72	+3
Moyenne	53,36	64	+10,64
N01	25,5	57	+31,5
N02	43,5	58	+14,5
N03	45	60	+15
N04	47,5	53	+5,5
N05	48	67	+19
N06	49	65,5	+16,5
N07	51	71	+20
N08	52	60	+8
N09	55,5	75	+19,5
N10	56,5	82	+25,5
N11	57	69	+12
N12	60	62	+2
N13	61,5	83	+21,5
N14	65,5	70	+4,5
N15	66	71	+5
Moyenne	52,23	66,90	14,67

Comme nous l’avons mentionné au tout début de cette partie, notre comparaison portera tout d’abord sur la différence entre les scores obtenus au test préliminaire (T1) et au test final (T2) par chaque apprenant (âgés entre 21 et 25 ans) du groupe témoin (codé M) et du groupe expérimental (codé N) afin de voir s’il y a eu une variation d’un test à l’autre que le cours ait été assumé de manière traditionnelle ou avec site de classe. Pour cela nous utiliserons les scores obtenus sur 100. Le nombre d’individus (15 pour chaque groupe) nous permettant de faire une analyse sur simple observation des scores, notre analyse comparative se fera à partir de l’observation du tableau 5.

Pour les apprenants du groupe témoin nous voyons dans le tableau 5 qu’en dehors de l’étudiant M05, qui présente une régression de 6 points, le score de chaque individu a

haussé. Pour certains, cette hausse est minime tels les scores des étudiants M12 et M15 qui ont montré une augmentation (par ordre) de 2,5 et 3 points ; alors que pour d'autres la hausse se fait nettement plus ressentir. Ainsi, les étudiants M08, M04, M10, M02 et en particulier l'étudiant M03 en sont les meilleurs exemples. Pour M08, il est question d'une hausse de 15 points : son score est passé de 54 à 69 sur 100 ; pour M04, de 15,5 points : son score s'élève de 47,5 à 63 sur 100 ; pour M10 de 16,5 points : son score est passé de 56,5 à 73 sur 100 ; pour M02 il est question de 19 points : le score au T1 est de 42,5 sur 100 et celui au T2 de 61,5 sur 100 ; enfin pour M03, il est question d'une hausse de 24 points : son score s'élève à 71 sur 100 alors qu'il était de 47 sur 100.

Quant aux 7 autres apprenants du groupe témoin (M01, M06, M07, M09, M11, M13, M14), leurs scores ont haussé entre 7 et 13 points.

Ainsi, bien qu'il leur ait été assumé un cours d'expression écrite traditionnelle, sans site de classe, une amélioration dans les scores se révèle dans l'ensemble du groupe témoin. De plus que la moyenne de la classe a augmenté de 53,36 à 64 sur 100.

Au sein du groupe expérimental une hausse aussi bien minime que grande se montre également entre les scores du T1 et du T2. Les hausses les moins importantes se présentent chez les étudiants N12, N14, N15, N04 et N08 (par ordre, 2, 4.5, 5, 5.5 et 8 points). Et les hausses les plus importantes se présentent chez les étudiants N05, N09, N07, N13, N10 et notamment chez l'étudiant N01 avec une hausse de 31,5 points. Son score s'est élevé de 25,5 sur 100 à 57 sur 100. Certes, il n'est pas question d'un score très bon mais la différence est remarquable. Quant à N05, l'écart entre son score du T1 et du T2 est de 19 points, pour N09 de 19,5 points, pour N07 de 20 points, pour N13 de 21,5 points, pour N10 de 25,5 points. Ces écarts ont apporté avec eux des scores de T2 variant entre 67 sur 100 et 83 sur 100.

Quant aux 4 autres apprenants du groupe expérimental (N02, N03, N06, N11), leurs scores ont haussé entre 12 et 16,5 points.

Donc, nous voyons qu'il existe aussi une amélioration dans les scores du groupe expérimental dont la moyenne de classe, qui était de 52,23 sur 100 pour le test préliminaire, est passée à 66,90 pour le test final.

Ainsi, que le cours soit assumé de manière traditionnelle ou avec site de classe, il semblerait que les individus des deux groupes ont obtenu de meilleurs résultats au test final. Cependant lorsque la comparaison se fait entre les groupes nous constatons qu'il existe de légères différences, d'où notre second objectif de cette partie : comparer les scores des deux groupes afin de constater s'il existe une différence entre les deux.

Les différences entre les deux groupes sont comme suit :

- Certes la moyenne de classe des deux groupes a haussé mais alors que celle du groupe expérimental présente une hausse de 14,67 points, celle du groupe témoin présente une hausse de 10,67 points. Effectivement, la moyenne de classe de ce dernier groupe était de 53,36 au T1 et est devenue 64 au T2. Par contre, la moyenne de classe du groupe expérimental était de 52,23 au T1 et est devenue 66,90 au T2. Par ailleurs, alors que le groupe expérimental avait obtenu une moyenne inférieure au groupe témoin lors du test préliminaire, au test final il a obtenu une moyenne de classe supérieure à lui.
- Aucun apprenant du groupe expérimental n'a régressé alors qu'un apprenant du groupe témoin montre une baisse dans ses scores : L'étudiant M05 a obtenu 48 sur 100 au test préliminaire, 42 au test final.

- Tous les étudiants du groupe expérimental ont un score supérieur à 50 (moyenne d’un score sur 100) au test final alors qu’ils étaient six au test préliminaire à n’avoir pas pu atteindre cette moyenne. Par contre, chez le groupe témoin, bien qu’ils étaient également six à avoir un score en dessous de 50 au premier test, deux d’entre eux n’ont pas réussi à obtenir au moins 50 (M01 : 46/100 ; M05 : 42/100) au test final.
- Chez le groupe témoin la plus grande hausse est de 24 points (M03) et chez le groupe expérimental la plus grande hausse est de 31,5 points.
- Dans le groupe témoin seulement 1 étudiant (M03) présente un écart supérieur ou égal à 20 points entre les deux tests ; dans le groupe expérimental, 4 étudiants (N01, N07, N10, N13). Pour le premier groupe c’est l’écart 10-19 points qui est plus important : 9 étudiants ont réussi à haussé leur score de 10-19 points. Pour le groupe expérimental ce chiffre est de 6 étudiants dont un avec 19,5 points d’écart. En fait, chez le groupe expérimental les écarts entre le test préliminaire et le test final sont beaucoup plus importants.

Certes, il n’est peut-être pas question d’une différence flagrante, manifeste entre les deux groupes mais il serait quand même faux de rejeter les « petits » effets positifs existants chez le groupe expérimental. Cependant, nous pensons qu’il serait aussi faux d’affirmer avec vigueur, à partir de ces différences limitées entre les deux groupes, que le site de classe constitue un outil efficace pour l’enseignement/apprentissage de l’expression écrite en FLE. Ainsi, nous dirons que du point de vue quantitatif le site de classe n’a pas présenté l’effet souhaité qui était l’obtention de meilleurs résultats par le groupe expérimental par rapport au groupe témoin.

Pour résumer, le tableau ci-dessous nous offre un synoptique de l’ensemble des caractéristiques usuelles de la variable « score sur 61 » sur lesquelles nous avons fondé notre argumentation.

**Tableau 6 : Caractéristiques de scores (sur 61) obtenus au T1 et au T2 respectivement au sein des groupes M et N.**

Activités 1, 2, 3		Test préliminaire T1	Test final T2	Écart T1 et T2 T2-T1
		Score sur 61	Score sur 61	Score sur 61
M Groupe Témoin	Moyenne	32,41	38,93	+6,52
	Écart-type	4,97	5,49	+0,52
	Minimum	23	25,5	+2,5
	Maximum	41,75	44,5	+2,75
N Groupe expérimental	Moyenne	31,76	40,73	+8,97
	Écart-type	6,0	5,11	-0,89
	Minimum	15,25	32,5	+17,25
	Maximum	40,5	50,25	+9,75

Si nous nous plaçons d’un point vue statistique, en considérant cette fois, les deux groupes comme des échantillons représentatifs respectivement de la population des étudiants travaillant dans un E.N.T. et celle des étudiants travaillant selon un dispositif pédagogique habituel, il ressort que l’amélioration de score moyen entre T1 et T2 est significative au niveau de risque  $\alpha = 0,05$  pour les deux modalités de travail M et N.

Si nous comparons les scores moyens des groupes M et N successivement au test préliminaire et au test final, il ressort que, à ce niveau de risque, nous ne pouvons rejeter

l'hypothèse d'égalité de ces scores moyens. La figure ci-dessous rend compte de cette observation.

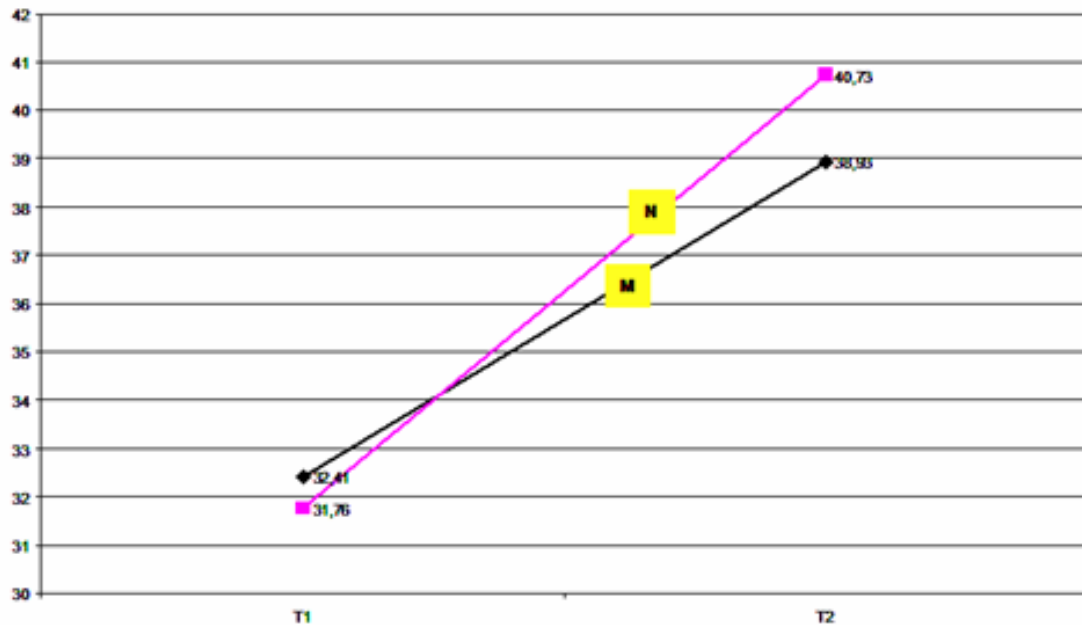


Figure 1 : Comparaison des scores moyens intra-groupes et inter-groupes au T1 et T2

Si maintenant nous analysons plus finement la contribution des performances de chaque activité à la performance globale, il convient de se rapporter aux caractéristiques de la variable « score » pour chacune des trois activités constituant le test dans sa forme préliminaire comme finale.

#### 6.1.4. Comparaison des Résultats par Activité au Test Préliminaire (T1) et au Test Final (T2)

Dans les lignes suivantes nous analyserons les scores obtenus par les deux groupes M et N à chaque activité du test préliminaire et du test final. Les résultats figureront dans les tableaux 7 à 9.

##### 6.1.4.1 Comparaison des résultats de l'activité 1 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Le tableau 7 nous montre les moyennes (sur 25 points) des scores obtenus à l'activité 1 du test préliminaire et du test final par les deux groupes M et N. Selon ce tableau, nous voyons qu'il est question d'une hausse d'un test à l'autre aussi bien pour le groupe témoin qu'expérimental. Cependant la hausse chez le groupe M est un peu plus grande que chez le groupe N. Mais ceci n'a pas empêché le groupe N d'avoir un meilleur résultat au T2 comme il en était au T1. Ajoutons que l'écart-type du groupe M ne se modifie pas significativement entre T1 et T2 alors que celui du groupe N se réduit significativement. Si nous comparons la dispersion autour de la moyenne entre le groupe M et le groupe N, nous trouvons une différence significative pour T1 mais pour T2 où celle-ci est presque nulle. Au test préliminaire T1, le groupe M est moins homogène autour de la moyenne que le groupe

N. Au test final T2, la concentration autour la moyenne passe à un même niveau pour les deux groupes.

Tableau 7: Scores moyens intra-groupes et inter-groupes de l’activité 1 au T1 et T2

Activité 1		Test préliminaire T1	Test final T2	Écart T1 et T2 T2-T1
M Groupe Témoin	Moyenne	14,53	16,6	+2,07
	Écart-type	2,52	2,8	+0,28
	Minimum	11	10	-1
	Maximum	19	20	+1
N Groupe expérimental	Moyenne	15,73	17,13	+1,4
	Écart-type	4,55	2,82	-1,73
	Minimum	2	13	+11
	Maximum	22	22	0

#### 6.1.4.2 Comparaison des résultats De l’activité 2 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Selon le tableau 8, la moyenne (sur 11 points) des scores obtenus au T1 et au T2 par le groupe témoin a haussé mais de très peu (+07). Ce qui est aussi valable pour les moyennes du groupe expérimental (+0,87). Par ailleurs lorsque nous comparons ces moyennes entre les groupes, nous voyons que le groupe M a une moyenne plus élevée aux deux tests. Cependant, il est aussi vrai que la différence n’est pas grande : de 0,7 point pour le test préliminaire et de 0,1 point pour le test final. Pour ce qui est de l’écart type, la différence n’est pas significative.

Tableau 8: Scores moyens intra-groupes et inter-groupes de l’activité 2 au T1 et T2

Activité 2		Test préliminaire T1	Test final T2	Écart T1 et T2 T2-T1
M Groupe Témoin	Moyenne	5,4	6,1	+0,7
	Écart-type	2,0	3,0	+1
	Minimum	2	2	0
	Maximum	11	11	0
N Groupe expérimental	Moyenne	5,13	6	+0,87
	Écart-type	2,39	1,9	-0,49
	Minimum	1	3	+2
	Maximum	9	9	0

#### 6.1.4.3 Comparaison des résultats de l’activité 3 au test préliminaire (T1) et au test final (T2)

Le tableau 9 concerne les moyennes (sur 25 points) des scores de l’activité 3 du T1 et du T2. Nous voyons qu’au test préliminaire la moyenne du groupe témoin était 12,4 points alors que celle du groupe expérimental était de 10, 9. Par contre, au test final la moyenne de ce dernier groupe a dépassé celle du groupe M : 17,6 contre 16, 2.

Tableau 9: Scores moyens intra-groupes et inter-groupes de l’activité 3 au T1 et T2

Activité 3		Test préliminaire T1	Test final T2	Écart T1 et T2 T2-T1
M Groupe Témoïn	Moyenne	12,4	16,2	+3,8
	Écart-type	2,9	2,55	-0,35
	Minimum	8	11,75	+3,75
	Maximum	16,75	21,5	+4,75
N Groupe expérimental	Moyenne	10,9	17,6	+6,7
	Écart-type	2,85	2,38	-0,47
	Minimum	6,5	13,25	+6,75
	Maximum	15,5	21,25	+5,75

Par ailleurs, comme l'activité 3 a été évaluée par deux évaluateurs pour assurer l'objectivité dans la notation de cette seule activité rédactionnelle, nous avons eu recours au test  $\rho$  de Spearman, test de corrélation des rangs (annexe 23, tableau de rangs), afin de constater s'il existe un point de vue concordant entre les deux évaluateurs. Selon ce test (tableau 10), en considérant la valeur critique au seuil de 0,01 qui est 0,654, il ressort que les points de vue sont tout à fait concordants. Donc, les jugements ne sont pas indépendants.

Tableau 10 : Tableau des valeurs empiriques du Rho de Spearman

Activité 3	T1	T2
M	$\rho=0,9276$	$\rho=0,9580$
N	$\rho=0,9348$	$\rho=0,9678$

## 6.2. Analyse du questionnaire de Motivation

Le questionnaire de motivation (annexe 17), élaboré à partir du questionnaire de Chou et Lien (2005, p.72) et administré aux étudiants du groupe expérimental, était composé de 20 items (ou questions). Mais les deux premiers concernant le sexe et l'âge des individus de l'échantillon, c'est les 18 items restants qui visaient à mesurer la motivation des étudiants ayant suivi le cours d'expression écrite avec site de classe.

Le questionnaire était composé de deux rubriques : la première (items 3 à 10) nommée « satisfaction ressentie » réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement. ».

La seconde rubrique (items 11 à 20), nommée « Climat d'apprentissage », réfère à l'environnement d'apprentissage car « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001).

Le questionnaire étant élaboré selon une échelle de réponses à 4 points de type Likert (de 1- Pas du tout d'accord à 4- Tout à fait d'accord) et ayant seulement 15 individus dans le groupe expérimental, nous avons interprété les résultats obtenus en fonction de la fréquence d'apparition de chaque réponses : « tant de personnes ont répondu "Pas du

tout d’accord”, “Pas d’accord”, “D’accord”, “Tout à fait d’accord”». Nous avons présenté ces chiffres dans des tableaux tout en y insérant leur pourcentage.

### 6.2.1. Interprétations du Questionnaire de Motivation

Le groupe expérimental, échantillon ayant répondu a questionnaire de motivation, est composé de 13 filles et 2 garçons âgés entre 21-25 ans. Les résultats obtenus au questionnaire par leur intermédiaire sont présentés dans les tableaux 11 à 28.

Les tableaux 11 à 18 nous font part des fréquences et des pourcentages concernant la rubrique « satisfaction ressentie » (items 3 à 10 du questionnaire).

Tableau 11 : Réponses données à l’item 3

Item 3 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	0	0
Pas d’accord	1	6,7
D’accord	5	33,3
Tout à fait d’accord	9	60
Total	15	100

A l’item 3, qui était « Apprendre avec le site de classe a été meilleur qu’apprendre de manière traditionnelle », 9 personnes ont répondu qu’ils étaient “tout à fait d’accord”, 5 personnes “d’accord” et une seule personne s’est prononcée en tant que “pas d’accord”. Dans l’ensemble, les individus semblent satisfaits de l’usage du site de classe pour leur apprentissage.

Tableau 12: Réponses données à l’item 4

Item 4 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	0	0
Pas d’accord	0	0
D’accord	3	20
Tout à fait d’accord	12	80
Total	15	100

Pour l’item 4, « Le site de classe a fourni une grande variété de matériels didactiques », nous voyons qu’il n’existe aucunes réponses négatives puisque 3 individus s’avèrent être d’accord et 12 tout à fait d’accord. Donc même l’apprenant qui avait répondu « Pas d’accord » à l’item précédent est satisfait de cette fonction du site de classe.

Tableau 13 : Réponses données à l’item 5

Item 5 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	0	0
Pas d’accord	12	80
D’accord	2	13,3
Tout à fait d’accord	1	6,7
Total	15	100



Les réponses données à l'item 5, « Je ne pense pas que l'apprentissage avec site de classe ait profité à mes résultats », semblent tout à fait en accord avec les conclusions que nous avons établies lors de la comparaison des notes obtenues au test préliminaire et au test final. Effectivement nous avons vu que les notes du groupe expérimental avaient haussé, peu pour certains, beaucoup pour d'autres. Dans cette visée, le tableau 8 nous montre que 12 apprenants affirment à ne pas être d'accord avec l'item 5, c'est-à-dire que ces 12 individus pensent que l'apprentissage avec site de classe ait profité à leurs résultats. Par contre 2 sont d'accord et un tout à fait d'accord à penser qu'il n'a pas profité à leurs résultats. Après vérification nous avons vu que ces 3 derniers individus étaient de ceux qui avaient montré une très petite hausse d'un test à l'autre.

Tableau 14: Réponses données à l'item 6

Item 6 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	0	0
D'accord	3	30
Tout à fait d'accord	12	80
Total	15	100

A l'item 6, « Avec le site de classe, je suis satisfait(e) de l'accès immédiat à l'information », nous n'avons pas non plus de réponses négatives de la part des apprenants. 12 affirment à être tout à fait satisfaits de l'accès immédiat à l'information, 3 sont satisfaits.

Tableau 15: Réponses données à l'item 7

Item 7 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	1	6,7
Pas d'accord	0	0
D'accord	4	26,7
Tout à fait d'accord	10	66,7
Total	15	100

D'après le tableau 15, un seul apprenant n'est pas du tout d'accord avec l'item 7, « Je suis satisfait(e) de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler où je veux, quand je veux) qu'offre le site de classe ». Nous pensons qu'il pourrait s'agir d'un apprenant n'ayant pas un accès facile à Internet ou qui ne possède pas d'ordinateur à la maison. Quant aux autres individus, 4 sont d'accord avec l'item 7 et 10 tout à fait d'accord.

Tableau 16: Réponses données à l'item 8

Item 8 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	5	33,3
Tout à fait d'accord	9	60
Total	15	100

Pour l'item 8, « Je suis satisfait(e) du modèle d'enseignement basé sur Internet », 1 individu affirme ne pas être d'accord, 5 affirment être d'accord et 9 tout à fait d'accord. Ainsi

à part un seul apprenant tout le reste du groupe expérimental déclare avoir une opinion positive à propos du modèle d’enseignement basé sur Internet.

**Tableau 17: Réponses données à l’item 9**

Item 9 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	0	0
Pas d’accord	1	6,7
D’accord	4	26,7
Tout à fait d’accord	10	66,7
Total	15	100

Les réponses données l’item 9, « Je suis satisfait(e) du site de classe », présente l’opinion positive des apprenants envers le site de classe mais encore un seul apprenant présente une opinion négative. Après vérification des questionnaires, il s’est avéré qu’il s’agissait de la même personne ayant présenté une opinion négative à l’item 8, « Je suis satisfait(e) du modèle d’enseignement basé sur Internet ». Par ailleurs c’est aussi ce même individu qui avait affirmé ne pas être d’accord avec l’item 3 : « Apprendre avec le site de classe a été meilleur qu’apprendre de manière traditionnelle ».

Ainsi, alors qu’un apprenant n’est pas satisfait du site de classe, 4 affirment être satisfaits et 10 être tout à fait satisfaits.

**Tableau 18: Réponses données à l’item 10**

Item 10 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	0	0
Pas d’accord	1	6,7
D’accord	8	53,3
Tout à fait d’accord	6	40
Total	15	100

A l’item 10, « Je trouve que le site de classe permet de manière générale un apprentissage efficace », il y a toujours la présence d’une opinion négative (pas d’accord) et il est toujours question de la même personne (N06) ayant répondu négativement au premier et aux 2 derniers items. Par contre 8 individus sont d’accord et 6 tout à fait d’accord.

En somme, les tableaux qui reflètent les réponses données à la première partie du questionnaire démontrent que l’opinion générale est en faveur du plaisir et de la satisfaction procurés par l’usage du site de classe. Parmi ce groupe de 15 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

- qu’apprendre avec le site de classe à été meilleur ;
- que le site offre une grande variété de matériels didactique ;
- qu’il a profité à leurs résultats ;
- qu’il leur offre une souplesse d’apprentissage et une indépendance vis-à-vis du lieu de travail ;
- qu’il permet un apprentissage efficace ;
- qu’ils sont satisfaits de l’accès immédiat à l’information via le site ;
- qu’ils sont satisfaits du modèle d’enseignement basé sur Internet ;
- et plus important encore, qu’ils sont satisfaits du site de classe.

Ainsi, si nous en revenons à Mageau (2007), les apprenants du groupe expérimental ressentent une motivation intrinsèque puisque celui-ci se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (ibid.).

La suite de ce travail fera part des réponses données à la seconde partie du questionnaire nommée « Climat d'apprentissage » (items 11 à 20). Dans les tableaux 19 à 28 figureront les fréquences et les pourcentages des réponses obtenues.

**Tableau 19: Réponses données à l'item 11**

Item 11 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	3	20
Tout à fait d'accord	11	73,3
Total	15	100

L'item 11, « Avec le site de classe, le cours était plus intéressant », montre toujours l'opinion négative d'un seul étudiant (N06). Par contre 3 sont d'accord et 11 tout à fait d'accord avec cet item.

**Tableau 20: Réponses données à l'item 12**

Item 12 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	0	0
D'accord	7	46,7
Tout à fait d'accord	8	53,3
Total	15	100

Les étudiants du groupe expérimental sont soit d'accord (7 personnes), soit tout à fait d'accord (8 personnes) avec l'item 12, « Avec le site de classe, j'étais libre de choisir le lieu d'apprentissage ».

**Tableau 21: Réponses données à l'item 13**

Item 13 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	0	0
D'accord	6	60
Tout à fait d'accord	9	40
Total	15	100

Le tableau 16 montre que le forum a bien été utilisé. Effectivement, 6 apprenants ont répondu "d'accord" et 9 "tout à fait d'accord" à l'item 13 : « Avec le site de classe, je n'ai pas hésité à poser des questions sur le forum ».

**Tableau 22 : Réponses données à l'item 14**

Item 14 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	3	20
D'accord	6	40
Tout à fait d'accord	6	40
Total	15	100

3 étudiants affirment ne pas être d'accord avec l'item 14, « Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes camarades de classe ». Par contre 6 sont d'accord et 6 tout à fait d'accord. Il s'agit peut-être de 12 apprenants qui ont le plus utilisé le forum. Toutefois, l'opinion positive est supérieure à l'opinion négative.

**Tableau 23: Réponses données à l'item 15**

Item 15 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	5	33,3
Tout à fait d'accord	9	60
Total	15	100

Pour l'item 15, « Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mon enseignant », nous voyons que le nombre d'opinion négative est moindre. Un seul étudiant n'est pas d'accord alors que 3 n'étaient pas d'accord avec l'item précédent. Par contre 5 étudiants affirment être d'accord et 9 tout à fait d'accord. Il semblerait qu'avec le site de classe les étudiants sont davantage entrés en communication avec l'enseignant qu'entre eux. Ce qui est compréhensible puisqu'ils se voient déjà à la faculté tous les jours et donc entrent en interaction et en communication face à face alors qu'ils n'ont la possibilité de voir l'enseignant, de communiquer avec lui qu'aux heures du cours d'expression écrite (3 heures par semaine). Le forum semble avoir été davantage un outil de communication pour entrer en communication avec l'enseignant, lui poser des questions.

**Tableau 24: Réponses données à l'item 16**

Item 16 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	2	13,3
Tout à fait d'accord	12	80
Total	15	100

Selon le tableau 24, la grande majorité des étudiants (12) sont tout à fait d'accord, 2 d'accord et 1 pas d'accord avec l'item 16 : « Je pense que le site de classe était intéressant ». Ce qui est tout à fait en concordance avec l'item 11 de cette seconde partie du questionnaire. Effectivement, là aussi un seul étudiant n'était pas d'accord à affirmer qu'avec le site de classe le cours était plus intéressant et les 14 restants montraient une opinion positive.

**Tableau 25: Réponses données à l'item 17**

Item 17 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	5	33,3
Tout à fait d'accord	9	60
Total	15	100

Les réponses données à l'item 17, « J'ai ressenti moins de pression avec le modèle d'apprentissage basé sur Internet » sont en parfaite concordance avec les réponses données à l'item 8 de la première partie de ce questionnaire : « Je suis satisfait du modèle d'enseignement basé sur Internet ». Le nombre de personnes ayant répondu « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord » sont identiques dans les deux items dont le point en commun est l'enseignement basé sur Internet. Ainsi, pour l'item 17, 1 individu pense avoir ressenti de la pression avec ce modèle d'enseignement, 14 ont ressenti moins de pression.

**Tableau 26: Réponses données à l'item 18**

Item 18 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	5	33,3
Tout à fait d'accord	9	60
Total	15	100

Dans le tableau 26, nous voyons qu'un individu n'est pas d'accord, 5 d'accord et 9 tout à fait d'accord avec l'item 18 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus relaxant ». 14 apprenants semblent s'être sentis plus tranquille avec le site de classe dans la salle de classe.

**Tableau 27: Réponses données à l'item 19**

Item 19 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d'accord	0	0
Pas d'accord	1	6,7
D'accord	3	20
Tout à fait d'accord	11	73,3
Total	15	100

Le tableau 27 confirme encore une fois l'opinion positive des apprenants concernant le climat d'apprentissage. Effectivement, à l'item 19, « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus relaxant », 1 a répondu "Pas d'accord", 3 "D'accord" et 11 "Tout à fait d'accord".

**Tableau 28: Réponses données à l'item 20**

Item 20 / Réponses données	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout d’accord	10	66,7
Pas d’accord	4	26,7
D’accord	1	6,7
Tout à fait d’accord	0	0
Total	15	100

Les réponses données à l’item 20, « Avec le site de classe, le climat d’apprentissage était plus ennuyeux », sont tout à fait en concordance avec les deux derniers items. 10 ont répondu “Pas du tout d’accord”, 4 “Pas d’accord” et un étudiant “D’accord”.

Ainsi, les tableaux 19 à 28 représentent l’opinion positive des apprenants à propos du climat d’apprentissage. Parmi ce groupe de 15 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

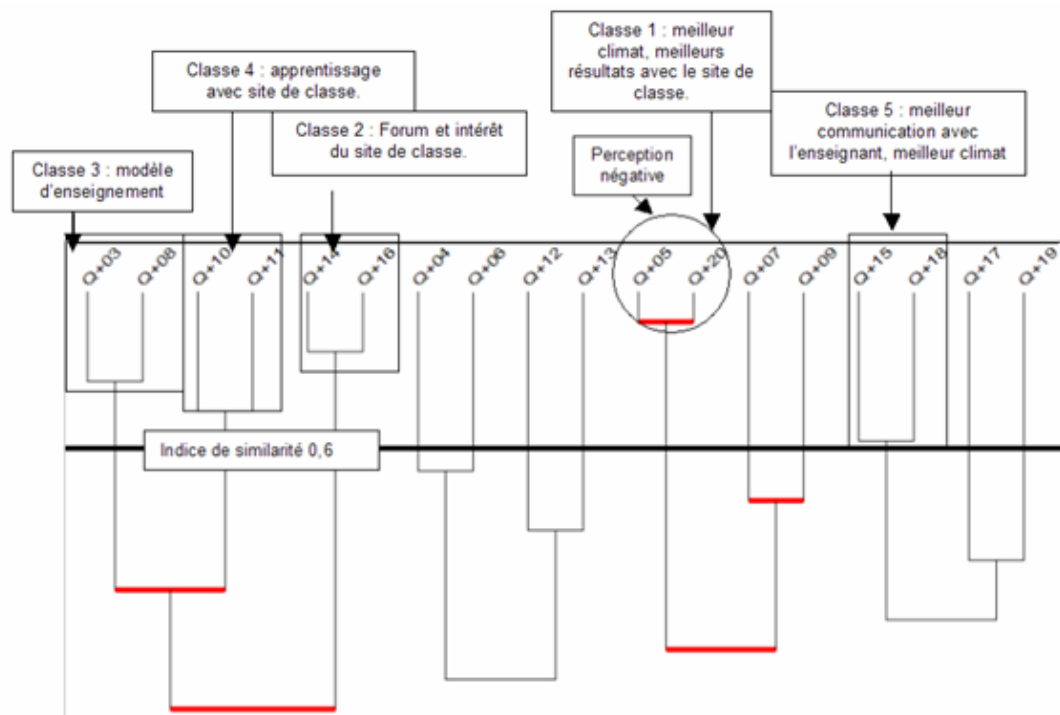
- que le site de classe était intéressant ;
- qu’avec le site de classe le cours était plus intéressant ;
- que le site a offert une liberté de lieu de travail ;
- qu’il a profité à entrer davantage en communication avec l’enseignant puisqu’il était joignable via le forum ;
- qu’il a aussi profité à entrer en communication avec les camarades de classe ;
- et enfin qu’avec le site de classe le climat d’apprentissage était plus agréable.

Ainsi, nous pouvons dire que le site de classe a suscité le goût d’apprendre chez les apprenants vu que ces derniers nous font part, via le questionnaire, d’un climat d’apprentissage agréable, relaxant, d’un travail réalisé avec intérêt. Comme le disait Boivin (2001), « Pour susciter le goût d’apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d’apprentissage agréable et stimulant. »

En conclusion de ce questionnaire de motivation, il semblerait que le site de classe a procuré une motivation intrinsèque si nous nous en référons à la rubrique “Satisfaction ressentie” et un climat d’apprentissage stimulant (un des facteurs pour la réalisation de la motivation) si nous en référons à la rubrique “climat d’apprentissage”. Les apprenants ont eu du plaisir à utiliser le site de classe et en ont été motivés.

## **6.2.2. Informations complémentaires**

Nous présenterons dans cette partie des informations complémentaires à propos du questionnaire de motivation. Pour cela nous avons eu recours à une méthode d’analyse des données issues du questionnaire fondée sur l’A.S.I. (Analyse Statistique Implicative) développée par Régis Gras et ses collaborateurs (Gras & al., 1997) (Régnier & Gras, 2005) Les traitements sont réalisés à l’aide d’un logiciel nommé CHIC ( Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésitive) (Couturier 2001). Nous avons exploré les réponses au questionnaire dont les questions ont été transformées en variables binaires : Q+03 à Q+20 correspondant à la réunion des deux modalités « plutôt d’accord » et « tout à fait d’accord » et prenant les valeurs 1 ou 0. Et ceci tout d’abord à l’aide de l’arbre de classification par similarité (fig. 2), puis à l’aide du diagramme des relations quasi-implicatives (fig.3).



**Figure 2:** Arbre de classification des questions par similarité

A l'aide de l'arbre de classification des questions du questionnaire de motivation, et par traitement avec le logiciel CHIC, nous avons tenté de regrouper les questions qui présentent des similarités en fonction des réponses qui leur a été données. Pour cela, nous nous sommes situés à un niveau d'indice de similarité supérieur à 6 et avons tenu compte de réponses positives («D'accord») données par les participants du groupe expérimental. En fonction de la figure 2, il existe en tout 5 regroupements et le premier qui se situe à un niveau de fiabilité plus élevé est le regroupement des questions 5 et 20. Ainsi, la plupart des personnes ayant répondu « d'accord » à la question 5 ont aussi répondu « d'accord » à la question 20. Ils s'agissaient en fait des deux seules questions à perception négative du questionnaire dont le contenu porte sur l'obtention de meilleurs résultats et sur la présence d'un meilleur climat d'apprentissage.

Le second regroupement se montre pour les questions 14 et 16 : intérêt du cours et entrer en communication via le forum avec les autres étudiants. La plupart des participants qui avaient répondu qu'ils étaient entrés en communication avec leur camarade de classe, ont aussi répondu qu'ils trouvaient le site de classe intéressant.

Le troisième regroupement se voit pour les questions 3 et 8. Leur point commun est le modèle d'enseignement basé sur Internet et la plupart des personnes étant d'accord avec le fait qu'apprendre avec le site de classe a été meilleur, sont d'accord sur le fait qu'ils sont satisfaits de ce modèle d'enseignement.

Le quatrième regroupement se fait en fonction des questions 10 et 11 dont le point commun est l'apprentissage avec site de classe. La majorité des apprenants ayant donné une réponse positive à la question 10, ont également donné une réponse positive à la question 11.

Enfin, toujours à un niveau d'indice de similarité supérieur à 6, le dernier regroupement est pour les questions 15 et 18 : entrer plus en communication avec l'enseignant et le climat d'apprentissage relaxant semblent aller de pair.

Avec le logiciel CHIC, nous avons élaboré un diagramme implicatif (fig.3) afin de voir s'il existe une certaine cohérence dans le comportement des réponses données au questionnaire à partir d'une relation de quasi-implication dite encore implication statistique. Pour cela nous nous sommes situés d'abord à un niveau de confiance à 80% (flèche 1), puis à 58% (le groupe de flèches 2) et enfin à 56% (flèche 3) en la relation de quasi-implication entre ces 18 variables binaires.

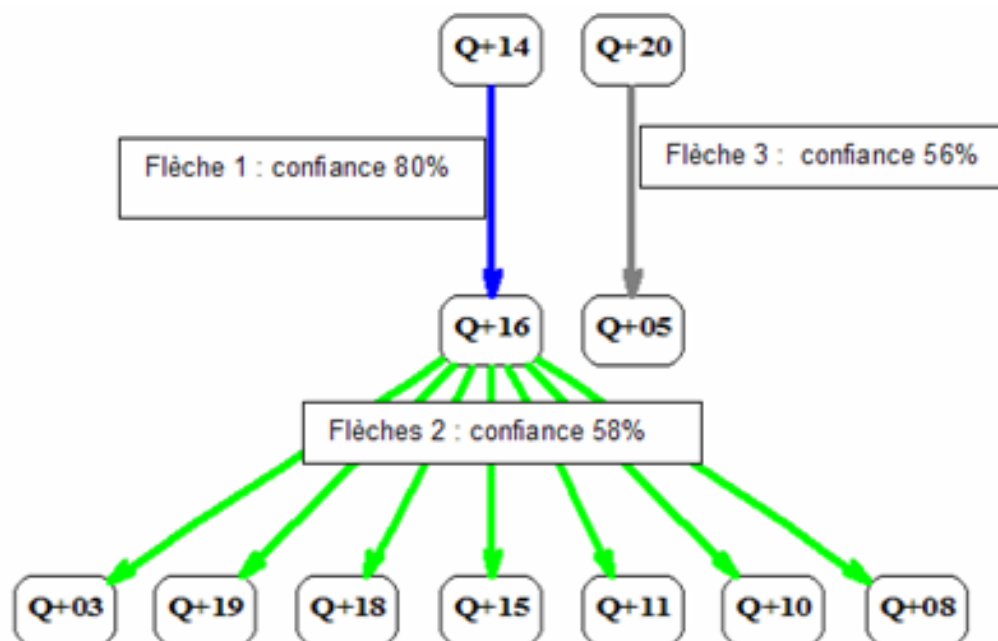


Figure 3: Diagramme implicatif.

A partir de ce diagramme, nous voyons, qu'au niveau de confiance à 80%, la plupart des apprenants qui ont répondu d'accord à la question 14, c'est à dire que Q+14 prend la valeur 1, « Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes camarades de classe », ont répondu d'accord à la question 16 : « Je pense que le site de classe était intéressant ». Ensuite, au niveau de confiance à 58%, nous voyons que la plupart des participants qui ont répondu « d'accord » à la question 16, ont fait de même pour les questions :

3 : « Apprendre avec le site de classe a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle » ;

19 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus agréable » ;

18 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus relaxant » ;

15 : « Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mon enseignant » ;

11 : « Avec le site de classe, le cours était plus intéressant » ;

10 : « Je trouve que le site de classe permet de manière générale un apprentissage efficace » ;



8 : « Je suis satisfait(e) du modèle d'enseignement basé sur Internet. ».

Dans cette lignée, nous pouvons dire qu'il existe une parfaite cohérence dans la structure interne des réponses données. Chacune des questions ci-dessus mettent bien à jour leur point commun qui est la satisfaction de l'usage du site de classe.

Le diagramme montre aussi au niveau de confiance de 56% que la plupart des personnes qui avaient répondu de manière positive à la question 5, « Je ne pense pas que le site de classe ait profité à mes résultats », ont fait de même pour la question 20 : « Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus ennuyeux ». Ce qui montre une concordance puisqu'il s'agit des deux questions dont la formulation renvoyait à une représentation négative du dispositif pédagogique.

### 6.3. Analyse de l'Entretien

Dans cette partie nous ferons part des résultats obtenus via l'entretien administré au 15 apprenants du groupe expérimental. Nous avons eu au départ pour objectif de réaliser un entretien d'explicitation, où le chercheur se donne pour objectif de faire oraliser à l'interviewé la manière dont il a réalisé une tâche (Vermersch, 2003), mais l'évolution de la recherche et la progression lors des interviews, nous a conduit à un entretien semi-dirigé (l'enquêteur garde le contrôle de l'entretien en amenant, si besoin, l'interviewé sur le sujet traité) à usage complémentaire. C'est-à-dire que le recours à l'entretien nous a servi « à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. » (Blanchet & Gotman, 1992, p.47). Dans notre cas il s'agit principalement de contextualiser les résultats obtenus au questionnaire de motivation et ceux obtenus lors de la comparaison des notes du test préliminaire et final. Cependant, son objectif était aussi de connaître les apports qu'un site de classe pouvait apporter.

Dans cet entretien semi-dirigé, l'enquêteur a préparé des questions de base qu'il a posées aux 15 apprenants ayant suivi un cours d'expression écrite avec site de classe et en a dirigé d'autres, lorsqu'il en était nécessaire, afin d'éclaircir les réponses données. Chaque interview a duré entre 25 et 35 minutes et a été enregistrée sur magnétophone. Les questions portaient davantage à connaître les apports qu'un site de classe pouvait apporter à un cours d'expression écrite FLE. Précisons que l'entretien a été conduit en langue turque qui est la langue maternelle des étudiants de l'échantillon de notre enquête. Rappelons qu'il est fondé sur une grille composée de 27 items. Dans le cadre de ce travail rédigé en langue française, nous avons alors procédé en premier à une transcription de l'entretien en langue turque (annexe 21) puis à la traduction en langue française (annexe 20).

#### 6.3.1. Production des Résultats

---

En fonction de la littérature consultée à propos des recherches qualitatives (Blanchet & Gotman, 1992), le chemin adopté pour la production des résultats via l'entretien a été comme suit : 1- tous les entretiens ont été transcrits ; 2- toutes les transcriptions ont été lues une par une ; 3- en fonction des résultats obtenus, de la littérature consultée pour la constitution de cette recherche et de l'objectif de la recherche, des thèmes ont été formés et reportés sur une grille d'analyse construite pour chaque participant (annexe 22). Ainsi, il apparaît sur cette grille les thèmes identifiés avec leurs items ; 4- Dans la lignée de ce cadre thématique, les données apparaissant sur la grille ont été lues et la fréquence d'apparition

des thèmes a été trouvée. Ces derniers ont été regroupés sous des rubriques thématiques les associant et dont la validité a été confirmée par deux experts ; 5- Les résultats ont été étayés par les propos des apprenants.

### 6.3.2. Résultats de l’entretien

L’analyse de l’entretien semi-dirigé révèle les avantages du site de classe, ses apports pour le cours d’expression écrite et les opinions des apprenants à propos d’un cours d’expression écrite FLE enseigné avec site de classe. De par cela 4 rubriques thématiques ont été déterminées allant du général au particulier : 1- Facilités générales procurées par le site de classe (R1) ; 2- Apports du site de classe pour le cours d’expression écrite (R2) ; 3- Apports du site de classe pour la réalisation des devoirs (R3) ; 4- Opinions des apprenants concernant le cours d’expression enseigné avec site de classe (R4).

**Tableau 29 : Les rubriques thématiques et leur fréquence d’apparition en fonction des 15 individus du groupe expérimental**

Total des apprenants	R1		R2		R3		R4		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	30	20	63	42	29	19,3	28	18,6	150	100

Selon le tableau 29, lors de l’entretien les 15 participants se sont concentrés sur 4 thèmes principaux avec un total de 150 affirmations. De ces 150 affirmations 63 concernent les apports du site de classe pour le cours d’expression écrite FLE (R2), 30 concernent les facilités générales procurées par le site de classe (R1), 29 les apports du site de classe pour la réalisation des devoirs (R3) et 28 concernent les opinions des apprenants à propos du cours d’expression écrite enseigné avec site de classe (R4).

En nous basant sur les affirmations des apprenants, pour chaque rubrique thématique, nous avons élaboré des sous-thèmes dont les fréquences de formulation, d’énonciation par les participants ont été montrées dans les tableaux 30 à 33.

Les facilités générales procurées par le site de classe	n*/15	%
a- Avantages et utilité du dictionnaire sur le site de classe	11	73,3
b- Le site de classe permet une liberté de lieu et de temps de travail	10	66,7
c- Le site de classe offre tout le matériel pédagogique nécessaire	9	60

\* Nombre d’étudiants s’étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R1.

*Tableau 30 : Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique R1- Les facilités générales procurées par le site de classe*

Lors de l'entretien, la grande majorité (11 sur 15) a affirmé que le dictionnaire accessible sur le site leur a été utile et leur a apporté facilité. Ils n'ont pas hésité à l'utiliser et ils semblent le préférer au dictionnaire manuel, particulièrement en raison de son accès et usage faciles. Quelques-uns de leurs propos sont présentés ci-dessous :

*[N03 - L.6 : "J'ai fréquemment utilisé le dictionnaire."]*

*[N04 - L.96 à 98 : " Normalement quand je rédige je dois ouvrir des dictionnaires mais avec le site ça été plus facile car j'écrivais déjà avec l'ordinateur, alors ça été plus facile de consulter les dictionnaires disponibles sur le site."]*

*[N10 - L.123 à 125 : " Avec l'aide du dictionnaire sur le site de classe, sans avoir à fouiller dedans, sans perdre de temps, nous y accédions et nous trouvions les sens différents (des mots), les synonymes."]*

*[N13 - L.57 à 58 : " quand je me connectais au site, le dictionnaire était sans cesse ouvert et quand j'étais coincé sur un mot je l'utilisais."]*

*[N14 - L.24 à 25 : " Lorsque j'avais besoin de consulter un dictionnaire, j'ai directement fait usage du site."]*

*[N15 - L.38 à 40 : " On ne possède pas tous types de dictionnaire alors les liens « dictionnaires » nous ont permis d'accéder à de différents dictionnaires (Dictionnaire des synonymes, dictionnaire turc-français / français-turc...)." ]*

Comme le montre le tableau 30, lors de l'entretien la grande majorité (10 sur 15) ont affirmé que le site de classe permet une liberté de lieu et de temps travail. Ils voient cela comme une facilité à travailler, à étudier les leçons et comme une chose à leur profit. Ce qui confirme les items 7 et 12 du questionnaire de motivation où la grande majorité avait affirmé qu'ils étaient satisfaits de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler où je veux, quand je veux) qu'offre le site de classe et qu'ils étaient libres de choisir le lieu d'apprentissage. Les propos tenus par les apprenants à l'entretien à ce sujet sont donnés ci-dessous :

*[N03 - L.37 à 38 : " J'ai pu réviser à l'heure que je voulais, où je voulais. Ceci a été une bonne chose pour moi."]*

*[N06 - L.18 : " Y accéder quand on veut, de ce point de vue c'est une facilité."]*

*[N08 - L.16 à 19 : " je peux dire qu'il m'a offert beaucoup de facilités car j'ai pu m'y connecter quand je voulais, où je voulais."]*

*[N09 - L.42 à 43 : " L'accès facile occupait toujours le premier plan pour moi en tant qu'un avantage."]*

Toujours selon le tableau 30, 9 participants ont affirmé que le site de classe offre tout le matériel pédagogique nécessaire pour travailler. Parmi eux certains ajoutent que cette fonction constitue un réel avantage car ils n'ont plus besoin de transporter avec eux des ouvrages, souvent très lourds. Ces résultats confirment également le l'item 4 du questionnaire de motivation : tous les apprenants confirmaient que le site a fourni une grande variété de matériels pédagogiques. Voici les propos retenus à l'entretien :

*[N01 - L.15 à 16 : " J'ai pu travailler les leçons pendant les vacances sans être obligée de transporter des manuels."]*

*[N03 - L.48 à 51 : " Lors des vacances aussi, lorsque je suis retourné chez moi (chez mes parents), j'ai pu réviser. Si on devait travailler avec manuels et cahiers, j'aurais été obligé de les transporter avec moi et ceci est une difficulté pour moi."]*

[N08 - L.21 à 22 : " Tout ce qui pouvait être utile se trouver sur le site comme le dictionnaire."]

[N13 - L.6 à 9 : " Que cela soit du point de vue de mes devoirs, que cela du point de vue des activités que je devais faire, je pouvais y (le site) trouver beaucoup de ressources ; Elles étaient sous les mains."]

D’après ces résultats, il semble que les affirmations relevées témoignent bien des facilités que peut procurer un site de classe. La mise à disposition du matériel pédagogique et du dictionnaire, très important en écriture, a vu grand intérêt. Pour notre part, nous voyons que notre site de classe a bien répondu aux enjeux de la mobilité des apprenants sachant que la mobilité est l’une des deux caractéristiques de l’Environnement Numérique de Travail (ENT), la première étant l’identification pour accéder à un ENT (Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p.25). Précisons que l’accès à notre site de classe s’est fait au moyen d’un mot de passe différent pour chaque utilisateur. D’ailleurs voici les propos d’un des apprenants à ce sujet :

[N04 - L.120 à 121 : " A l’aide des mots de passe on est les seuls à accéder au site et c’est bien."]

Les apports du site de classe pour le cours d’expression écrite FLE	n*/15	%
a- Le site de classe met à la disposition de nombreux liens remédiant aux difficultés ressenties	15	100
b- Le site de classe facilite la mise en application du processus d’écriture	14	93,3
c- Le site de classe permet une meilleure réussite en expression écrite	13	86,6
d- Le site de classe permet de mieux réviser les leçons d’expression écrite	12	80
e- Communiquer avec le forum disponible sur le site remédie aux points mal compris/incompris en classe	9	60

\* Nombre d’étudiants s’étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R2.

Tableau 31 : Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique R2- Les apports du site de classe pour le cours d’expression écrite FLE

Selon le tableau 31, tous les étudiants ont affirmé que le site de classe met à la disposition de nombreux liens remédiant aux difficultés ressenties en expression écrite. La plupart a davantage fait usage des liens de grammaire et de conjugaison. Voici les propos de certains apprenants :

[N03 - L.77 à 79 : " J’ai des problèmes de conjugaisons et de lexique. J’ai du chemin à faire à ces propos. J’ai pu résoudre ces problèmes très facilement à l’aide des liens de lexique et de conjugaison mis sur le site."]

[N04 - L.45 à 47 : " j’avais des problèmes de grammaire en rédaction. Alors j’ai travaillé aux activités de grammaire disponibles sur le site (Les liens)."]

[N06 - L.67 à 69 : " En travaillant, généralement, j'ai des doutes sur la conjugaison et l'orthographe alors avec le dictionnaire et le lien de conjugaison, le site m'a été utile. Il était plus facile d'accéder à la conjugaison des verbes. "]

[N11 - L.65 à 66 : " Les liens sur la conjugaison ont été utiles car j'ai des difficultés sur ce point. "]

[N12 - L.32 à 34 : " J'ai consulté les liens de conjugaisons lorsque je rédigeais. Ça été une facilité tout comme les liens de grammaire et le dictionnaire. "]

[N14 - L.105 à 108 : " Dès que j'avais un problème de vocabulaire ou de grammaire, j'entrais dans les sites à ce propos donnés à partir des liens. J'entrais puis je pouvais retourner très rapidement à la page de ma rédaction. Et ceci a été vraiment très utile. "]

Lors de l'entretien, presque la totalité des étudiants (14 sur 15) a affirmé que le site de classe facilite la mise en application du processus d'écriture. Que cela soit pour la planification, la mise en texte ou la révision, ils semblent avoir profité du site au maximum. Effectivement, ils insistent particulièrement sur le fait qu'avoir la grille de planification continuellement sur le site leur a été d'une grande utilité et leur a procuré facilité; sur le fait que trouver des informations, des idées pour la rédaction (la mise en texte) a été plus facile car étant déjà connecté à Internet, ils allaient directement sur les moteurs de recherches ou bien ils ont profité des textes informatifs téléchargés sur le site de classe par l'enseignant. En ce qui concerne la révision, avoir continuellement une grille de révision sur le site leur a été aussi utile. Mais, la plupart approuve le correcteur orthographique et grammatical mis à leur disposition sur le site. Les propos tenus par les apprenants sont donnés ci-dessous :

### **Pour la planification**

[N02 - L.95 à 98 : " Le fait que la grille de planification soit tout le temps sur le site a été utile. Quand je faisais mes devoirs, je l'utilisais sans cesse. Au lieu d'avoir devant moi plein de papiers, j'avais tout sur l'écran : j'ouvrais et fermais les fenêtres. "]

[N03 - L.106 à 108 : " je faisais ma planification à l'aide des documents sur le site, à l'aide de la grille de planification. "]

[N08 - L.69 à 72 : " J'ai mieux planifié ma rédaction de cette manière : tout concernant la planification se trouvait déjà sur le site et quand je commençais à faire ma planification je les utilisais. En fait j'ai utilisé régulièrement la grille de planification toujours disponible sur le site. "]

[N13 - L.154 à 155 : " Je mettais la grille de planification sur un côté de l'écran et ma rédaction de l'autre et je pouvais contrôler de cette manière. "]

### **Pour la mise en texte**

[N01 - L.97 à 98 : " Il y avait des textes sur le site. Je les ai lus. J'ai vu comment je pouvais les utiliser pour ma rédaction. "]

[N02 - L.108 à 109 : " Comme j'accédais au site de classe par Internet, j'ai aussi fait des recherches sur Internet. Mais j'ai aussi utilisé les textes mis sur le site. "]

[N11 - L.59 à 60 : " J'ai fais des recherches sur Internet. J'ai lu les textes que vous aviez téléchargés sur le site de classe. "]

[N12 - L.55 : " Vous y [sur le site] aviez mis des textes. Je les ai lus. "]

[N14 - L.92 à 97 : " J'ai utilisé « Google » et même que ça été très utile.[...] Et sur le site aussi il y avait des choses qui m'ont données des informations. Ainsi, j'ai pu élaborer le contenu de mes rédactions. "]

### **Pour la révision**

[N02 - L. 133 à 136 : " la grille de révision. Au début, je l'ai utilisée en contrôlant ma rédaction point par point. Si je ne l'avais pas en main, je n'aurais pas su comment procéder. Le fait de l'avoir sous la main m'a permis de mieux faire. Autrement, je n'aurais pas su réviser. "]

[N03 - L.138 à 141 : " Grâce à « Bon Patron », j'ai trouvé la chance de corriger mes fautes. En dehors de cela, les liens de conjugaisons et de dictionnaire étaient très utiles pour moi. Au lieu de joindre ces liens de façon dispersée, j'ai pu tout avoir sur un seul site. "]

[N08 - L.78 à 80 : " il y avait « Bon Patron ». Lorsque j'y copiais-collais ce que j'avais rédigé, je pouvais me corriger. "]

[N09 – L.158 à 161 : " « Bon Patron » a été d'une grande utilité. En copiant-collant le texte, en peu de temps, j'ai pu contrôler le texte, voir s'il y avait des erreurs. Il nous montrait s'il était question d'erreurs d'orthographe ou de grammaire. C'était très utile. "]

[N10 – L.158 à 161 : " Le fait que la grille de révision soit toujours sur le site nous permettait de voir si on avait réussi à constituer le contenu de notre texte, si on réussissait à corriger les fautes de grammaire, de voir si on avait fait des fautes d'orthographe... [...] « Bon Patron » était un grand avantage pour nous. Après avoir écrit il faisait la révision lui-même et il nous montrait beaucoup de fautes que l'on n'avait pas vues. "]

[N14 – L.119 à 121 : " Je mettais sur un côté de l'écran la grille de révision sous forme document Word, et de l'autre ma rédaction et je comparais. Ensuite, je collais ma rédaction sur « Bon Patron » et je corrigeais. "]

D'après le tableau 31, 13 étudiants affirment que le site de permet une meilleure réussite en expression écrite. Ce qui vient à compléter l'item 5 du questionnaire de motivation, où 14 apprenants déclaraient que le site avait profité à leurs résultats, et à compléter la conclusion que nous avons tirée lors de la comparaison des notes obtenues par ce même groupe au test préliminaire et au test final : leurs notes avaient haussé entre les deux tests. Cependant, alors que pour la plupart la réussite se conjugue avec « hausse des notes », pour certains elle se conjugue avec « apprendre plus ». Les propos de quelques-uns de ces apprenants à ce sujet sont comme suit :

[N02 – L.190 : " Je dis que j'ai mieux réussi car ça a attiré mon attention. "]

[N03 – L.213 : " Il y a une hausse [dans mes notes]. "]

[N04 – L.116 à 120 : " Je ne pense pas avoir appris beaucoup de choses le premier semestre. Mes notes n'ont pas trop haussé (le second semestre) mais pour moi l'important était d'apprendre quelque chose, d'accéder aux leçons à tout moment. "]

[N05 – L.80 : " Mes notes ont haussé. "]

[N07 – L.176-177 : " il [le site] n'a pas influencé mes résultats. Oui. Mais je pense avoir appris plus de choses. "]

[N08 – L.47 à 48 : " mes notes ont haussé. Le premier examen partiel était moins bon, le second meilleur car j'ai réussi à mieux utiliser le site. "]

[N10 – L.74 à 75 : " quand je compare avec mes notes du semestre dernier, il y a beaucoup de différences : de 20-30 points. "]

*[N14 – L.162 : " J'ai remarqué une hausse dans mes notes." ]*

Selon le tableau 31 et en fonction des propos les plus répétés des apprenants, le sous-thème "Le site de classe permet de mieux réviser les leçons d'expression écrite" se trouve au 4<sup>ème</sup> rang. En effet 12 apprenants sur 15 évoquent cet aspect. Certains pensent que le site les a incités à réviser, d'autres que ça été mieux que de se perdre dans les papiers. Nous avons reportés les propos de quelques-uns ci-dessous :

*[N01 – L.15 : " J'ai révisé via le site et ça été meilleur." ]*

*[N02 – L.6 à 9 : " On regardait d'un seul clic la leçon au lieu de regarder un document papier. Si les leçons étaient sur papiers, je n'aurais pas révisé. Mais avec le site de classe, je révisais, je regardais ce qu'on avait fait lors du dernier cours." ]*

*[N08 – L.19 à 21 : " Ça été utile pour la révision des leçons. Je n'étais pas obligée de chercher dans des documents papiers." ]*

*[N11 – L.6 à 7 : " Quand j'avais du temps libre, j'ai fait des révisions." ]*

*[N13 – L.132 : " J'avais la possibilité de réviser les leçons, j'en ai profité." ]*

Un autre point abordé par les apprenants à propos des apports du site de classe au cours d'expression écrite est : communiquer avec le forum disponible sur le site remédie aux points mal compris/incompris en classe. 9 participants s'accordent à ce sujet. Ils s'avèrent être entrés en communication aussi bien entre eux qu'avec l'enseignant. Par contre quelques-uns avouent ne pas avoir communiqué avec le forum mais à avoir seulement lu les messages laissés car ces derniers répondaient déjà à leurs questions qu'ils se posaient. Ceci contredit donc l'item 13 du questionnaire de motivation pour lequel les 15 apprenants avaient indiqué qu'ils n'avaient pas hésité à poser des questions sur le forum. Quelques-uns des propos tenus par les apprenants à l'entretien à ce sujet sont donnés ci-dessous :

*[N02 – L.23 à 26 : " J'ai communiqué avec mes amis sur le forum, j'ai posé des questions, j'ai répondu aux questions." ]*

*[N03 – L.231 à 232 : " C'est davantage entrer en communication avec vous via le forum qui a facilité les choses." ]*

*[N12 – L.5 à 8 : " Je ne suis pas entrée en communication avec vous ou les amis (forum) car généralement les questions que je voulais poser étaient déjà posées. Ainsi, je suis entrée dans le forum mais pour lire les messages." ]*

*[N13 – L.26 à 27 : " Quand il était nécessaire je vous ai envoyé des messages, j'ai envoyé des messages à mes amis quand j'avais besoin de poser des questions sur les leçons." ]*

*[N15 – L.36 à 37 : J'ai pu mieux comprendre certaines choses en entrant en communication via le forum." ]*

En somme, tous ces résultats témoignent des apports du site de classe pour le cours d'expression écrite. La grande majorité des apprenants disent avoir profité des liens donnés sur le site et du forum mis à leur disposition pour palier leurs difficultés. Réviser les leçons a été plus facile pour eux et ils confirment une meilleure réussite en cette discipline.

Les apports du site de classe pour la réalisation des devoirs	n*/15	%
a- Le forum présent sur le site de classe facilite la rédaction des devoirs	13	86,6
b- Les liens présents sur le site facilitent la rédaction des devoirs	8	53,3
c- Le site de classe rappelle le thème des devoirs	8	53,3

\* Nombre d'étudiants s'étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R3.

*Tableau 32 : Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique R3- Apports du site de classe pour la réalisation des devoirs*

Selon le tableau 32, la très grande majorité des apprenants (13 sur 15) affirment que le forum présent sur le site de classe a facilité la rédaction des devoirs. Beaucoup ont posé des questions aux autres étudiants ou à leurs amis à partir du forum lorsqu'ils ressentaient des difficultés dans les devoirs, mais certains avouent encore une fois avoir seulement lus les messages déposés du fait que les questions qu'ils voulaient poser étaient déjà posées ; ou bien ils n'ont posés des questions à l'enseignant. Leurs propos sont présentés ci-dessous :

*[N02 – L.152 à 153 : " Quand j'avais des difficultés [aux devoirs] j'allais sur le forum pour voir ce qu'avaient écrit mes amis ou bien j'ai pu vous contacter." ]*

*[N03 – L.196 à 199 : " grâce au forum sur le site je posais des questions d'abord à vous mais aussi à mes amis. Et comme, en général, tous mes amis utilisent le site tous les jours, j'ai pu avoir des réponses très rapidement. Et j'ai pu comprendre ce que je devais faire." ]*

*[N05 – L.15 à 17 : quand vous nous avez donné un devoir et que j'étais coincée, J'ai posé des questions à mes amis ou à vous. Vous avez répondu rapidement." ]*

*[N10 – L.210 à 213 : Quand on a eu des difficultés au devoir...Par exemple lorsqu'on n'a pas bien compris nos devoirs, on a pu vous demander. Autrement, peut-être qu'on n'aurait pas pu..." ]*

*[N12 – L.85 à 86 : J'ai lu les messages sur le forum car mes amis avaient déjà posé les questions que je voulais poser." ]*

*[N14 – L.142 à 143 : Je vous ai contactée directement à partir du forum et, en même temps, j'ai aussi posé des questions à mes amis." ]*

Le tableau 32 nous montre aussi que 8 apprenants sur 15 ont affirmé que les liens présents sur le site de classe ont facilité la rédaction des devoirs. Les propos des apprenants à ce sujet sont présentés ci-dessous :

*[N03 – L.170 à 173 : Quand on fait nos devoirs, tout étudiant est généralement obligé d'utiliser un Bescherelle et un dictionnaire. Et au lieu de perdre du temps en cherchant dans les pages, on gagne énormément de temps en cliquant ou en tapant sur quelques touches." ]*

*[N05 – L.129 à 131 : Quand je faisais mes devoirs, je devais suivre un plan (le processus d'écriture) et quand j'ouvrais ce plan, je pouvais faire des allers-retours entre les liens de grammaire, de dictionnaire, ça devenait facile." ]*



[N06 – L.144 à 146 : Les thèmes des devoirs se trouvaient sur le site et on avait sur le site des choses sur la ponctuation, sur le lexique, la conjugaison. Et tout cela nous aidait. Les boutons « Leçons » aussi.]

[N07 – L.136 : En faisant les devoirs, comme je l'ai déjà dit, j'ai utilisé les liens.]

[N10 – L.172 à 173 : Quand je faisais mes devoirs, j'avais plus de ressources dans les mains [Les liens].]

[N11 – L.30 à 32 : Je peux dire faire les devoirs a été plus facile car il y avait des exemples de rédaction sur le site. Mais les liens de grammaire aussi m'ont aussi beaucoup aidé.]

Pour la rubrique « Apports du site de classe pour la réalisation des devoirs », 8 apprenants ont fait référence aux sous-thèmes : le site de classe rappelle le thème, le sujet du devoir. Ils ont fait davantage usage de cette fonction en cas d'absence au cours. Voici les propos de quelques-uns :

[N02 – L.165 à 169 : un jour je n'ai pas assisté au cours et je ne savais rien sur le devoir. Dans ces cas-là, normalement je dois contacter un de mes amis mais quand je suis entrée dans le site j'ai vu quel était le thème du devoir, quand on devait vous le rendre : tout y était écrit et ceci m'a beaucoup facilité les choses.]

[N04 – L.99 à 100 : Et quand je ne venais pas aux cours, je pouvais facilement connaître le thème, le sujet en cliquant sur le bouton « Devoirs ».]

[N08 – L.119 à 121 : Ce qui était bien c'était de pouvoir suivre les sujets des devoirs via le site même si on n'avait pas assisté au cours ou quand on avait oublié le thème du devoir. Et aussi on pouvait voir le dernier délai.]

[N09 – L.198 à 203 : même si je n'assistais pas au cours, j'ai appris le devoir à faire par le site. Il y avait toujours des informations sur la consigne du devoir : A quoi on doit faire attention par exemple. [...] Ceci a très facilité les devoirs.]

Selon les résultats de la rubrique thématique « Apports du site de classe pour la réalisation des devoirs », nous pouvons dire que le site de classe a favorisé la réalisation des devoirs. Les ressources disponibles sur le site, le forum et le rappel des thèmes des devoirs ont été les critères les plus cités par les apprenants.

Les opinions des apprenants à propos du cours d'expression écrite enseigné avec site de classe	n*/15	%
a- Préférence pour un cours enseigné avec site classe	14	93,3
b- Avec le site de classe le climat d'apprentissage est plus agréable et stimulant, il procure plaisir et motivation	14	99,3

\* Nombre d'étudiants s'étant prononcé au sujet de la rubrique thématique R4.

Tableau 33 : Distribution des sous-thèmes de la rubrique thématique R4- Opinions des apprenants à propos du cours d'expression écrite enseigné avec site de classe

Selon le tableau 33, le 1<sup>er</sup> sous-thème le plus cité pour la rubrique thématique « opinions des apprenants à propos du cours du cours d'expression écrite enseigné avec site de classe » est la préférence pour un cours enseigné avec site de classe. En effet

presque la totalité (14 sur 15) est de cet avis. Ce qui confirme les items 3 et 11 du questionnaire de motivation puisque là aussi 14 apprenants disaient qu'apprendre avec le site de classe a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle et que le cours avec site de classe était plus intéressant. Ils affirment qu'ils opteraient pour un cours d'expression écrite avec site de classe s'ils en avaient le choix et qu'un cours enseigné de façon traditionnelle est ennuyant. Voici certains propos des apprenants étayant ces points :

*[N01 – L.190 à 191 : Les deux cours étaient très différents. Le 1<sup>er</sup> semestre (cours traditionnel), je perdais mon attention en cours.]*

*[N03 – L.237 à 238 : (Lors du 1<sup>er</sup> semestre), il m'arrivait de ne pas porter attention au cours. Je ratais certaines choses et je n'avais pas la possibilité de les rattraper.]*

*[N04 – L.116 : Avec le site de classe, le cours d'expression écrite était mieux.]*

*[N07 – L.226 : Je choisirai absolument le cours avec site de classe.]*

*[N08 – L.155 à 156 : Le 2<sup>ème</sup> semestre, tout était plus programmé et l'assistance au cours était plus élevée.]*

*[N13 – L.337 à 338 : je choisirai le cours avec site de classe en raison des points positifs, des possibilités qu'il offre.]*

Le tableau 33 nous montre que 14 apprenants encore pensent qu'avec le site de classe le climat d'apprentissage est plus agréable et stimulant, il procure plaisir et motivation, ce qui confirme les résultats obtenus à notre questionnaire de motivation. Voilà ce que disent les apprenants :

*[N01 – L.202 : Le site de classe m'a motivée.]*

*[N02 – L.210 : Avec le site de classe c'était plus motivant.]*

*[N04 – L.135 à 136 : le deuxième semestre avec les leçons projetées au tableau, c'était bien. Je me sentais plus motivées.]*

*[N05 – L.73 à 74 : Comme le cours d'expression écrite est un cours où l'on écrit, il se déroulait de manière ennuyante normalement. Mais maintenant, je ne comprenais pas comment les 3 heures se passaient. C'est très agréable.]*

*[N08 – L.40 à 43 : j'ai plus aimé le cours, je suis venue en classe avec plus de volonté. J'étais plus motivée. Normalement je ne participais pas trop au cours d'expression écrite. Mais avec le site je me sentais plus tranquille.]*

*[N08 – L.156 à 158 : Comme le cours d'expression écrite est un cours où l'on écrit, il se déroulait de manière ennuyante normalement. Mais maintenant, je ne comprenais pas comment les 3 heures se passaient. C'est très agréable. Le 1<sup>er</sup> semestre c'était plus ennuyant et c'était monotone. Mais avec le site de classe c'était plus différent, plus amusant, l'atmosphère était différente.]*

*[N09 – L.240 à 242 : le cours est devenu plus amusant, plus attractif... Avant je m'ennuyais en cours d'expression écrite.]*

*[N10 – L.6 à 7 : avec le site de classe on fait cours de manière plus amusante.]*

*[N14 – L.195 à 197 : C'était très agréable. Je venais au cours avec une grande volonté. Je n'ai pas travaillé seulement pour obtenir une bonne note et c'était ludique.]*

Les résultats de cette dernière rubrique thématique (R4) reflètent bien l'opinion positive qu'ont les apprenants du groupe expérimental tout comme le reflétaient les résultats du questionnaire de motivation. Les apprenants ont été motivés par l'usage du site de classe et le plaisir et la satisfaction qu'ils ont ressentis se dénotent bien à travers leurs propos.

Pour notre part, nous voyons que notre site de classe a bel et bien répondu aux propriétés de l'ENT. Par exemple,

- Tout d'abord, notre site a rassemblé pour ses utilisateurs toutes les fonctions disponibles mais généralement dispersées (traitement de texte, stockage de documents, courrier électronique, web, encyclopédies, dictionnaires, ressources en ligne pédagogiques) dans un seul et unique environnement. Ce qui est la fonction première d'un environnement numérique de travail
- Le site a profité aux apprenants tout aussi bien pour leur travail en "front-office" (travail en classe), qu'en "back-office" (travail en dehors de la salle de classe) ;
- Les apprenants ont pu s'y connecter où qu'ils soient au moment voulu ;
- Les apprenants n'ont pas eu à effectuer un constant va et vient entre l'école - la maison - les bibliothèques... ;
- La capacité de stockage du site leur a permis d'accéder à la base de données des ressources pédagogiques de la classe ;
- La capacité de stockage du site leur a permis d'accéder à la base de données des ressources pédagogiques provenant d'autres sources tels les liens ;
- Les apprenants ont pu communiquer entre eux mais aussi avec l'enseignant ;
- Les apprenants ont pu s'exercer à partir d'une banque d'exercices (les liens)

## 7. Conclusion

A travers cette recherche, nous avons bien vu que « L'habileté rédactionnel en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique. » (Lefrançois, 2001). Face à cette activité complexe qui demande une maîtrise du processus d'écriture déjà en langue maternelle, un transfert des stratégies d'écriture de la langue 1 à la langue 2, l'apprenant de langue étrangère ressent des préoccupations linguistiques, a des difficultés au niveau socio-culturel et, avec tout cela, est en quête de connaissances référentielles pour constituer un contenu.

Pour remédier à ces difficultés, bien décrites dans de nombreuses études (Cummins, 1979; Zamel, 1983 ; Kobayashi & Rinnert, 1992; Silva, 1993 ; Préfontaine, 1998 ; Victori, 1999 ; etc...), mais aussi en raison de la motivation qu'il procure au sein de la classe, beaucoup de chercheurs (Crinon, 2000) ont tenté d'intégrer l'outil informatique, l'ordinateur, dans les salles de classes pour les cours de production écrite en langue 2. Cependant, dans l'ensemble, les résultats de ces études n'ont pas montré d'améliorations significatives dans les productions des apprenants. Pour nous, ceci s'expliquait par le fait que l'ordinateur ne pouvait à lui seul enseigner les principes de cette discipline (stratégies d'écriture, aspects socio-culturels, aspects référentiels...) et évaluer correctement le produit fini puisqu'il s'agit de corriger des textes et non de phrases, de corriger des textes en fonction du contenu linguistique (ce que tout correcteur orthographique et grammatical fait) mais aussi en tenant compte de l'aspect sémantique, chose que l'ordinateur ne peut assurer. C'est pourquoi nous pensons que dans l'enseignement le facteur humain, c'est-à-dire l'enseignant, demeure primordiale et ceci particulièrement dans l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite. Cependant, notre point de vue ne visait pas non plus à rejeter les vertus ou les effets facilitateurs de l'ordinateur, dont l'aspect motivationnel a toujours été dévoilé, mais de le combiner avec les vertus de l'enseignant. Ainsi, nous avons adopté une démarche qui, comme le décrit Mangenot (1996, p.12), d'un côté prône les besoins d'une pédagogie de l'écriture en plaçant les apprentis-scripteurs au centre des préoccupations, d'un autre côté met à profit les nouveaux outils qui leur apportent motivation ; et aussi qui autorise un dispositif permettant la présence d'un enseignant tant pour l'enseignement de l'écrit que pour son évaluation (ibid., p.56).

Dans cette optique, l'objectif de notre recherche a été de planifier et mettre à l'essai via un site de classe un cours d'expression écrite FLE combinant justement ordinateur, enseignant mais aussi Internet, fameux outil d'études, de travail mais aussi de divertissement depuis la fin du XX<sup>ème</sup> siècle.

Rappelons qu'un site de classe est une plateforme construite sur le modèle de l'Environnement Numérique de Travail et qui fournit donc à ses utilisateurs « un point d'accès unifié à l'ensemble des outils, contenus et services numériques en rapport avec [leur] activité. » (Kaplan & Pouts-Lajus, 2004, p.15).

Notre site de classe a été construit pour le cours d'expression écrite FLE assumé à des apprenants turcs inscrits en première année dans le Département de FLE à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie. Ainsi, lors du second semestre de l'année universitaire 2007-2008 nous avons proposé à nos apprenants de FLE un modèle

d'enseignement différent de ce qu'ils avaient suivi le premier semestre en expression écrite. En fait les effets souhaités étaient : diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants en expression écrite, augmenter les résultats des apprenants, augmenter la motivation des apprenants et mesurer ainsi l'efficacité de l'intervention du site de classe.

Pour cela,

- nous avons constitué en 2 groupes un échantillon de 30 apprenants : un groupe témoin de 15 personnes qui a suivi le cours d'expression écrite de façon traditionnelle et un groupe expérimental toujours de 15 personnes qui a suivi le cours en utilisant le site de classe au sein de la salle de classe mais aussi à l'extérieur. Il était question au total de 27 filles et 3 garçons âgés entre 20 et 25 ans. Ces individus constituaient la seule classe de première année suivant le cours d'expression écrite dans le Département de FLE de la Faculté de Pédagogie à l'Université Anadolu. Le nombre d'étudiants, en raison des faits évoqués dans l'introduction (discrédité du français en Turquie, hégémonie de la langue anglaise...), s'est presque toujours situé entre 30 et 40 pour chaque classe (de la première année à la quatrième année de licence) dans le département.
- nous avons administré un test préliminaire (T1) au groupe témoin et expérimental dont les questions reprenaient les objectifs du cours d'expression écrite. Tout l'échantillon (30 individus) a passé ce test avant que les cours ne commencent et avait pour but la collecte des scores obtenus afin d'une comparaison avec les scores obtenus à un test final que nous décrivons dans la suite. Notons que le test préliminaire a aussi été utilisé pour la création des deux groupes (témoin et expérimental) afin qu'ils soient le plus homogène possible. Ainsi, nous avons distribué dans chaque groupe des étudiants ayant aussi bien obtenu des résultats élevés que bas au T1 ;
- nous avons administré un test final (T2) au groupe témoin et au groupe expérimental après 10 semaines de cours d'expression écrite avec (groupe expérimental) et sans (groupe témoin) site de classe. Il était question du même test préliminaire car nous avons eu recours à un instrument de mesure répété pour comparer les résultats inter et intra groupes ;
- nous avons administré un questionnaire de motivation au groupe expérimental afin de voir si le site de classe avait procuré motivation chez ces individus et s'ils étaient plus motivés que dans un cours traditionnel, c'est-à-dire sans site de classe, tel qu'ils avaient suivi lors du premier semestre de cette année universitaire 2007-2008. Il était question de connaître leur satisfaction d'apprentissage et leurs opinions à propos du climat d'apprentissage régnant au sein de la salle de classe ;
- et enfin nous avons administré, encore une fois au groupe expérimental qui a suivi le cours avec site de classe, un entretien semi-dirigé afin de comprendre les apports que leur avait apporté le site de classe. Cependant, l'entretien était aussi à usage complémentaire, c'est-à-dire qu'il visait aussi à confirmer les résultats obtenus lors de la comparaison des scores du T1 et du T2 et à confirmer les résultats obtenus lors de l'analyse du questionnaire de motivation.

En fonction de ces outils de collecte de données, les résultats que nous avons atteints se présentent comme suit :

- La comparaison des scores obtenus au test préliminaire (T1) et au test final (T2) s'est réalisée d'abord à un niveau intra-groupe puis à un niveau intergroupe. Pour la comparaison intra-groupe, nous avons vu que tous les étudiants, qu'ils aient suivi un

cours d’expression écrite avec site de classe ou sans site de classe, avaient montré une hausse dans leurs résultats d’un test à l’autre. Cependant, lorsque nous avons fait une comparaison entre les groupes, nous avons remarqué qu’il se présentait des différences au bénéfice du groupe expérimental mais de nature modeste. En effet, les apprenants qui avaient suivi cours avec site de classe avaient obtenu de résultats meilleurs que l’autre groupe. Par ailleurs, la moyenne de classe du test final était plus élevée chez eux (66,9) que chez le groupe témoin (64) et la plupart des individus constituant le groupe expérimental présentaient des hausses beaucoup plus élevées d’un test à l’autre. Elles allaient jusqu’à 31,5 points d’écart entre le T1 et le T2 chez le groupe expérimental et jusqu’à 24 points chez le groupe témoin. Les écarts chez ce premier groupe étaient beaucoup plus importants d’autant plus qu’aucun des individus n’avait régressé alors qu’un individu (étudiant codé M05) du groupe témoin avait montré une baisse de 6 points.

Cependant, cette comparaison nous avait amené à conclure que le site de classe n’avait pas présenté l’effet souhaité du point de vue quantitatif qui était l’obtention de résultats beaucoup plus meilleurs par le groupe expérimental du fait qu’ils ont utilisé un site de classe au sein de la salle de classe et en dehors. Il était question en fait de petites différences peut-être un peu positives pour le groupe expérimental mais pas assez importantes, considérables pour pouvoir affirmer que le site de classe permet l’obtention de meilleurs résultats en expression écrite FLE.

- L’analyse du questionnaire de motivation, qui a été administré à la fin du second semestre au groupe expérimental, c’est-à-dire après qu’ils aient suivi le cours avec site classe, a mis à jour des résultats beaucoup plus positifs. Effectivement, à l’aide de ce questionnaire qui visaient en priorité à connaître la satisfaction des apprenants et leur opinion concernant le climat d’apprentissage régnant, nous avons vu que selon la grande majorité :
1. Apprendre avec le site de classe était meilleur qu’apprendre de façon traditionnelle ;
  2. Le site leur offrait une grande variété de matériels didactique ;
  3. Le site a profité à leur résultat ;
  4. Le site leur a offert une souplesse d’apprentissage et une indépendance vis-à-vis du lieu de travail ;
  5. Le site a permis un apprentissage efficace ;
  6. Le site a permis un accès immédiat à l’information ;
  7. Avec le site de classe le cours était plus intéressant ;
  8. Le site a offert une liberté de lieu de travail ;
  9. Le site a permis d’entrer davantage en communication avec l’enseignant ;
  10. Avec le site de classe le climat d’apprentissage était plus agréable.

En somme, les apprenants ont montré une opinion en faveur du site de classe qui leur a procuré plaisir, satisfaction et un climat d’apprentissage agréable. De par cela, nous en avons conclu l’existence d’une motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu’on fait une activité par le plaisir et la satisfaction qu’elle procure et d’une motivation à l’apprentissage, au « goût d’apprendre » qui se manifestent lorsque les cours se déroulent dans un climat agréable et stimulant (Boivin, 2001).

- L’analyse de l’entretien semi-dirigé administré à la fin du second semestre au groupe expérimental nous a montré que les propos des apprenants se concentraient sur 4 grandes thématiques qui sont :

1. Les facilités générales procurées par le site de classe : Selon les affirmations, les apprenants ont largement profité de la mise à leur disposition du matériel pédagogique, des dictionnaires multiples (dictionnaire bilingue français/turc, dictionnaire des synonymes...) dont beaucoup ne possédaient pas déjà certains de ces dictionnaires en version papiers. Par ailleurs, la liberté de lieu de travail est chose qui leur a été bénéfique vu que certains d'entre eux rentraient chez leurs parents le week-end : travailler où ils le veulent, quand ils le veulent a été la deuxième plus grande facilité, après la mise à disposition du matériel pédagogique, qui leur a été procurée par le site de classe.
2. Les apports du site de classe pour le cours d'expression écrite : Les liens donnaient sur le site mais aussi la possibilité de communiquer sur le forum avec l'enseignant ou les camarades de classe leur a permis de surmonter les difficultés qu'ils ressentaient, de combler les points mal compris ou incompris en classe. Pour certains, l'usage du forum se limitait à lire les messages laissés car ces derniers donnaient déjà réponses aux questions qu'ils se posaient. Sous cette rubrique thématique, presque la totalité a également affirmé que le site de classe leur a aidé en ce qui concerne le processus d'écriture. Pour la planification et la révision, ils faisaient usage des grilles posées dans ces objectifs sur le site et avouaient que si elles étaient sur papiers, ils ne les auraient pas utilisés car ils se perdaient souvent à chercher dans leurs notes de cours. Pour la révision, ils ont également fait usage du correcteur orthographique et grammatical « Bon Patron » dont ils vantent les mérites. Pour ce qui est de la mise en texte, ils ont eu recours aux textes informatifs téléchargés sur le site en vue d'élaborer un contenu rédactionnel mais beaucoup disent qu'être déjà connectés sur Internet leur a permis d'aller chercher plus facilement l'information sur les moteurs de recherche. Enfin, ils affirment, comme nous l'avions vu lors de la comparaison des scores obtenus au test préliminaire et final, que leurs notes ont augmenté.
3. Les apports du site de classe pour la réalisation des devoirs : La fonction du site rappelant les thèmes des devoirs à remettre et leur dernier délai, a réjoui plus d'un apprenant. Ils pensent que cela leur a facilité les choses tout comme les liens de grammaire, d'orthographe... qui leur venaient en secours lors de leur rédaction. Quant au forum, son usage a été d'une grande utilité particulièrement lorsqu'ils étaient bloqués en faisant leur devoir : la possibilité de poser des questions notamment à l'enseignant les a rassurés. Le site de classe semble bien avoir favorisé la réalisation des devoirs.
4. Les opinions des apprenants concernant le cours d'expression écrite enseigné avec site de classe : Les apprenants ont une opinion totalement positive concernant le site de classe comme nous en avons conclu lors de l'analyse du questionnaire de motivation. Ils préfèrent le cours enseigné avec site de classe au cours enseigné de manière traditionnelle. Ils ont été motivés par son usage. La plupart affirme avoir assisté au cours avec volonté alors qu'il n'en était pas de même lors du premier semestre : le cours était alors « ennuyant ».

Finalement, nous pensons que nous avons réussi à constituer un travail répondant à notre problématique qui était de réaliser un cadre de travail pour le cours d'expression écrite FLE où les besoins d'une pédagogie de l'écriture étaient accomplis en plaçant les apprentis-scripteurs au centre des préoccupations tout en mettant à profit les nouveaux outils qui leur apportent motivation et en prévoyant un dispositif permettant la présence d'un enseignant aussi bien en présentiel qu'en distanciel tant pour l'enseignement de l'expression écrite que son évaluation. Cependant, dans le cadre de nos hypothèses formulées dans l'introduction

dans la visée de notre objectif, qui était de mettre à l’essai un cours de didactique de l’écrit en FLE via un site de classe et évaluer la réalisation des apprentissages, nous voyons qu’elles n’ont pas été toutes démontrées. Effectivement, par ordre de leur formulation dans l’introduction :

1. L’hypothèse 1 : “Un site de classe construit pour le cours d’expression écrite FLE est une contribution importante pour un apprentissage réussi de cette discipline.”. Les résultats obtenus lors de l’analyse des outils de collecte de données n’étayent pas cette hypothèse. Bien que certains apprenants se prononcent en faveur des facilités et des aides que leur a procurées le site de classe, il n’est pas question d’une réussite parfaite comme le montre les scores obtenus au test préliminaire et au test final. Certes il était question d’une hausse pour le groupe expérimental d’un test à l’autre mais il en était de même pour les scores du groupe témoin même si la hausse chez eux était un peu moindre.
2. L’hypothèse 2 : “Un site de classe permet de diminuer les difficultés que rencontrent les apprenants de FLE en production écrite.”. En nous basant sur les propos recueillis lors de l’entretien semi-dirigé, nous pouvons dire que cette hypothèse 2 a été en grande partie démontrée. Les apprenants affirment bien que le site de classe, notamment à l’aide des liens et de la possibilité des communiquer avec l’enseignant, les avait aidés à surmonter les problèmes rencontrés, les difficultés ressenties en expression écrite.
3. L’hypothèse 3 : “ L’usage d’un site de classe permettra d’augmenter la performance des apprenants en production écrite, en termes de motivation.”. Cette hypothèse a été en grande partie démontrée par le questionnaire de motivation puis à l’aide de l’entretien semi-dirigé qui avait aussi un rôle complémentaire : confirmer les données déjà recueillies. Les propos de l’entretien se concentraient beaucoup sur la motivation, plaisir procuré par l’apprentissage et se complétaient par l’affirmation d’un climat d’apprentissage agréable et stimulant.
4. L’hypothèse 4 : “ L’usage d’un site de classe permettra d’augmenter la performance des apprenants en production écrite, en termes de meilleurs résultats.”. Nous avons vu lors de la comparaison des scores obtenus au test préliminaire et au test final que ceux des apprenants du groupe expérimental présentaient une légère différence. Ils avaient obtenu des notes un peu plus élevés après avoir suivi un cours d’expression écrite avec site de classe. Mais les différences avec le groupe témoin n’étant pas de nature très importante, n’étaient pas flagrantes nous en avons conclu que le site de classe n’avait pas réalisé l’effet positif souhaité sur les résultats. Ainsi, cette quatrième hypothèse s’avère également non démontrée.

En somme, bien que n’ayant pas affirmé toutes nos hypothèses, nous ne pouvons quand même nier certains des effets positifs du site de classe que nous avons construit pour le cours d’expression écrite FLE. Son aspect motivationnel, son rôle d’aide et peut-être même de “tuteur”, son support permettant l’entrée en communication lors des difficultés ressenties, son soutien via les liens, sont de ses qualités admises par ses usagers. Par contre pour ce qui est de son effet peu marquant sur les résultats quantitatifs, les scores des apprenants, nous pensons qu’il serait envisageable de s’orienter vers une nouvelle étude à ce propos afin d’analyser et, si possible, de mettre à jour les points, les aspects qui n’auraient pas permis une meilleure réussite, de résultats beaucoup plus meilleurs en expression écrite FLE.

Pour notre part, comme nous l’avons déjà mentionné, nous pensons que notre site a bien répondu aux exigences d’un environnement numérique de travail telle la mobilité des



apprenants, tels le « front-office » et le « back-office » des étudiants, l'identification unique dans un espace sécurisé et personnalisé, la mise à disposition des leçons, de tout le matériel pédagogique nécessaire, l'assistance des camarades de classe, le tutorat de l'enseignant, le dépôt des devoirs, l'évaluation des devoirs, etc... .

# Annexe 1

## Grille d’auto-questionnement pour la planification

Sujet de rédaction : _____	
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à écrire ?	Narratif Descriptif Argumentatif Injonctif Explicatif
Le lecteur: A qui écrit-on? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socio-culturels à prendre en compte ?	Familier courant soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit. Pensez à délimiter le sujet	

## Annexe 2

### Grille de traitement des idées

<b>Texte n ° 1</b>	TITRE : _____	
Sujet		Sujet
Idées/informations importantes		
Idées/informations secondaires		
Exemples donnés dans le texte		

Grille réalisée à partir de celle présentée par Préfontaine (1998, p.36)

## Annexe 3

### Exemples d'exercices pour la cohérence textuelle

#### Exercice 1 :

---

L'élément en caractères gras de la première phrase représente l'antécédent. Dans la deuxième phrase, soulignez le pronom de reprise de cet antécédent, c'est-à-dire l'élément qui assure la reprise de l'information de ce premier élément en **caractères gras**.

1. La propriétaire de ce restaurant de quartier vient d'engager **un nouveau cuisinier** pour préparer les desserts. Il a été formé dans une école réputée.

2. **Les jeunes** quittent souvent les régions rurales pour aller étudier dans les villes. En agissant de cette façon, ils contribuent à accentuer le dépeuplement de ces régions.

#### Corrigé

---

1. La propriétaire de ce restaurant de quartier vient d'engager un nouveau cuisinier pour préparer les desserts. Il a été formé dans une école réputée.

2. Les jeunes quittent souvent les régions rurales pour aller étudier dans les villes. En agissant de cette façon, ils contribuent à accentuer le dépeuplement de ces régions.

#### Exercice 2 :

---

La deuxième phrase contient un pronom de reprise en **caractères gras**. Soulignez son antécédent dans la première phrase.

1. Les élèves de l'école voisine commencent de bonne heure. Par contre, **ils** finissent tôt en après-midi.

2. J'ai acheté un disque à Catherine pour son anniversaire. J'espère qu'il **lui** plaira.

#### Corrigé

---

1. Les élèves de l'école voisine commencent de bonne heure. Par contre, ils finissent tôt en après-midi.

2. J'ai acheté un disque à Catherine pour son anniversaire. J'espère qu'il lui plaira.

#### Exercice 3 :

---

La deuxième phrase contient un pronom de reprise erroné. Soulignez ce pronom de reprise et suggérez une correction.

1. La foule attendait impatiemment que le défilé se mette en marche. Quand on donna enfin le signal du départ, ils applaudirent avec enthousiasme.

2. Le guide a rencontré son groupe peu de temps après l'ouverture des portes. Il leur a alors expliqué le déroulement de la visite.

## Corrigé

1. La foule attendait impatiemment que le défilé se mette en marche. Quand on donna enfin le signal du départ, ils applaudirent avec enthousiasme.

La foule attendait impatiemment que le défilé se mette en marche. Quand on donna enfin le signal du départ, **elle applaudit** chaleureusement.

2. Le guide a rencontré son groupe peu de temps après l'ouverture des portes. Il leur a alors expliqué le déroulement de la visite.

Le guide a rencontré son groupe peu de temps après l'ouverture des portes. Il **lui** a alors expliqué le déroulement de la visite.

## Exercice 4 :

Les phrases suivantes contiennent des pronoms de reprise sans antécédents. Soulignez ces pronoms et proposez une correction.

1. Le patinage artistique est une discipline très exigeante. Ils doivent s'entraîner plusieurs heures par semaine.

2. La piscine municipale ouvrira au début de l'été. Ils commencent déjà à la préparer.

## Corrigé

1. Le patinage artistique est une discipline très exigeante. Ils doivent s'entraîner plusieurs heures par semaine.

Le patinage artistique est une discipline très exigeante. **Les patineurs (les adeptes de ce sport, etc.)** doivent s'entraîner plusieurs heures par semaine.

2. La piscine municipale ouvrira au début de l'été. Ils commencent déjà à la préparer.

La piscine municipale ouvrira au début de l'été. **Les employés (les responsables de son entretien, etc.)** commencent déjà à la préparer.

## Exercice 5 :

La deuxième phrase contient un pronom dont l'antécédent est ambigu. Soulignez ce pronom et suggérez une correction.

1. David et Philippe ont tous les deux été choisis pour faire partie de l'équipe d'improvisation. C'est lui qui me l'a appris.

2. Il y a eu un incident entre Jean-François et son frère. La discussion entre eux a été vive et les deux se sont emportés. Ce n'est que le lendemain qu'il s'est excusé.

## Corrigé

---

1. David et Philippe ont tous les deux été choisis pour faire partie de l'équipe d'improvisation. C'est lui qui me l'a appris.

- a) C'est **David** qui me l'a appris.
- b) C'est **Philippe** qui me l'a appris.
- c) C'est **ce dernier** qui me l'a appris.

2. Il y a eu un incident entre Jean-François et son frère. La discussion entre eux a été vive et les deux se sont emportés. Ce n'est que le lendemain qu'il s'est excusé.

- a) Ce n'est que le lendemain que **Jean-François** s'est excusé.
- b) Ce n'est que le lendemain que **le frère de Jean-François** s'est excusé.

## Exercice 6 :

---

Le GN en **caractères gras** de la première phrase représente l'antécédent. Dans la deuxième phrase, soulignez le pronom de reprise de ce GN.

1. **Les campeurs** sont arrivés en début de soirée. Pour plusieurs, c'était une première visite dans cette région éloignée.

2. **Tous ces objets bizarres** viennent d'un peu partout à travers le monde. Celui-ci ressemble à un animal imaginaire.

## Corrigé

---

1. **Les campeurs** sont arrivés en début de soirée. Pour plusieurs, c'était une première visite dans cette région éloignée.

2. **Tous ces objets bizarres** viennent d'un peu partout à travers le monde. Celui-ci ressemble à un animal imaginaire.

## Exercice 7 :

---

La deuxième phrase contient un pronom de reprise en **caractères gras**. Soulignez son antécédent dans la première phrase.

1. Pour ses vacances, Patricia a choisi une destination en dehors des sentiers battus. Elle ne l'a pas regretté.

2. Les musiciens viennent de se présenter pour la répétition. **Trois** doivent cependant rentrer chez eux dans trente minutes.

## Corrigé

---

1. Pour ses vacances, Patricia a choisi une destination en dehors des sentiers battus. Elle ne l'a pas regretté.

2. Les musiciens viennent de se présenter pour la répétition. **Trois** doivent cependant rentrer chez eux dans trente minutes

### Exercice 8 :

La première phrase contient un GN en **caractères gras**. Soulignez son substitut dans la deuxième phrase, c'est-à-dire le GN qui assure la reprise de l'information de ce premier élément en caractères gras

1. Alain vient de nous raconter **une histoire étrange**. Cette histoire se passe au début du siècle passé.

2. **La neige** s'est mise à tomber et, quelques heures plus tard, tout était recouvert. Un immense tapis blanc s'étendait à perte de vue.

### Corrigé

1. Alain vient de nous raconter **une histoire étrange**. Cette histoire se passe au début du siècle passé.

2. **La neige** s'est mise à tomber et, quelques heures plus tard, tout était recouvert. Un immense tapis blanc s'étendait à perte de vue.

### Exercice 9 :

La deuxième phrase contient un substitut en **caractères gras** qui reprend un élément de la première phrase. Soulignez ce dernier élément.

1. Stéphanie s'est soudainement opposée à la modification proposée. **Son attitude** en a surpris plusieurs.

2. Il nous a fallu une heure avant d'atteindre l'autoroute, puis nous avons roulé très lentement pendant deux heures. **Cette situation** se répète malheureusement trop souvent.

### Corrigé

1. Stéphanie s'est soudainement opposée à la modification proposée. **Son attitude** en a surpris plusieurs.

2. Il nous a fallu une heure avant d'atteindre l'autoroute, puis nous avons roulé très lentement pendant deux heures. **Cette situation** se répète malheureusement trop souvent.

### Exercice 10 :

La première phrase contient un antécédent tandis que la deuxième contient le pronom de reprise de cet antécédent. Soulignez les deux termes de la reprise de l'information.

1. Nancy s'est trouvé un emploi dans son domaine de spécialisation. Elle commence demain matin.

2. Le professeur nous laisse une semaine pour achever ce rapport. Il faudra cependant qu'il soit fait au traitement de texte.

### Corrigé

1. Nancy s’est trouvé un emploi dans son domaine de spécialisation. Elle commence demain matin.
2. Le professeur nous laisse une semaine pour achever ce rapport. Il faudra cependant qu’il soit fait au traitement de texte.

### Exercice 11 :

---

La deuxième phrase contient un substitut qui reprend un élément d’information de la première phrase. Soulignez les éléments d’information communs aux deux phrases.

1. Les inscriptions à l’université augmentent d’année en année. Et les universités accueillent de plus en plus de filles.
2. Cette artiste de renom a exploité le bois, le fer et le plastique pour produire des effets originaux. Ces matériaux donnent des résultats étonnants.

### Corrigé

---

1. Les inscriptions à l’université augmentent d’année en année. Et les universités accueillent de plus en plus de filles.
2. Cette artiste de renom a exploité le bois, le fer et le plastique pour produire des effets originaux. Ces matériaux donnent des résultats étonnants.

### Exercice 12 :

---

Soulignez tous les termes de la reprise de l’information, c’est-à-dire tous les éléments d’information communs aux deux phrases. Numérotez les éléments pour indiquer leur relation.

1. Isabelle vient de t’appeler d’une cabine téléphonique. Elle aimerait que tu la rappelles chez elle en début de soirée.
2. Antoine est allé au Mexique l’année dernière pour visiter des pyramides. Il y a découvert d’étonnantes constructions.

### Corrigé

---

1. Isabelle vient de t’appeler d’une cabine téléphonique. Elle aimerait que tu la  
1 2 1 2 1  
rappelles chez elle en début de soirée.
2. Antoine est allé au Mexique l’année dernière pour visiter des pyramides. Il y a  
1 2 3 1 2  
découvert d’étonnantes constructions.  
3

### Exercice 13 :

---



Dans un texte, on utilise généralement plusieurs procédés de reprise de l'information. Soulignez tous les termes de la reprise de l'information, c'est-à-dire tous les éléments d'information communs aux phrases du texte. Numérotez les éléments pour indiquer leur relation.

Pour convaincre ses futurs clients de sa bonne foi, cette compagnie leur offre une garantie à toute épreuve sur ses appareils électroménagers. Celle-ci s'appliquera aussi longtemps que le client demeurera propriétaire des appareils qu'il a achetés.

## Corrigé

Pour convaincre ses futurs clients de sa bonne foi, cette compagnie leur offre  
 1 1  
une garantie à toute épreuve sur ses appareils électroménagers. Celle-ci  
 2 2  
 3  
s'appliquera aussi longtemps que le client demeurera propriétaire des appareils  
 2 1 3  
qu'il a achetés.  
 1 Vermette (2005)

## Exercice 14 :

Lisez le texte et indiquez le référent de chacun des 6 pronoms en **caractères gras**.

Léa, étendue sur l'herbe, observait une portée de petits chats. Cette occupation **la** fascinait : **ils** marchaient à peine et commençaient déjà à **se** battre. La chatte **les** corrigeait parfois d'un coup de patte affectueux, mais **elle** était d'une infinie patience **qui** la toucha.

## Corrigé

Léa, étendue sur l'herbe, observait une portée de petits chats. Cette occupation *la* (Léa) fascinait : *ils* (chats) marchaient à peine et commençaient déjà à *se* (chats) battre. La chatte *les* (chats) corrigeait parfois d'un coup de patte affectueux, mais *elle* (chatte) était d'une infinie patience *qui* (patience) *la* (Léa) toucha.

Buguet-Melançon & Turcotte, 2005.

## Exercice 15 :

En tenant compte du contexte, remplacez les mots soulignés par des synonymes du mot en caractères gras ou par des tournures moins lourdes. Faites les changements d'accord s'il y a lieu.

Mon travail d'été ne m'a pas laissé beaucoup de **repos**. Pourtant, après ma session d'examens, j'avais besoin de repos (\_\_\_\_\_). Malgré cela, j'ai dû attendre la fin de l'été pour pouvoir profiter d'une semaine de repos (\_\_\_\_\_). Pour ce qui est du repos (\_\_\_\_\_), toutes mes amies partageaient ma situation : nous manquions toutes de repos (\_\_\_\_\_)! Peut-être trouverez-vous cela curieux, mais j'ai hâte de recommencer mes cours...pour retrouver un peu de repos (\_\_\_\_\_)!

## Corrigé

---

Mon travail d'été ne m'a pas laissé beaucoup de **repos**. Pourtant, après ma session d'examens, j'**en** avais besoin. Malgré cela, j'ai dû attendre la fin de l'été pour pouvoir profiter d'une semaine de **vacances**. Pour ce qui est **des vacances**, toutes mes amies partageaient ma situation : nous **en** manquions toutes ! Peut-être trouverez-vous cela curieux, mais j'ai hâte de recommencer mes cours... pour retrouver un peu de **répit** !

Vermette & Lemieux, 2005.

---

## Annexe 4

### Exemple de texte pour travailler la révision / réécriture

Consigne : Voici un texte écrit par un apprenant de FLE. Ce texte comporte des fautes. A partir des différentes stratégies de révision apprises, corrigez-le et réécrivez-le.

#### Le Vampire Surnois

Il était une fois un vampire surnois. Pourquoi? parce qu'il mordait toujours ces victimes dans le dos. Ce n'était pas de la peur qui le poussait à agir comme ça. C'était un trait de caractère naturel. Je dis naturel bien que je parle d'un vampire... mais c'était aussi mon ami.

Un jour il tomba amoureux d'une jeune beauté qu'il avait vu en marchant dans la nuit. On pourrait dire que c'était le coup de foudre, moi je parlerais plutôt d'une rage de dent. Enfin, un soir qu'il l'avait surnoisement suivi dans une ruelle, la jeune femme se retourna et dit à mon ami: «Qu'est ce que vous voulez!» Mon ami ne savait pas quoi répondre. Il répondit que la jeune femme ressemblait à une dame qu'il avait connu il y a très très longtemps de cela. Curieuse, la jeune femme demanda à mon ami de raconter son histoire. Surpris, il accepta et il parla pendant de longues heures. Il parla si longtemps que le soleil lui surpris et il mouru.

Mon ami le vampire surnois avait rencontré une personne plus surnoise que lui.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (c), 1999.

## Annexe 5

### Grille de révision pour la rédaction d’un texte courant

Réviser :	OUI	NON
Le contenu : 1. J’ai tenu compte de mon plan		
2. J’ai tenu compte de mon lecteur : - ne connaît pas nécessairement le sujet ; - prise en compte de son statut socio-culturel.		
3. J’ai bien répondu à mon intention d’écriture (convaincre, informer, discuter...)		
4. J’ai tenu compte de la structure du texte (narratif, descriptif, explicatif...)		
5. Mes idées sont en rapport avec le sujet		
6. J’ai bien référence au domaine touché par la question (histoire, sociologie...)		
7. L’enchaînement de mon texte est logique : - usages de connecteurs ; - bonne suite chronologique.		
8. J’ai été capable de développer mes idées : - en donnant des exemples ; - en faisant des comparaisons.		
9. J’ai éliminé les répétitions		
10. J’ai ajouté des idées		
11. J’ai supprimé des idées		
Linguistique : 1. Mes verbes sont correctement conjugués		
2. Mes verbes sont bien accordés avec le sujet		
3. Le temps des verbes est adéquat		
4. Mes mots sont à la bonne place dans mes phrases		
5. Les adjectifs sont bien accordés en genre et en nombre		
6. J’ai utilisé le vocabulaire approprié		
7. Mes mots sont bien orthographiés.		

---

# Annexe 6

## Fiche de lecture – 1 –

Titre du texte: _____
Résumé / idées principales du 1 <sup>er</sup> paragraphe: _____
_____
_____
Résumé / idées principales du 2 <sup>ème</sup> paragraphe: _____
_____
_____
_____
_____
_____

## Fiche de lecture – 2 –

Titre du texte: \_\_\_\_\_

Les idées les plus importantes:

- .....
- .....
- .....

Les personnages (s’il y en a):

- .....
- .....
- .....

Les données essentielles (dates, lieux, évènement, statistiques...):

- .....
- .....
- .....

Les citations:

- .....
- .....
- .....

## Annexe 7

### Exemple de courrier e-tandem entre un élève français et un élève anglais

Message de David à Sophy

-----message d'origine-----

Hi David.

Thank you very much for your email. And you are very good at English.

You have a scooter that is very cool my brother also has a scooter and he let me have a go on it and it was ace!!! On nights during the week i sometimes go to my friends and other times i go to fitness classes. To tell you the truth i don't really like video games but my cousin has got a playstation and a Nintendo 64 and i sometimes play on them. Do you want the new playstation 2 ?

On saturdays i usually go shopping or hang about with my mates. But, on Sundays i have a part time job at the local pub as a waitress.

I will now write some french to you:

Mon école s'appelle Norton College.

Mon collègue commence à 9 heures moins le quart.

J'adore le dessin et l'anglais. J'adore le dessin, l'anglais parceque ils sont intéressants et créatifs. Je n'aime pas la physique à part cela je n'ai pas de matières détestés.

J'aime le français et l'italien.

That is all for now i will write to you next week.

Love

Sophy

----- Réponse-----

Hi Sophie!

Thank you for your e-mail.

Thank you for your week's description, it's look very heavy!

The playstation 2 arrives today in the shops; it's very nice but very expensive so maybe I'll buy it later but not now.

Cool, your brother has a scooter; do you know shat sort it is? (I have a BOOSTER ROCKET).

Now the weather is very bad so i can't often go out with my scooter. How is the weather in England?

Can you say me how do you celebrate thanksgiving and Christmas?

J'ai vu que tu aimais le dessin et c'est bien car moi aussi j'adore. Je suis intéressé aussi par l'anglais. Je ne fais pas d'italien mais de l'espagnol et je n'aime pas vraiment.

As-tu Internet chez toi?

Moi, je l'ai et si tu l'as et que tu veux bien je pourrais t'écrire chez toi et toi chez moi.

>> Your french is always very good.

Love

David

corrections:

on ne dit pas: Mon collègue commence à 9 heures moins le quart

on dirait plutôt: dans mon lycée, les cours commencent à 9 heures moins le quart

on ne dit pas: je n'ai pas de matières détestés

on dirait plutôt: il n'y a pas de matière que je déteste

(Reymond & Tardieu, 2002, p.105)



---

## Annexe 8

### Exemple de roman collectif Création sérielle

#### Le bracelet Mystérieux

Il était une fois un homme très riche qui habitait à la campagne avec sa femme. Il possédait un bracelet mystérieux que son père lui avait donné, disant: « Conserve-le bien. Tant que tu l'auras, tu seras riche. »

Un jour qu'il se disputa avec sa femme, celle-ci vola le bracelet et le cacha en haut d'une petite maison perdue dans la forêt.

Personne ne connaissait son secret, et le pire était qu'il ne pouvait le partager avec personne. Ce secret lui perçait le cœur et il éprouvait le besoin de le partager avec quelqu'un.

Mais... à qui pourrait-il le dévoiler ?

A qui pouvait-il se confier ?

(Degrigny, 2002)

## Annexe 9

### Exemple de roman collectif Création commune

#### PLANNING ET CONTENU DE LA SIMULATION

Voici l'immeuble : il est situé à PARIS, au 109 rue Lamarck dans le 18<sup>ème</sup> arrondissement.

C'est un immeuble traditionnel parisien de six étages ; le dernier est mansardé ; au rez-de-chaussée à gauche un magasin. L'immeuble est ancien, 40 personnes y habitent : 15 hommes de 22 à 68 ans, 16 femmes de 20 à 82 ans (à préciser), 9 enfants des deux sexes (à préciser) de 2 mois à 16 ans (à préciser). Il y a également 8 animaux : 4 chiens, 2 chats et 2 autres animaux).

Pour le 7 février

#### *1/ choix du logement*

L'immeuble est composé de 17 logements : choisissez le vôtre et indiquez l'étage. Vous pouvez aussi être le commerçant d'en bas ou la concierge.

#### *2/ imaginez votre famille*

Faites d'abord une fiche d'identité de chaque personne pour que tous les participants connaissent leurs voisins (série d'autoportraits physique, analytique et moral, métier) dans le style de votre choix. Indiquez si ces gens s'entendent bien ou mal. Indiquez leurs occupations favorites. Par exemple : M. X passe ses dimanches à planter des clous, Mme Z fait du yoga, M. Z collectionne les armes anciennes, les époux S militent dans un mouvement écologiste. La voiture est importante en France « elle classe l'individu » : indiquez quelle marque, quelle couleur et la façon de conduire de votre personnage.

Pour le 21 février

#### *3/ décrivez votre logement*

Ce qu'on y voit, ce que l'on sent, touche ou ressent... Le nombre de pièces, la disposition, le mobilier, la décoration, les photos ou les tableaux, la vue, l'impression générale. Imaginez aussi un élément bizarre, pittoresque ou manquant dans ce décor...

Pour le 7 mars

#### *4/ l'immeuble et la rue*

Décrivez l'immeuble vu de la rue et l'environnement : les boutiques du quartier, le style des passants, la circulation, les monuments et lieux touristiques les plus proches. Vous allez faire vos courses. Qui rencontrez-vous ? Racontez !

Pour le 21 mars

#### *5/ rencontre des voisins et de la concierge/ les potins*

a/ Dans l'escalier vous faites un brin de causette. Racontez !

b/ Les murs ont des oreilles : les cloisons sont mal insonorisées. Racontez !

---

Regardez les fiches d'identité des voisins, et tenez compte de ce que vous avez déjà pu lire sur vos voisins. Imaginez les potins qui peuvent circuler sur chaque habitant et les interventions de la concierge...

Pour le 4 avril

*6/ un dimanche à paris*

Que se passe-t-il dans l'Immeuble ? Que vont faire les habitants ? Donnez des informations sur les va et vient, les odeurs, les bruits, les activités des uns et des autres... Quelles sont les lectures, les programmes télé, la musique préférés des gens de l'Immeuble ?

Pour le 18 avril

*7 / la grève à Paris*

Tous les habitants se préparent à passer une sacrée journée ! Le matin : départ en métro ou en voiture, l'ambiance au travail ou au lycée, les petits services rendus aux voisins à cette occasion. Le soir, le retour à la maison, chacun raconte sa dure journée pendant le repas ou à un ami au téléphone.

Pour le 2 mai

*8/ un incident dans l'immeuble*

(Courrier mal distribué, panne d'électricité, un vol, un début d'incendie, ou autres choses...). Racontez !

Pour le 16 mai

*9/ la fête dans l'immeuble !*

Un baptême chez les Fisher du 6<sup>ème</sup> ! Tous les voisins sont invités et se rencontrent. A cette occasion, et après quelques verres de champagne, chacun se laisse aller à des confidences sur sa propre histoire d'amour ou révèle une « histoire » de famille. Racontez !

(Perdrillat, 1998)

# Annexe 10

## Quelques contenus des séances du cours d'expression écrite FLE

### Leçon 1 : 29 février 2008 Expression écrite FRÖ 114

---

**I. Le processus d'écriture** : Il s'agit de la planification, de la mise en texte et de la révision. Ce sont 3 étapes auxquelles un scripteur doit avoir recours avant, pendant et après sa rédaction.

#### **II : Qu'est-ce que la planification ?**

La planification ou préécriture : Première étape où le scripteur définit :

- sa tâche,
- le problème à résoudre,

analyse :

- la situation de communication (à qui est adressé le texte et dans quel but),

définit :

- le type de texte qu'il doit écrire,

rassemble de son environnement immédiat :

- ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter et donc fait appel à sa mémoire à long terme pour trier les informations nécessaires.

A partir de tout cela, il :

- organisera ses idées et élaborera un plan qui le guidera à la seconde étape : la mise en texte.

#### **III. Analyse d'une grille de planification**

Sujet de rédaction : _____	
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à écrire ?	Narratif Descriptif Argumentatif Injonctif Explicatif
Le lecteur : A qui écrit-on ? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socio-culturels à prendre en compte ?	Familier courant soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit. Pensez à délimiter le sujet	

## Les types de texte

### Quel sera le type de texte à écrire ?

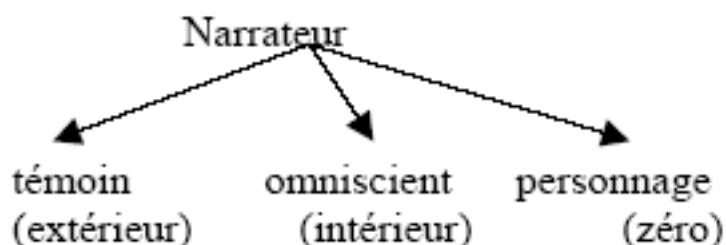
#### Le texte narratif :

Ce qui caractérise le texte narratif, c'est la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace.

La structure d'une narration s'articule généralement autour de cinq étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Fonction / intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<b>Raconter.</b> Faire le récit d'événements. Faire revivre une action passée réelle ou faire vivre une action imaginaire (fiction)	Reportage, journal, fait divers, roman (policier, d'aventures, de science-fiction...), conte, légende, fable, nouvelle, texte historique...	Imparfait et passé simple ou présent de narration. Indications temporelles, actions, événements, personnages, narrateur, présence d'un point de vue (focalisation)

**Focalisation** : point de vue qui permet de préciser d'où et comment, dans une oeuvre littéraire, les faits, les personnages, les objets... sont perçus. Le narrateur peut être extérieur, intérieur ou être à un degré d'une focalisation zéro.



Lorsqu'un récit est fait en **focalisation externe**, le point de vue est situé à l'extérieur des personnages. Le récit, les descriptions sont donc opérés de l'extérieur. L' auteur ne peut pas faire part des sentiments, impressions, réflexions, intentions des personnages. Le narrateur ne raconte que ce qu'il voit et il découvre les lieux, les personnages, leurs actions en même temps que le lecteur.

Lorsqu'un récit est fait en **focalisation interne**, le point de vue est situé à l'intérieur d'un personnage . C'est à partir de lui que se font les description s et le récit . L' auteur peut faire part des sentiments, impressions, réflexions du personnage qui sert de point de vue. Dans cette situation, le narrateur en sait autant que le personnage . ( Ils peuvent d'ailleurs être confondus s'il s'agit d'une autobiographie ). Le narrateur est un personnage et ce qu'il sait de l'histoire et des autres personnages est limité à sa propre vision. Le récit est raconté à la première personne.

On parle de **focalisation zéro** (ou point de vue omniscient ) lorsque le narrateur sait tout, voit tout, connaît tout. Un narrateur omniscient est donc un narrateur qui connaît tout de ses personnage s, de leur passé, de leurs intentions, de leurs sentiments, de leur caractère, de leurs pensées etc. Il connaît même les événements futurs.

**Devoir : Lisez les textes donnés et dites à quelle type de focalisation ils appartiennent.**

#### TEXTE 1

*Le petit prince, petit garçon venu de l'espace, visite les planètes voisines de la sienne :*

La planète suivante était habitée par un buveur. Cette visite fut très courte mais elle plongea le petit prince dans une grande mélancolie :

— Que fais-tu là ? dit-il au buveur, qu'il trouva installé en silence devant une collection de bouteilles vides et une collection de bouteilles pleines.

— Je bois, répondit le buveur, d'un air lugubre.

— Pourquoi bois-tu ? lui demanda le petit prince.

— Pour oublier, répondit le buveur.

— Pour oublier quoi ? s'enquit le petit prince qui déjà le plaignait.

— Pour oublier que j'ai honte, avoua le buveur en baissant la tête.

— Honte de quoi ? s'informa le petit prince qui désirait le secourir.

— Honte de boire ! acheva le buveur qui s'enferma définitivement dans le silence.

Et le petit prince s'en fut, perplexe.

« Les grandes personnes sont décidément très très bizarres », se disait-il en lui-même durant le voyage.

Antoine de Saint Exupéry (1900 – 1944), *Le petit prince*, 1943.

#### TEXTE 2

— (...) Tout le monde sera gentil avec toi. On n'aura plus d'embêtements On n'fera plus de mal à personne, on n'volera plus personne.

Lennie dit :

— J'croisais que t'étais fâché avec moi, George.

— Non, dit George. Non, Lennie. J'suis pas fâché. J'ai jamais été fâché, et je le suis pas maintenant. Ça, c'est une chose dont j'veux que tu sois bien sûr.

Les voix se rapprochaient. George leva le revolver et écouta les voix.

Lennie supplia :

— Faisons-le tout de suite. Achetons la tout de suite, notre petite ferme.

— Mais oui, tout de suite. Je vais le faire. On va le faire tous les deux.

Et George leva le revolver, l'immobilisa et en approcha le canon tout contre la nuque de Lennie. Sa main tremblait violemment, mais, bientôt, son visage se figea et sa main se raffermi. Il pressa la gâchette. La détonation gravit les collines et en redescendit. Lennie eut un soubresaut, puis il s'affaissa doucement, la face dans le sable et il resta étendu sans le moindre frisson.

John Steinbeck (1902 – 1968), *Des souris et des hommes*, 1949.

### TEXTE 3

Notre Grand-Mère est la mère de notre Mère. Avant de venir habiter chez elle, nous ne savions pas que notre Mère avait encore une mère.

Nous l'appelons Grand-Mère.

Les gens l'appellent la Sorcière.

Elle nous appelle « fils de chienne ».

Grand-Mère est petite et maigre. Elle a un fichu noir sur la tête. Ses habits sont gris foncé. Elle porte de vieux souliers militaires. Quand il fait beau, elle marche nu-pieds. Son visage est couvert de rides, de taches brunes et de verrues où poussent des poils. Elle n'a plus de dents, du moins plus de dents visibles.

Grand-Mère ne se lave jamais. Elle s'essuie la bouche avec le coin de son fichu quand elle a mangé ou quand elle a bu.

Grand-Mère ne se déshabille jamais. Nous avons regardé dans sa chambre le soir. Elle enlève une jupe, il y a une autre jupe dessous. Elle enlève son corsage, il y a un autre corsage dessous. Elle se couche comme ça. Elle n'enlève pas son fichu.

Grand-Mère parle peu. Sauf le soir. Le soir, elle prend une bouteille sur une étagère, elle boit directement au goulot. Bientôt, elle se met à parler une langue que nous ne connaissons pas. Ce n'est pas la langue que parlent les militaires étrangers, c'est une langue tout à fait différente.

Dans cette langue inconnue, Grand-Mère se pose des questions et elle y répond. Elle rit parfois, ou bien elle se fâche et elle crie. A la fin, presque toujours, elle se met à pleurer, elle va dans sa chambre en titubant, elle tombe sur son lit et nous l'entendons sangloter longuement dans la nuit.

Agota Kristof, *Le grand cahier*, 1988.

**Schéma d'exploitation possible :**

1. Situation initiale :
_____
_____
2. Élément déclencheur :
_____
_____
3. Péripétie (événement) :
_____
_____
4. Actions entreprises pour trouver une solution :
_____
_____
_____
5. Situation finale :
_____
_____

**Exemple :**

Il était minuit et demi et je rentrais chez moi en métro, après avoir passé la soirée avec des amis qui avaient organisé une fête pour mon anniversaire. Une demi-heure plus tard, la rame est arrivée dans ma station. Je me suis levée, je suis descendue sur le quai et j'ai quitté la station. La rue était déserte. Tout à coup, j'ai remarqué qu'un homme me suivait. J'ai pressé le pas. Lui aussi a pressé le pas. Il était derrière moi. Je me suis mise à courir et je suis arrivée devant ma porte. J'ai composé rapidement le code qui commandait l'ouverture. J'ai poussé la porte et j'allais la refermer quand l'homme l'a poussée brutalement et est entré. Là, il est venu vers moi et d'un ton menaçant m'a demandé : « Ton argent, et vite ! ». J'ai dit en tremblant et en pleurant que je n'avais pas d'argent, que j'étais une étudiante pas très riche et que c'était mon anniversaire. Lui, m'a regardée un moment et puis il a dit : « Bon eh bien, bon anniversaire », et il est parti.



Lisez le texte ci-dessus, dites de quel type de focalisation il est question puis complétez le schéma d'exploitation.

## 2. Le texte descriptif

Dans un texte descriptif, l'auteur indique **comment est un objet, un paysage, un lieu, une atmosphère, un être, une action, un événement, une situation, un concept, une procédure, un processus, un fonctionnement.**

Le sujet peut être décrit par l'énumération de ses propriétés, de ses qualités ou de ses parties. On peut aussi le situer dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres éléments. Pour faire cette mise en relation, on peut avoir recours à des procédés tels que les comparaisons et les métaphores.

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<b>Décrire.</b> Produire une image de ce que le lecteur ne voit pas, mais qu'il peut imaginer : un lieu ou un personnage (portrait)	Roman, nouvelle, conte, compte rendu d'un événement sportif, la définition d'un dictionnaire, un guide touristique, l'itinéraire d'un parcours, le mode d'emploi d'un appareil...	Imparfait ou présent de vérité générale. Indications de lieux (localisations). Si la description se fait en évolution, indications temporelles. Importance des sensations. Point de vue (focalisation).

### Exemple :

L'homme était debout devant Notre-Dame. Il était grand, mince et portait un grand chapeau qui cachait son visage. Une cape noire couvrait ses épaules et il tenait à la main une canne. Il était immobile. Derrière lui, la cathédrale dressait des deux tours vers le ciel de Paris. Haute et massive, elles étaient là depuis des siècles, témoin de tant d'histoires, de tant d'évènements, de tant de rencontres... Une femme est arrivée, elle a parlé à l'homme quelques instants et puis elle est repartie [...]

## 3. Le texte argumentatif

Dans un texte argumentatif, l'auteur *présente l'opinion qu'il veut défendre, soit sa thèse, et cherche à convaincre le destinataire de la justesse de ses idées.* Il justifie son opinion à l'aide d'arguments, ou de preuves.

La structure d'un texte argumentatif requiert généralement **plusieurs paragraphes.** Dans l'**introduction**, on présente le sujet et, dans le **développement**, on expose les arguments, les contre-arguments et les conclusions secondaires. Pour finir, l'auteur reformule sa **thèse** et peut aussi *élargir le débat.*

Fonction / intention de l’auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<b>Argumenter.</b> Convaincre, persuader, défendre un point de vue, faire en sorte que le lecteur partage son point de vue.	Magazine, débats, article, essais, publicité...	Présence d'arguments et d'exemples, liens logiques, utilisation d'une stratégie argumentative, parfois présence d'un ton catégorique et / ou d'un avis personnel (je)

**Exemple :**

Ecrasez votre cigarette avant qu’elle ne vous écrase ! En effet, une cigarette, c’est six minutes de vie en moins. Pourquoi ? Parce que la cigarette accélère les battements de votre cœur, qu’elle bouche vos vaisseaux, qu’elle encrasse vos poumons. Donc, si vous ne voulez pas voir partir votre vie en fumée, éteignez votre cigarette.

**4. Le texte injonctif**

Il est souvent assimilé aux textes explicatifs et descriptifs, la frontière est floue pour beaucoup...

Pourtant, on peut assez facilement le distinguer avec le tableau suivant :

Fonction/intention de l’auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<b>Forcer à</b> Proposer une action. Donner des consignes. Enjoindre (=forcer à) (une injonction)	Recettes de cuisine, notice, mode d'emploi, posologie des notices de médicaments, lois, règlements, exercice...	Emploi de la 2 <sup>ème</sup> personne (parfois 1 <sup>ère</sup> personne du pluriel), présence de l'impératif ou infinitif ou futur. Présence d'ordres et de consignes.

**Exemple.**

Au moyen des vis que vous trouverez dans le sachet en plastique, assemblez-les quatre planches les unes aux autres. Poncez-les, peignez-les ; vous aurez une boîte à jouets ou une boîte pour ranger toutes sortes d’objets.

Prendre un bol et y mettre de la farine, du sucre et des œufs. Mélanger ces ingrédients et les battre. Verser la pâte obtenue dans un récipient en verre. Faire cuire le gâteau pendant une heure environ. Le sortir du four et le laisser refroidir.

**5. Le texte informatif**

L'objectif dominant de ce type de texte est celui d'apporter des connaissances. Il répond aux questions "Qu'est-ce que c'est ?", "Quoi ?", "Pour qui ?", "A qui ?", "Comment ?", "Pourquoi ? ».

Fonction/intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques
<b>Expliquer/informer.</b> Analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris. Faciliter la compréhension.	Ouvrages de vulgarisation scientifique, articles de fond, manuels scolaires...	Présent de vérité générale, mots techniques, passage de la théorie à l'exemple, (définition puis exemple)

### Exemple :

La France compte actuellement un peu plus de soixante millions d'habitants, dont à peu près 6% d'étrangers. Globalement, la population française continue de s'accroître mais à un rythme de plus en plus lent. Cette évolution s'explique par la baisse de la natalité, par une diminution de l'immigration et par une mortalité stable. La proportion des moins de 20 ans ne cesse de diminuer depuis trente ans, alors que celle des plus de 60 ans s'est beaucoup accrue pendant cette période. Comme tous les autres pays européens, la France vieillit.

## Les registres de la langue

### Quel sera le registre de la langue ?

**Les registres de langue sont des manières différentes de s'exprimer, pour formuler des pensées.**

Ces manières différentes de s'exprimer dépendent :

#### a. de celui qui s'exprime, en fonction de :

- son niveau d'éducation
- sa culture (connaissances, milieu social, etc.)
- la possibilité qu'il s'autorise de se montrer spontané ou non
- etc.

#### b. de l'interlocuteur auquel s'adresse celui qui s'exprime, en fonction par exemple :

- du degré d'intimité
- des rapports hiérarchiques
- de l'importance numérique de l'auditoire

### On distingue traditionnellement trois registres de langue principaux

- le registre familier
- le registre courant
- le registre soutenu

## **Le registre familial**

**A. On le rencontre principalement dans les situations de communication où il n'y a pas de contraintes importantes. Il s'agit d'un langage décontracté utilisant des mots appartenant à l'argot, au langage populaire.**

- spontanéité
- intimité
- situation professionnelle entre collègues sans rapport de pouvoir ; etc.

### **B. Caractéristiques**

#### **a. vocabulaire :**

- relâché
- argotique, jargonnant (abréviations conventionnelles, etc.)
- grossier

#### **b. syntaxe :**

- phrases juxtaposées
- phrases sans verbes
- concordance des temps non réalisée
- négations sans " ne "
- etc.

### **C. Exemple :**

- J'viens pas, j'suis crevé.
- Il sera prêt ?
- Il s'est payé une nouvelle bagnole.

## **Le registre courant**

**A. On le rencontre principalement dans les situations de communication où celui qui s'exprime ne connaît pas bien les personnes auxquelles il s'adresse. Il s'agit du langage correct de tous les jours.**

- relations professionnelles occasionnelles, ou administratives
- relations quotidiennes accompagnées de transactions (courses, demande de renseignements, etc.)
- etc.

### **B. Caractéristiques**

#### **a. vocabulaire :**

- mots compris par tout le monde
- mots qui paraissent " neutres "

#### **b. syntaxe :**

- usage correct
- phrases coordonnées
- phrases complexes simples (relatives, subordonnées de temps, etc.)

**C. Exemple :**

- Je ne peux pas venir, je suis fatigué.
- Est-ce qu'il sera prêt ?
- Il a acheté une nouvelle voiture.

**Le registre soutenu****A. On le rencontre dans les situations de communication de contrainte :**

- manifestation d'un effort, d'une recherche pour bien s'exprimer (le registre soutenu n'est pas ressenti comme spontané)
- environnement social cultivé, d'un très bon niveau d'éducation
- rapport hiérarchique où celui qui parle est en situation inférieure ; etc.

**B. Caractéristiques**

Il s'agit d'un langage travaillé avec un vocabulaire recherché. Il exige une **connaissance** approfondie des ressources de la langue, mais aussi met l'accent sur les **références** littéraires, culturelles, etc.

**a. vocabulaire :**

- recherché et / ou rare
- littéraire, poétique
- très précis (mots qui n'ont qu'un seul sens...)

**b. syntaxe :**

- phrases complexes (expression des relations logiques)
- concordance des temps rigoureusement appliquée (avec emploi des subj. imparfaits et plus-que-parfaits)
- subjonctif employé, dans certaines conditions, dans les phrases hypothétiques

**C. Exemple :**

- Je suis désolé de ne pouvoir venir mais je suis vraiment épuisé.
- Sera-t-il prêt ?
- Il a fait acquisition d'une nouvelle automobile.

**ACTIVITE : Regroupez les phrases ayant le même sens et dites de quel registre il est question.**

1. Le professeur était très mécontent.
2. J'ai commis une erreur.
3. Qui est allé au cinéma hier ?
4. Jojo, il a toujours des fringues super.
5. Je me suis gouré.
6. Le prof. a vachement râlé.
7. Le professeur n'était pas content du tout.
8. Qui c'est qui est allé au cinoche hier ?
9. Je me suis trompé.
10. Joseph s'habille toujours avec beaucoup de soin.

11. Lequel d'entre vous est allé au cinéma ?
12. Jojo est toujours bien habillé.

#### IV. Mise en application de la planification à l'aide d'une grille de planification.

##### DEVOIR :

Sujet : « Faut-il interdire la télévision aux enfants ? »

Planifier un texte, organisez vos idées à l'aide de la grille de planification.

Sujet de rédaction :	
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à écrire ?	Narratif Descriptif Argumentatif Injonctif Explicatif
Le lecteur: A qui écrit-on? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socio-culturels à prendre en compte ?	Familier courant soutenu
	Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit. Pensez à délimiter le sujet	

### Leçon 5 : 18 avril 2008 Expression écrite FRÖ 114

---

#### L'essai argumentatif

##### I. Qu'est-ce que l'essai argumentatif ?

Vous devez, à partir d'un sujet, donner vos opinions et les organiser en fonction d'un plan que vous établissez vous-même.

Votre plan doit obligatoirement comporter trois grandes parties :

- Introduction
- Développement
- Conclusion

##### II. Quelle est la méthode à suivre ?

- Lisez le sujet avec attention

Le sujet de l'essai argumentatif peut se présenter sous la forme :

- d'une affirmation : dans ce cas on dit qu'il est à caractère polémique. Ici, vous devez bâtir une argumentation en étant POUR ou CONTRE.

Ex : Internet favorise la communication avec les autres.

- d'une question : vous devez résoudre un problème en bâtissant votre argumentation sur une thèse – antithèse – synthèse.

Ex : Internet favorise-t-il la communication avec les autres ?

- Réfléchissez sur le sujet et trouvez des idées à l'aide d'une grille de planification
- Une fois avoir trouvé des idées faites le plan de votre production/rédaction

Votre plan doit comporter :

- vos deux ou trois idées essentielles ;
- dans chacune de vos idées essentielles, vos idées secondaires, c'est-à-dire les idées qui vont vous permettre de soutenir votre argumentation ;
- pour chacune de vos idées secondaires, des illustrations propres à votre vécu personnel ou à vos opinions.

Ex :

Sujet Internet favorise la communication avec les autres	
Exemple de plan	
Idée essentielle 1	Du point de vue de ses outils Idée secondaire 1 : Communication écrite Illustrations / exemples à trouver : courrier électronique, forum, chat Idée secondaire 2 : Communication orale Illustrations / exemples à trouver : visioconférence.
Idée essentielle 2	Caractéristiques : facile à accéder et rapide Idée secondaire 1 : Outil le plus répandu Illustrations / exemples à trouver : On peut y accéder de nombreux lieux : maison, café Internet... ; Le téléphone est plus chère ; Idée secondaire 2 : Rapidité Illustrations / exemples à trouver : Un message est envoyé et reçu très rapidement ; Il n'y a plus de frontières.

### III. Faire une introduction

Votre introduction sert à guider le lecteur avant la lecture de vos arguments développés ultérieurement, et doit être clairement détachée du reste de votre travail.

- Elle **est un tout indissociable** : elle est constituée d'un bloc unique et ne doit pas comporter plusieurs paragraphes.
- Elle **ne doit pas être trop longue, ni trop courte** : quelques lignes suffisent à exposer les grandes lignes de votre travail.
- Elle **ne doit pas comporter d'arguments personnels** : vous devez y exposer le sujet et la façon dont vous allez le traiter. Vous informez le lecteur de votre bonne compréhension du sujet et de votre plan. Vos arguments apparaîtront plus tard, c'est-à-dire dans votre développement.

L'introduction est composée de trois parties :

**1- Le sujet amené** : Vous reformulez avec vos propres mots le sujet (deux lignes suffisent). Vous pouvez lui apporter une touche personnelle en le situant dans le temps et/ou dans l'espace. Vous dites, par exemple, si le problème posé dans le sujet est en adéquation avec votre époque et avec votre propre contexte culturel et/ou géographique (votre pays, votre région, votre ville...)

#### Ex : Le sujet amené dans une introduction

Depuis ces 10-15 dernières années Internet a fait son entrée de manière spectaculaire dans notre monde. La principale raison de son succès est la communication qu'il permet entre les hommes.

**2- Le sujet posé** : vous essayez de dégager de ce sujet une problématique, c'est-à-dire la question essentielle (le thème central, l'idée générale) qui est sous-entendue dans le sujet posé. Vous pouvez aussi, si vous le jugez nécessaire, spécifier le contexte (temps, espace) dans lequel vous allez aussi traiter cette problématique (deux lignes suffisent) ;

#### Ex : Le sujet posé dans une introduction

Mais pourquoi a-t-il eu un si grand impact alors qu'il existait déjà d'autres moyens de communication ?

**3- Le sujet divisé :** vous exposez brièvement votre plan. Cette partie va vous permettre de guider le lecteur dans votre développement : vous lui annoncer de quoi vous allez parler et dans quel ordre vous allez le faire. Vous devez donc énumérer les deux ou trois idées essentielles que vous allez traiter. **Evitez les formulations :** *Dans un premier temps, je parlerai de..., dans un deuxième temps, je traiterai de..., enfin j'aborderai...* ;

**Utilisez plutôt :** **Nous débiterons cette argumentation par... pour démontrer que..., Enfin, nous nous pencherons sur...**

**Ex : Le sujet divisé dans une introduction**

Nous débiterons notre argumentation par présenter les principaux outils de communication d'Internet. Enfin nous discuterons de ses caractéristiques en matière de facilité d'accès et de rapidité.

**Notre introduction :**

Depuis ces 10-15 dernières années Internet a fait son entrée de manière spectaculaire dans notre monde. La principale raison de son succès est la communication qu'il permet entre les hommes. Mais pourquoi a-t-il eu un si grand impact alors qu'il existait déjà d'autres moyens de communication ? Nous débiterons notre argumentation par présenter les principaux outils de communication d'Internet. Enfin nous discuterons de ses caractéristiques en matière de facilité d'accès et de rapidité.

## Leçon 5 (suite) : 25 avril 2008 Expression écrite FRÖ 114

---

L'essai argumentatif

### IV. Faire un développement

Afin de ne pas dépasser le strict sujet qui vous est posé et de risquer de faire un hors sujet, nous vous conseillons de limiter la rédaction de votre développement, à trois parties.

Ces deux ou trois parties correspondent aux **deux ou trois idées essentielles** qui vous auront permis de bâtir votre plan de départ (**voir leçon 5 du 18 avril**).

Voici les règles du développement :

- Chaque partie de votre développement correspond à une idée essentielle, donc à un paragraphe.
- Chaque partie de votre développement doit être clairement détachée du reste de votre travail, il est donc nécessaire de sauter une ligne entre chaque partie.
- Vos différentes parties doivent être équilibrées : elles doivent avoir à peu près la même longueur.
- Les règles de rédaction de chacune de vos parties doivent être les mêmes.

La rédaction d'une partie (ou d'une idée essentielle) répond, généralement, aux règles suivantes. Ces règles sont à respecter de manière identique pour chacune de vos parties :

- **Enonciation de votre idée essentielle :** vous devez exposer, dès la première phrase, votre première idée essentielle sous forme d'une affirmation construite avec vos propres mots.
- **Argumentation (votre première idée secondaire) :** votre idée essentielle peut être divisée en plusieurs idées secondaires. Ces idées secondaires, traitées l'une



après l'autre, vont vous permettre d'argumenter et d'aborder, en détail les différents éléments de votre idée essentielle.

- **Illustration /Exemple** : il est important d'illustrer votre première idée secondaire avec un exemple que vous trouverez dans votre expérience personnelle.
- Argumentation (votre deuxième idée secondaire) : .....
- Illustration /Exemple : .....

**Application : Faire le développement du sujet ci-dessous de manière collective en classe. (Cf. Fiche de travail)**

« Internet favorise la communication avec les autres. »

**V. Faire une conclusion**

La conclusion est généralement composée de deux parties :

- Une synthèse de l'ensemble de votre développement : Vous reprenez ici, sans les répéter, les éléments qui vous paraissent les plus marquants de votre travail. Cette partie ne doit pas dépasser 3-4 lignes.
- Une ouverture au sujet que l'on vous a proposé au départ : Enfin, vous proposez au lecteur une nouvelle piste de réflexion à partir du sujet initial. Cette nouvelle piste doit être en rapport avec le sujet : par exemple, s'il est question d'**éducation** dans le sujet initial, l'ouverture aussi doit traiter d'**éducation**.

**Exemple de conclusion à partir du sujet : « Internet favorise la communication avec les autres. »**

Internet est devenu le symbole de la communication, même devant les autres outils modernes de communication, et il élimine les frontières, rapproche les gens de toute la planète. Mais, faisons attention à son usage et ne devenons pas dépendant de cet outil.

**Synthèse** : Internet est devenu le symbole de la communication, même devant les autres outils modernes de communication, et il élimine les frontières, rapproche les gens de toute la planète.

**Ouverture** : Mais, faisons attention à son usage et ne devenons pas dépendant de cet outil.

**TEXTE ECRIT AVEC LA CLASSE :**

Depuis ces 10-15 dernières années Internet a fait son entrée de manière spectaculaire dans notre monde. La principale raison de son succès est la communication qu'il permet entre les hommes. Mais pourquoi a-t-il eu un si grand impact alors qu'il existait déjà d'autres moyens de communication ? Nous débuterons notre argumentation par présenter les principaux outils de communication d'Internet. Enfin nous discuterons de ses caractéristiques en matière de facilité d'accès et de rapidité.

Il est vrai qu'Internet favorise beaucoup la communication entre les hommes et ceci tout d'abord à l'aide de ses outils de communication écrite et orale.

En ce qui concerne les premiers il existe le courrier électronique, le forum et le chat. Avec le courriel la communication est très facile : il permet d'envoyer et de recevoir de nombreux documents. Comme par exemple des documents écrits, des photos, des images. Le forum, lui, est un tout autre outil qui permet de communiquer même avec des personnes que l'on ne connaît pas afin de trouver des informations sur un sujet qui nous intéresse. C'est comme un immense tableau blanc où nous inscrivons une question à laquelle nous cherchons réponse et de nombreuses personnes nous répondent. Il existe beaucoup de

sites qui offrent ce service. Quant au chat, c'est l'un des outils le plus répandu : nous écrivons et notre interlocuteur répond à l'instant. Nous n'avons plus besoin d'attendre. Il suffit que les deux personnes soient connectées pour avoir une réponse instantanée. Par exemple, MSN est un service chat qui a plusieurs abonnés. En plus, c'est gratuit. Seule une connexion Internet est nécessaire.

Pour ce qui est des outils de communication orale, c'est la visioconférence qui prend le premier plan. Avec le branchement d'un microphone et d'une caméra (Webcam) à l'ordinateur, il est possible de parler avec notre interlocuteur et de le voir même s'il est à des kilomètres. Par exemple, MSN offre aussi ce service : beaucoup de personnes voient leur chagrin, dû à la distance existante avec leur proche, baisser.

Un autre point qui montre qu'Internet favorise la communication entre les hommes est son accès facile et sa rapidité.

Tout d'abord, nous pouvons y accéder de nombreux lieux : Il y a beaucoup de cybercafé, des ordinateurs sont disponibles mêmes dans les écoles, les hôtels. De plus, à l'aide des ordinateurs portables nous pouvons nous connecter dans un restaurant, un café... grâce à WIFI qui est un système de connexion libre. Si le restaurant possède ce système, le client peut y manger et vérifier ses courriels ou discuter par visioconférence. Par exemple, en Europe, tous les Mc Donald's offre WIFI. Par ailleurs, de nos jours dans beaucoup de maisons il existe une connexion Internet et ceci coûte moins cher que le téléphone. En Turquie, la connexion est de 30 Livres Turques par mois et nous pouvons discuter sur Internet des heures et des heures. Cependant, avec le téléphone, discuter des heures signifie « payer une grosse facture ».

De plus, Internet est un outil de communication très rapide. Envoyer par exemple une lettre à l'étranger dure des semaines avec la poste, mais avec Internet quelques secondes suffisent. Un message envoyé par courriel peut être automatiquement lu 2-3 secondes après être envoyé. Avec le chat, c'est encore plus rapide : il est question d'une communication synchrone c'est-à-dire que la discussion se fait de manière simultanée. Les frontières, les distances sont abolies. La facture de téléphone est réduite, la communication est meilleure.

Internet est devenu le symbole de la communication, même devant les autres outils modernes de communication, et il élimine les frontières, rapproche les gens de toute la planète. Mais, faisons attention à son usage et ne devenons pas dépendant de cet outil.

---

## **Leçon 5 (suite) : 2 mai 2008 Expression écrite FRÖ 114**

---

L'essai argumentatif

### **VI. Application à partir du sujet suivant :**

« Faut-il aller étudier à l'étranger ? »

#### **Etape 1 :**

Quel est le type du sujet ? Sujet à caractère polémique ou sujet proposé sous la forme d'un thème à résoudre ?

#### **Etape 2 :**

Réfléchir sur le sujet : Usage d'une grille de planification. Prendre note des idées.

Sujet de rédaction : _____	
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à écrire ?	Narratif Descriptif Argumentatif Injonctif Explicatif
Le lecteur : A qui écrit-on ? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socio-culturels à prendre en compte ?	Familier courant soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit. Pensez à délimiter le sujet	

**Etape 3 :**

Faire un plan – Organiser les idées. Pour cela utilisez une grille comme celle-ci :

Sujet Faut-il aller étudier à l'étranger ?	
Idée essentielle 1	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :
Idée essentielle 2	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :
Idée essentielle 3	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :

**Etape 4 :**

Faire une introduction

**Etape 5 :**

Faire un développement

**Etape 6 :**

Faire une conclusion

**Etape 7 :**

Réviser à l'aide d'une grille de révision

**DEVOIR MAISON :**

**« Le téléphone portable est un outil de communication très efficace ».**

**Etape 1 :**

Quel est le type du sujet ? Sujet à caractère polémique ou sujet proposé sous la forme d'un thème à résoudre ?

**Etape 2 :**

Réfléchir sur le sujet : Usage d'une grille de planification. Prendre note des idées.

Sujet de rédaction : _____	
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à écrire ?	Narratif Descriptif Argumentatif Injonctif Explicatif
Le lecteur: A qui écrit-on? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socio-culturels à prendre en compte ?	Familier courant soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit. Pensez à délimiter le sujet	

**Etape 3 :**

Faire un plan – Organiser les idées. Pour cela utilisez une grille comme celle-ci :

Sujet	
Idée essentielle 1	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :
Idée essentielle 2	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :
Idée essentielle 3	..... Idée secondaire 1 : Illustrations / exemples à trouver : Idée secondaire 2 : Illustrations / exemples à trouver :

**Etape 4 :**

Faire une introduction

**Etape 5 :**

Faire un développement

**Etape 6 :**

Faire une conclusion

**Etape 7 :**

Réviser à l'aide d'une grille de révision

**Grille de révision**

Réviser :	OUI	NON
Le contenu : 1. J'ai tenu compte de mon plan		
2. J'ai tenu compte de mon lecteur : - ne connaît pas nécessairement le sujet ; - prise en compte de son statut socio-culturel.		
3. J'ai bien répondu à mon intention d'écriture (convaincre, informer, discuter...)		
4. J'ai tenu compte de la structure du texte (narratif, descriptif, explicatif...)		
5. Mes idées sont en rapport avec le sujet		
6. J'ai bien référencé au domaine touché par la question (histoire, sociologie...)		
7. L'enchaînement de mon texte est logique : - usages de connecteurs ; - bonne suite chronologique.		
8. J'ai été capable de développer mes idées : - en donnant des exemples ; - en faisant des comparaisons.		
9. J'ai éliminé les répétitions		
10. J'ai ajouté des idées		
11. J'ai supprimé des idées		
Linguistique : 1. Mes verbes sont correctement conjugués		
2. Mes verbes sont bien accordés avec le sujet		
3. Le temps des verbes est adéquat		
4. Mes mots sont à la bonne place dans mes phrases		
5. Les adjectifs sont bien accordés en genre et en nombre		
6. J'ai utilisé le vocabulaire approprié		
7. Mes mots sont bien orthographiés.		

# Annexe 11

## Niveau commun de référence pour les langues

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, p.25, 2005)

# Annexe 12

## Test préliminaire et test final

Nom :

Prénom :

Durée : 1 heure et demie.

**I. Le petit texte qui suit est très difficile à lire à cause des répétitions.**

**Supprimez-les quand c'est possible : pour cela, utilisez des termes de reprise. (25 points)**

Attention, quand vous utilisez un pronom, il ne doit pas y avoir d'ambiguïté : on doit comprendre sans hésitation qui le pronom désigne.

Pierre attend le train. Mais le train a du retard et Pierre s'impatiente parce que Pierre est pressé de partir. Pierre va à Strasbourg. Jean, l'ami de Pierre, habite à Strasbourg depuis deux ans. Jean ne veut pas revenir à Poitiers. Jean a passé son enfance à Poitiers mais Jean est fâché avec sa famille et Jean déteste Poitiers. Mais Jean n'est pas fâché avec Pierre ! Pierre a promis de rendre visite à Jean quand Jean est parti mais Pierre ne l'a pas encore fait et Pierre et Jean ne se sont pas revus depuis le départ de Jean. Pierre sait que Jean attend Pierre avec impatience et Pierre pense souvent à Jean. La semaine dernière, Jean a téléphoné à Pierre pour demander à Pierre de venir voir Jean. Pierre a enfin accepté. Pierre est très content de revoir Jean, Pierre a beaucoup de choses à dire à Jean.

(Parizet et al., 2006, p.135)

**II. Vous venez de rentrer chez vous après avoir habité à l'étranger pendant quatre ans. Vous avez beaucoup aimé le pays où vous étiez et vous regrettez de l'avoir quitté. Vous expliquez pourquoi et vous faites des comparaisons avec votre propre pays.**

Exemple de lettre à compléter avec les articulateurs suivants : (11 points)

Pourtant - peu à peu - Ensuite - D'abord - que - Mais - et - Même - ou (2 fois) - Au début.

Chère Hélène,

Cela fait six mois ..... je suis rentrée d'Australie ..... je n'arrive pas à me réhabituer à la vie parisienne. La qualité de vie est vraiment meilleure à Sydney. .... il fait presque toujours beau. .... en hiver le ciel est généralement d'un bleu intense, la lumière éclatante et il peut faire aussi doux qu'à Paris au printemps. .... les gens sont en général moins stressés qu'à Paris. On se parle dans la rue ..... dans les transports en commun. On se retrouve sur la plage. .... dans les parcs pour pique-niquer ou faire des barbecues. C'est plus simple que de recevoir à la maison.

..... c'est difficile de se sentir si loin de son pays d'origine. .... je n'avais pas le moral : la famille et les amis me manquaient. Les vieilles pierres, les petits villages, les champs entourés de haies, tout cela me manquait. Mais ..... on s'habitue et on apprécie les grands espaces, les plages sauvages, les forêts tropicales, les déserts... Cette nature encore vierge dans la plupart du pays et qui n'existe plus en Europe.

..... heureusement ici j’ai retrouvé mes amis et c’est une consolation. Il ne faut plus que je t’ennuie avec mes souvenirs. J’espère te voir bientôt. Peut-être aux prochaines vacances ?

Bises

Sylvie.

(Chevallier-Wixler & al., 2006, p.76)

**III. Essai (25 points)**

**A votre avis, quels ont été le ou les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs selon vous ?**

**Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet (160 à 180 mots).**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

(Chevallier-Wixler & al., 2006, p.86)

**Total: ..... / 61 → note de l’apprenant X 100 = ..... / 100**  
**61**



# Annexe 13

## Grille d'évaluation Production écrite – B1 – 25 points

<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de la longueur minimale indiquée.	0	0,5	1	1.5	2				
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Capacité à exprimer sa pensée</b> Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1.5	2	2,5	3		

### Compétence lexicale / orthographe lexicale

<b>Etendue du vocabulaire</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1.5	2				
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1.5	2				

### Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1.5	2				
<b>Choix des temps</b> Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1.5	2				
<b>Morphosyntaxe – orthographe grammaticale</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1.5	2				

# Annexe 14

## Entretien semi-dirigé en français

Vous avez suivi pendant le second semestre un cours d'expression écrite dans lequel vous avez fait usage d'un site de classe. Nous voudrions vous poser quelques questions à ce propos.

Merci pour votre participation.

Veda ASLIM-YETİŞ

**NOM :PRENOM :**

### Identification

Sexe :  Masculin  Féminin

Date de naissance : ... / ... / ...

### I. Usage générale du site de classe

1. Qu'avez-vous fait avec le site de classe?
2. Quelles facilités vous a apporté le site de classe? (**Accès, où on veut quand on veut...**)
3. Quelles difficultés vous a causé le site de classe ? (**Accès, usage...**)

### II. Remédier à des difficultés en expression écrite

4. A quelles difficultés que vous ressentiez en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?
5. A quelles difficultés que vous ressentiez en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?

### III. Travail sur le processus rédactionnel

6. Comment avez-vous fait pour mieux planifier votre texte à l'aide du site de classe ?
7. Comment avez-vous fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de vos rédactions à l'aide du site de classe ?
8. quelles fonctions du site de classe vous a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?
9. Comment avez-vous fait pour mieux réviser votre texte à l'aide du site de classe ?

### IV. Devoirs

10. Comment le site de classe vous a-t-il été utile dans la rédaction de vos devoirs ?

11. Lorsque vous faisiez vos devoirs, comment avez-vous procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?

**V. Effets sur la réussite**

12. Pensez-vous avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?

13. Comment expliquez-vous votre réussite ou votre échec ?

14. Quelles différences notez-vous entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ? Le cours avec site de classe a-t-il eu un plus grand impact sur votre réussite ou votre échec ?

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

15. Que feriez-vous si vous aviez le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?

16. Y a-t-il un aspect particulier que vous voudriez évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ?

## Annexe 15

### Entretien semi-dirigé en turc

İkinci dönem sanal sınıf sitesinin kullanıldığı fransızca yazılı anlatım dersine katıldınız. Bu çerçevede cevap vermenizi istediğimiz sorular hazırladık. .

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Veda ASLİM-YETİŞ

**SOYADI : ADI:**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: ( ) Erkek( ) Kadın

Doğum tarihi : ... / ... / ...

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı :**

1. Sanal sınıf sitesisyle neler yaptınız ?
2. Sanal sınıf sitesi size ne tür kolaylıklar sağladı ? (**İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...**).

3. Sanal sınıf sitesi size ne tür zorluklar yaşattı?

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

4. Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığınız hangi sorunlara çözüm getirdi ? Nasıl ?
5. Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığınız hangi sorunlara çözüm getirmede ?

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

6. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninizi nasıl daha iyi planlayabildiniz ?
7. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninizin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştınız ?
8. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri sizin daha düzgün metinler oluşturmanızı sağladı ?
9. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninizi nasıl daha iyi kontrol edebildiniz ?

**IV. Ödevler**

10. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta size nasıl yardımcı olabildi ?
11. Ödevlerinizi yaparken sorun yaşadığınızda, ödev konusunu yanlış anladığınızda veya anlayamadığınızda çözüm bulmak için neler yaptınız ?

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

12. Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz ?
13. Başarınızı veya başarısızlığınızı nasıl açıklıyorsunuz ?
14. Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz ?

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

15. Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapmanız gerekseydi, ne yapardınız ?

16. Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğiniz bir şey var mı ?

## Annexe 16

### Questionnaire de motivation en français

Vous avez suivi lors du second semestre un cours d'expression écrite FLE enseigné avec un site de classe. Dans ce cadre nous avons élaboré 20 questions auxquelles nous vous demandons de répondre.

Merci pour votre participation.

Veda ASLIM-YETİŞ

**NOM : PRENOM :**

#### I. Identification

1. Sexe: ( ) Masculin ( ) Féminin

2. Date de naissance : ... / ... / ...

#### II. Satisfaction ressentie (entourez la réponse qui vous convient le mieux)

3. Apprendre avec le site de classe a été meilleur qu'apprendre de manière traditionnelle.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

4. Le site de classe a fourni une grande variété de matériels didactiques.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

5. Je ne pense pas que l'apprentissage avec le site de classe ait profité à mes résultats.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

6. Avec le site de classe, je suis satisfait(e) de l'accès immédiat à l'information.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

7. Je suis satisfait(e) de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler où je veux, quand je veux) qu'offre le site de classe.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

8. Je suis satisfait(e) du modèle d'enseignement basé sur Internet.

1\_ Pas du tout d'accord   2\_ Pas d'accord   3\_ D'accord   4\_ Tout-à-fait d'accord

9. Je suis satisfait(e) du site de classe.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

10. Je trouve que le site de classe permet de manière générale un apprentissage efficace.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

### III. Climat d'apprentissage (entourez la réponse qui vous convient le mieux)

11. Avec le site de classe, le cours était plus intéressant.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

12. Avec le site de classe, j'étais libre de choisir le lieu d'apprentissage.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

13. Avec le site de classe, je n'ai pas hésité à poser des questions sur le "forum".

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

14. Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes camarades de classe.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

15. Avec le site de classe, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mon enseignant.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

16. Je pense que le site de classe était plus intéressant.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

17. J'ai ressenti moins de pression avec le modèle d'apprentissage basé sur Internet.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

18. Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus relaxant.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

19. Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus agréable.

1\_ Pas du tout d'accord 2\_ Pas d'accord 3\_ D'accord 4\_ Tout-à-fait d'accord

20. Avec le site de classe, le climat d'apprentissage était plus ennuyeux.

1_ Pas du tout d'accord	2_ Pas d'accord	3_ D'accord	4_ Tout-à-fait d'accord
-------------------------	-----------------	-------------	-------------------------



# Annexe 17

## Questionnaire de motivation en turc

İkinci dönem sanal sınıf sitesinin kullanıldığı Fransızca yazılı anlatım dersine katıldınız. Bu çerçevede cevap vermenizi istediğimiz 20 adet soru hazırladık. .

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Veda ASLIM-YETİŞ

**SOYADI : ADI:**

### I. Kimlik bilgileri

1.Cinsiyet: ( ) Erkek ( ) Kadın

2.Doğum tarihi : ... / ... / ...

**II. Sanal sınıf sitesinden duyulan memnuniyet (size en uygun cevabı daire içine alınız)**

3. Sanal sınıf sitesiyle öğrenmek geleneksel yöntemle öğrenmekten daha iyi oldu.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

4. Sanal sınıf sitesi çok çeşitli ders materyalleri sağladı.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

5. Sanal sınıf sitesiyle öğrenmenin notlarımı yükselttiğini düşünmüyorum.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

6. Sanal sınıf sitesiyle bilgiye anında ulaşma olanağından memnunum.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

7. Sanal sınıf sitesinin sunduğu öğrenme esnekliğinden ve bağımsız çalışabilmeden (nerede, ne zaman istersem) memnunun.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

8. İnternet'e dayalı öğrenme modelinden memnunum.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

9. Sanal sınıf sitesinden memnunun.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

10. Sanal sınıf sitesinin genel olarak etkin bir öğrenme sağladığını düşünüyorum.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

### III. Öğrenme ortamı (size en uygun cevabı daire içine alınız)

11. Sanal sınıf sitesiyle ders daha ilgi çekiciydi.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

12. Sanal sınıf sitesiyle öğrenme mekânımı seçmekte özgürdüm.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

13. Sanal sınıf sitesinde "tartışma listesi" aracılığıyla soru sormaktan çekinmedim.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

14. Sanal sınıf sitesinde sınıf arkadaşlarımla daha çok etkileşime ve iletişime girdim.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

15. Sanal sınıf sitesinde hocamla daha çok etkileşime ve iletişime girdim.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

16. Sanal sınıf sitesinin daha çok ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

17. İnternet'e dayalı öğrenme modeliyle daha az baskı hissettim.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

18. Sanal sınıf sitesiyle öğrenme ortamı daha rahatlatıcıydı.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

19. Sanal sınıf sitesiyle öğrenme ortamı daha zevkliydi.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

20. Sanal sınıf sitesiyle öğrenme ortamı daha sıkıcıydı.

1\_ Kesinlikle katılmıyorum 2\_ Katılmıyorum 3\_ Katılıyorum 4\_ Kesinlikle katılıyorum

# Annexe 18

## Formulaire de consentement en français

Madame / Monsieur.....,

Je voudrais d'abord vous remercier pour l'attention que vous portez à cette recherche. L'objectif de ce formulaire est de vous informer du processus de la recherche et par ce fait d'avoir votre consentement en ce qui concerne votre participation.

Je suis chargée de cours à l'Université Anadolu dans le Département de Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie. Je suis intéressée, dans le cadre d'une thèse de doctorat, par les opinions des apprenants à propos de l'usage de l'ordinateur/Internet dans le cours FRÖ 114 Ecrire en Français II, notamment à propos de l'élaboration, la mise en pratique et l'évaluation de ce cours en utilisant les outils cités. C'est pourquoi, je compte faire avec vous, de manière officielle ou non, des entretiens et des enregistrements audio. Par ailleurs, il sera aussi question de recueil de données démographiques vous concernant ainsi que d'administrations d'enquêtes dans les étapes à venir de la recherche.

Les enregistrements audio se feront à la Faculté à des horaires qu'on déterminera ensemble, avec vous.

Les entretiens officiels seront enregistrés sur magnétophone ; quant aux interactions et à vos travaux en ligne, ils seront recueillis au moyen de la plate-forme WebCT. Vous avez entièrement le droit d'écouter les enregistrements à n'importe quelle étape de la recherche. Votre identité restera confidentielle dans tout document écrit. Il ne nous est pas possible d'effacer votre nom/prénom des enregistrements audio. Cependant, ils ne seront en aucun cas montrés à d'autres personnes, sans votre autorisation écrite, en dehors de Mme Le Professeur Gülnihâl GÜLMEZ, M Le Professeur Jean-claude REGNIER, Mme Le Maître Assistant Cihan AYDOĞU, M. Le Maître Assistant Oktay Cem ADIGÜZEL et en dehors des enseignants qui participeront au comité de suivi de thèse et au jury de la thèse.

Il est fort probable que les enregistrements soient utilisés dans des travaux futurs, dans des cours universitaires et/ou dans des réunions professionnelles (séminaires, symposium, panel, etc.).

Pour conclure, je vous remercie encore une fois d'avoir consacré du temps pour lire ce formulaire et pour décider de votre participation. Si vous avez d'autres questions concernant la recherche, je reste à votre entière disposition.

Veda ASLIM-YETİŞ (Chargée de cours)

Adresse: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi A.B.D. 26470 Eskişehir. Tél: (0222) 335 05 80 (3541).

Je, soussigné(e), ....., déclare avoir pris connaissance **des explications** ci-dessus et déclare ma participation volontaire à la recherche.

Date: Prénom/Nom et signature

## Annexe 19

### Formulaire de consentement en turc

#### (İzin formu)

Sayın.....,

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için öncelikle teşekkür ederim. Bu mektubun amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve buna bağlı olarak katılmanızla ilgili izin almaktır.

Ben Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım. FRÖ 114 Fransızca Yazma II dersinde bilgisayar kullanımı, söz konusu araçları kullanarak ders tasarlanması, hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi konularında yürütülen bir doktora tezi kapsamında öğrenci görüşleriyle ilgileniyorum. Bunun için sizlerle resmî/resmî olmayan görüşmeler yapmayı, sesli kayıtlar tutmayı planlıyorum. Ayrıca sizlerle ilgili sayısal verilerin toplanması ve araştırmanın ilerleyen bölümlerinde anketler uygulanması da söz konusudur.

Okulda yapılacak ses kayıtları sizlerle birlikte belirlenecek gün ve saatlerde gerçekleştirilecektir.

Resmî görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecek; çevrimiçi her türlü etkileşiminiz ve çalışmalarınız ise WebCT programının kayıtları ile toplanacaktır. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme hakkınız vardır. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır. Ses kayıtlarındaki isimlerinizi silmek mümkün değildir. Ancak kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan araştırmayı yöneten öğretim üyeleri Prof. Dr. Gülnihâl GÜLMEZ, Prof. Jean-claude REGNIER, Yrd. Doç. Dr. Cihan AYDOĞU ve Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL ve ileride tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılabilecek öğretim elemanları/üyeleri hariç olmak üzere hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir.

Kayıtların, izleyen çalışmalarda, üniversite derslerinde ve/veya profesyonel toplantılarda (seminer, sempozyum, panel, vb.) kullanılma olasılığı yüksektir.

Sonuç olarak, bu mektubu okuduğunuz ve araştırmaya katılıp katılmama konusunu düşünmek için zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olacağımı bildirmek isterim.

Öğr.Grv. Veda ASLİM-YETİŞ

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi A.B.D. 26000 Eskişehir. Tel: (0222) 335 05 80 (3541).

Aşağıda imzası olan ben, ....., yukarıdaki **açıklamaları** anlamış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildirmiş bulunmaktayım.

Tarih: İsim ve İmza:

# Annexe 20

## Transcription en français des entretiens

**CODE ETUDIANT : N 01**

### Identification

Sexe: Féminin

Date de naissance : 04 / 06 / 1986

### I. Usage générale du site de classe

#### Qu'as-tu fait avec le site de classe en général ?

- J'ai envoyé mes devoirs via Internet. J'ai utilisé facilement le dictionnaire. Euh...Ça aussi été utile pour mes autres cours.

#### Comment ?

- J'ai contrôlé sur « Bon Patron » les textes rédigés pour les autres cours. Ça été bien utile lorsque je devais rendre des devoirs.

#### Comment tu as révisé les leçons d'expression écrite ?

- J'ai révisé via le site et ça été meilleur.J'ai pu travailler les leçons pendant les vacances sans être obligée de transporter des manuels.

#### Qu'as-tu fait d'autres ?

- C'est tout.

#### D'accord. Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)

- Parfois ça m'a apporté des facilités, parfois non. Je n'ai pas d'ordinateur. Je devais aller dans un cybercafé. Alors comme je ne pouvais pas y aller le soir, je n'y allais que dans la journée. Cependant lorsque j'allais chez ma sœur, comme elle a une connexion Internet je faisais facilement mes devoirs.

#### Quelles d'autres facilités t'a apporté le site de classe ?

- Je n'ai pas été obligée de transporter des dictionnaires avec moi(**Rires**).

#### Euh... En fait tu as déjà un peu répondu à cette question tout à l'heure, mais tu as peut-être quelque chose à ajouter. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)

- Le soir, je devais parfois sortir le soir pour me connecter à Internet, mais je ne sortais pas du foyer. Je n'ai pas d'ordinateur. Je devais me programmer à ce propos.

#### D'autres difficultés ?

- Au début je ne savais pas utiliser Internet. Donc, le site a été bien car j'ai appris.

**Donc un désavantage c'est transformé en un avantage.**

- Oui. Au début c'était difficile mais après ça été mieux.

## **II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Je ne réussissais pas à être certaines des phrases que j'écrivais et en utilisant « Bon Patron » j'ai réussi à surmonter ce problème. **(Silence)**. Quand nous rédigeons, on réfléchit en turc alors parfois le mot en français ne me venait pas à l'esprit. Dans ce cas j'utilisais le dictionnaire.

**Y a-t-il d'autres difficultés auxquelles le site a remédié ?**

- Par exemple, parfois, quand je savais que je n'allais pouvoir venir au cours, j'étais obligée de vous remettre le devoir plus tôt. Mais avec le site, je pouvais vous l'envoyer même un jour avant le dernier délai.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- **(Silence)**. Le site a remédié à toutes les difficultés que je ressentais.

**Bien.**

## **III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- Euh...comme la grille de planification était tout le temps disponible sur le site, je l'ai utilisée pour construire mon texte. Il y avait aussi des textes en guise d'exemples.

**D'accord.**

**Et comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Il y avait des textes sur le site. Je les ai lus. J'ai vu comment je pouvais les utiliser pour ma rédaction. J'ai rédigé en utilisant aussi les idées qui me venaient à l'esprit. C'est ainsi que j'ai constitué mes rédactions.

**Tu as lu ces textes donc ?**

- Oui. Je les ai lus et bien compris.

**As-tu cité dans tes rédactions des informations se trouvant dans les textes disponibles sur le site ?**

- Oui, j'ai fait des citations.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- En utilisant « Bon Patron ». En cherchant des mots dans les dictionnaires. En travaillant les points de grammaire disponibles dans les liens.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Avec la grille de révision. J'ai mieux révisé. J'ai suivi les critères qui s'y trouvaient car parfois il m'arrivait d'en oublier. Par exemple, je faisais attention à la ponctuation mais j'oubliais la conjugaison.

**Tu avais déjà dit avoir utilisé « Bon Patron ».**

- Oui.

#### **IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Quand je n'assistais pas au cours je pouvais connaître quand même le sujet du devoir. Je pouvais vous l'envoyer.

**D'accord !**

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- J'ai appelé mes amis.

**Par téléphone ?**

- Oui. Je leur ai envoyé des SMS. Ou bien je leur ai posé des questions lorsque je les ai rencontrés dans les autres cours.

**Tu n'as pas utilisé le forum ?**

- Non. Je ne l'ai pas utilisé.

**Pourtant tes autres amis l'ont utilisé.**

- En réalité je ne sais pas l'utiliser mais j'ai lu les messages.

**D'accord.**

#### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- **(Silence).** Il a été utile.

**Comment ?**

- Euh...Ma première note (premier examen partiel) était basse mais la seconde (second examen partiel) était meilleure.

**Mais penses-tu que le site de classe a permis une meilleure réussite en termes de connaissances ? As-tu appris plus de choses ?**

- Oui, Je le pense.

**Comment expliques-tu cela ?**

- **(Silence)** On pouvait voir toutes les leçons en même temps **(silence)**.

**D'accord. Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Les deux cours étaient très différents. Le 1<sup>er</sup> semestre (cours traditionnel), je perdais mon attention en cours. Parfois je remettais les devoirs demandés, parfois non.

**Le second semestre, c'était plus motivant ?**

- Oui et on était moins en classe que le premier semestre. On était 15. Donc je me concentrais mieux, je comprenais mieux.

**Tu aurais été aussi motivée dans une classe de 15 apprenants avec un enseignement traditionnel ? Ou c'est le site de classe qui t'a motivée ?**

- Le site de classe m'a motivée.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je choisirai celui avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Euh... Non je n'ai rien à dire sauf que j'aimerais bien qu'un site de classe soit aussi construit pour les autres cours. Et aussi « Bon Patron » était très bien. Envoyer les devoirs par mail aussi.

**Tu voudrais préciser autre chose ?**

- Non.

Bon, merci.

**CODE ETUDIANT : N 02**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 23 / 08 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as-tu fait avec le site de classe en général ?**

- Qu'ai-je fait ? Comme on était continuellement devant Internet, c'était bien car je suis déjà tout le temps sur Internet. On regardait d'un seul clic la leçon au lieu de regarder un document papier. Si les leçons étaient sur papiers, je n'aurais pas révisé. Mais avec le site de classe, je révisais, je regardais ce qu'on avait fait lors du dernier cours. Par exemple, je suivais le forum : de quoi on y parle, qui pose quelles questions ? J'ai même appris des choses à l'aide du forum : des mots, des phrases. « Bon Patron » était bien : il corrigeait les erreurs. Je l'ai utilisé. Les dictionnaires aussi étaient utiles. C'était bien de vous joindre à tout instant (**Rires**).

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe de manière générale ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Par exemple, quand j'oublie un document chez moi et que je suis chez mon ami, je ne retourne pas le chercher mais là, je me connectais à Internet depuis chez



elle et accédais aux documents qui étaient sur le site. Ça c'étaient très bien. Et aussi, quand une chose me tracassait sur la leçon, comme je n'ai pas le numéro de téléphone de tout le monde... comme j'ai le numéro d'une ou deux camarades de classe... poser des questions à partir de là (du site) était bien. Je pouvais aussi vous contacter à l'instant à propos des devoirs.

### **Et quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Rien ne me vient à l'esprit sauf que, parfois, je consultais le dictionnaire mis sur le site et après je me disais que ce dictionnaire en ligne n'est peut-être pas bon, alors je reconsultais un dictionnaire normal, un ouvrage. De cette façon, je perdais du temps. Je me disais que j'aurais dû consulter l'ouvrage dès le début pour ne pas perdre du temps.

**Ah bon !**

- Oui. Sinon, je n'ai pas vécu d'autres difficultés.

## **II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**Maintenant je vais poser des questions concernant l'expression écrite.**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Euh... En arrivant ici je pensais à cela. M'a-t-il été très très utile ? Un peu... Mais mon truc est en rapport avec l'enseignant... Si ce n'était pas vous mais un autre enseignant, une personne X ...qui aurait construit le site, je ne me serais pas donnée au cours... En fait, j'avais plutôt un problème avec l'enseignant. C'était quoi la question ?

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Euh... Parfois je ne portais aucun intérêt au cours, j'avais un problème comme ça... je ne révisais pas trop. Le site m'a permis de porter plus d'intérêt au cours. Euh... Après, j'avais un problème de lexique... J'utilisais le dictionnaire en ligne puis, comme je ne faisais pas confiance, je consultais le dictionnaire papier et alors je tombais sur d'autres mots. Ça a peut-être remédié à mon problème de vocabulaire. Pour ce cours, j'étais démotivée mais avec le site j'ai été plus motivée. C'est tout.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- A quelles difficultés. Franchement, rien ne me vient à l'esprit. Je ne ressentais pas de grands problèmes.

**Tu ne ressentais pas de problèmes, d'accord.**

## **III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Il y avait déjà certaines règles de rédaction que nous avons apprises en turc à l'école comme l'introduction, le développement et la conclusion. Mais ce qu'on a fait avec vous, par exemple pour l'introduction, c'était plus détaillé. Nous ne connaissions pas tout cela. Avant, pour l'introduction, j'écrivais quelque chose sans faire attention

mais maintenant je rédige de façon à être en parallèle avec les sous étapes (*Elle parle des points de la grille de planification*). J'avais des difficultés avant. Même que pour rédiger l'introduction, j'écrivais mais je ne savais pas comment la poursuivre. Désormais, j'ai compris qu'on devait se poser des questions lors de l'introduction, y apporter des détails adéquates. Et tout ceci est aussi valable pour le développement et la conclusion. Avant je voyais tout ça de façon superficielle.

#### **Et le site de classe comment a-t-il été utile ?**

- Le fait que la grille de planification soit tout le temps sur le site a été utile. Quand je faisais mes devoirs, je l'utilisais sans cesse. Au lieu d'avoir devant moi plein de papiers, j'avais tout sur l'écran : j'ouvrais et fermais les fenêtres. Tout était plus visuel. D'ailleurs, autrement, je ne me serais pas retrouvée dans tous les papiers. Les exemples qui étaient sur le site m'ont été très utiles pour la rédaction. Ça été plus facile de rédiger. J'ai développé mon habileté rédactionnelle

#### **Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Comme j'accédais au site de classe par Internet, j'ai aussi fait des recherches sur Internet. Mais j'ai aussi utilisé les textes mis sur le site.

#### **D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- J'ai utilisé les liens de grammaire que vous aviez mis sur le site. J'ai utilisé le dictionnaire. Lorsque j'utilisais « Bon Patron », il corrigeait les erreurs une par une. J'ai vu mes erreurs et je les ai corrigées. Ça n'était pas éparpillé...ce qui était bien c'est qu'on trouvait tout dans un même lieu. Normalement, je consulte un livre de grammaire, puis le dictionnaire...alors à ce moment j'ai plein de choses dans les mains et ça devient fatigant. Ça nous a attirés car quelque chose d'inhabituel attire tout le monde. Le fait d'accéder au dictionnaire, d'être corrigé par « Bon Patron ». Au lieu de chercher dans un manuel de grammaire, on clique.

#### **D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ? Tu as parlé de « Bon Patron ». Y avait-il une autre fonction te permettant de mieux réviser ta rédaction ?**

- Euh... Vous nous aviez donné une chose pour la révision...

#### **La grille de révision ?**

- Oui, la grille de révision. Au début, je l'ai utilisée en contrôlant ma rédaction point par point. Si je ne l'avais pas en main, je n'aurais pas su comment procéder. Le fait de l'avoir sous la main m'a permis de mieux faire. Autrement, je n'aurais pas su réviser. Et aussi, nous avons fait des exemples de révision en classe qui étaient aussi intégrés dans le site : ça a été utile. Je les ai révisés également.

#### **Tu avais aussi dit avoir utilisé « Bon Patron ».**

- Oui. J'ai utilisé « Bon Patron », la grille de révision.

#### **IV. Devoirs**

#### **D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Au lieu d'écrire sur papier, j'ai directement écrit sur Word. C'était plus facile de contrôler. Quand j'avais des difficultés j'allais sur le forum pour voir ce qu'avaient écrit mes amis ou bien j'ai pu vous contacter. Puis, j'ai utilisé le dictionnaire et bien sûr j'ai également utilisé le dictionnaire papier. Quand je rédigeais, je regardais les liens de grammaire. Et, j'ai ouvert chaque page des leçons pour voir ce qu'on avait fait en classe afin d'être sûre d'être dans la bonne voie. Pour moi c'était avantageux du point de vue du temps. Par exemple, alors que je fais un devoir en 1-2 jours, cette durée a diminué de presque moitié.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Par exemple, un jour je n'ai pas assisté au cours et je ne savais rien sur le devoir. Dans ces cas-là, normalement je dois contacter un de mes amis mais quand je suis entrée dans le site j'ai vu quel était le thème du devoir, quand on devait vous le rendre : tout y était écrit et ceci m'a beaucoup facilité les choses. Euh... Quand j'ai eu des difficultés je suis allée sur le forum pour voir de quoi ils avaient discuté (*concernant le devoir*). Je n'ai pas utilisé le forum... c'est-à-dire que je n'ai rien écrit sur le forum car les questions que je voulais poser avaient toujours été posées par d'autres. Alors j'ai seulement suivi les conversations. De toute manière on a pu vous contacter et avoir des réponses en peu de temps. Ainsi, j'ai fait plus rapidement mes devoirs et j'étais plus tranquille avec le site... psychologiquement aussi.

**V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Je dis que j'ai mieux réussi car ça a attiré plus mon attention. Quand quelque chose attire l'intention, la curiosité commence à se montrer. Si je me serais ennuyée... Euh... les cours n'étaient plus monotones. Ça a attiré l'intention de beaucoup. On était tous curieux. Lorsque je consultais une autre page sur Internet, je voulais aussi consulter notre site. Mais s'il aurait été question d'un manuel ou d'un document papier, je ne les aurais pas consultés car je les aurais davantage acceptés comme une leçon, mais là je ne voyais pas le cours comme une leçon. Alors que je consultais mes courriels, je me disais « Y a-t-il eu une conversation sur le forum ? » et j'allais voir notre site. Et aussi, je m'y connectais beaucoup pour réviser les leçons faites en classe alors que je ne révisais plus mes leçons depuis très longtemps.

**En somme, c'est de cette manière que tu expliques ta réussite ?**

- C'est ainsi que j'explique ma réussite.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Avec le site de classe c'était plus motivant. Même en classe, on était plus en communication avec les autres.

**Cette meilleure communication est peut-être due au fait que vous êtes seulement 15 en classe ?**

- Ça n’a rien avoir le nombre d’étudiants. On était plus motivés, c’est pour ça. On suivait le cours depuis Internet et non depuis des documents papiers. On rédigeait tous ensemble en classe en visionnant à l’aide du projecteur alors on était plus attentif aux fautes. Lorsque vous rédigez et que vous faisiez une faute on vous le disait alors que normalement on ne fait pas tant attention car nous sommes aussi en train de recopier sur nos cahiers. Cette façon de travailler ensemble nous a permis de communiquer entre nous. On a alors envie de travailler.

**Y a-t-il d’autres différences ?**

- Je pense seulement à la communication entre les apprenants et l’enseignant. Je ne sais pas mais...dans la classe tout le monde essayait de rendre son devoir, tout le monde vous posait des questions à propos des devoirs. S’il était question d’un cours traditionnel, je ne pense pas qu’on aurait eu tant de responsabilités à ce sujet.

**VI. Leurs opinions pour un cours d’expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d’expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Celui avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l’usage du site de classe dans le cadre du cours d’expression écrite ? C’est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Le forum ne m’était pas venu à l’esprit. Je croyais qu’il y aurait un site avec seulement les leçons que l’on devrait suivre. Le forum ne m’était pas venu à l’esprit. Le dictionnaire ne m’était pas venu à l’esprit. Je n’avais pas du tout pensé qu’on allait pouvoir entrer en communication avec vous, qu’on allait avoir instantanément des réponses de votre part.

**Tout ça c’était une bonne chose ?**

- Tout ça était positif pour moi. Je ne me doutais pas de telles choses. C’est tout.

**Merci beaucoup.**

- C’est moi qui vous remercie, Madame.

**CODE ETUDIANT : N 03**

**Identification**

Sexe: Masculin

Date de naissance : 18 / 08 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu’as- tu fait avec le site de classe en général ?**

- Il y avait sur le site des vérificateurs qu’on pouvait utiliser pour tous les devoirs de français. J’ai fréquemment utilisé le dictionnaire.

**Que veux-tu dire par vérificateur ?**

- Par exemple quand je rédigeais une composition et que je n’étais pas certain des mots utilisés, je contrôlais via le site.

**Mais tu n'as pas utilisé cela seulement pour l'expression écrite ?**

- Oui.

**Qu'as-tu fait d'autres ?**

- Lorsque j'étais sur Internet et que je m'ennuyais, j'ai joué aux jeux de vocabulaire (*Liens mis sur le site*) : Au jeu du pendu (**Rires**). J'ai communiqué avec mes amis sur le forum, j'ai posé des questions, j'ai répondu aux questions. J'ai même partagé ma musique avec eux grâce à ce forum.

**Bien.**

- En dehors de cela, il y avait un agenda (*sur le site*) sur lequel j'ai pris des notes.

**Bien.**

- J'ai déterminé ce que j'avais à faire. A part cela, j'ai révisé les leçons réalisées en classe à partir d'Internet (*du site de classe*) car je suis un grand utilisateur d'Internet, je suis tout le temps sur ordinateur. Et, généralement, je suis une personne qui n'aime pas écrire sur papier et comme je perds mes notes prises en cours, travailler à partir d'Internet a été un grand avantage. J'ai pu réviser à l'heure que je voulais, où je voulais. Ceci a été une bonne chose pour moi. C'est tout ce que je peux vous dire pour l'instant.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Parfois en classe, il arrive aux étudiants d'arrêter d'écouter le cours, de commencer à penser à autres choses. Cela m'arrive souvent (**Rires**). Alors, j'ai pu, via le site, revoir les points qui m'avaient échappés en classe et apprendre seul. Lors des vacances aussi, lorsque je suis retourné chez moi (*chez mes parents*), j'ai pu réviser. Si on devait travailler avec manuels et cahiers, j'aurais été obligé de les transporter avec moi et ceci est une difficulté pour moi. J'ai pu réviser à l'aide de tout ordinateur connecté à Internet.

**Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- En réalité je n'ai personnellement pas eu de difficultés car j'ai un ordinateur mais si je n'avais pas d'ordinateur et aussi une connexion Internet, je n'aurais pas pu travailler où je veux, quand je veux.

**Donc, c'est seulement dans ce cas que le site de classe t'aurait causé des difficultés ?**

- Oui. Ou bien si je ne pouvais pas utiliser l'ordinateur ou Internet, si je ne savais pas faire usage de la technologie. Peut-être qu'à ce moment-là, j'aurais vécu des difficultés. En dehors de cela, je ne pense pas qu'il puisse avoir des difficultés car son usage (*l'usage du site de classe*) était très facile.

**D'accord.****II. Remédier à des difficultés en expression écrite****A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- J'ai des problèmes de conjugaisons et de lexique. J'ai du chemin à faire à ces propos. J'ai pu résoudre ces problèmes très facilement à l'aide des liens de lexique et de

conjugaison mis sur le site. Tout étudiant peut accéder à toutes informations via le site quand il le veut.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- **(Silence).** Je ne peux pas répondre à cette question car si un étudiant a des problèmes en expression écrite, c'est généralement, à propos du vocabulaire ou de la grammaire. Disons que si on veut écrire quelque chose où on doit utiliser un point de grammaire encore non étudié (*en cours de grammaire*) ou non abordé en expression écrite, il (*le site*) n'aurait pas remédié à mes difficultés. Mais je n'ai pas eu ce genre de difficulté car les points abordés en expression écrite sont parallèles à ceux abordés dans les autres cours.

**Bien.**

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- Eh bien, pour la planification avec le site, il y avait sur le site des directives concernant la planification et aussi une grille de planification. Un étudiant peut parfois être irresponsable, peut ne pas avoir avec lui les documents du cours, peut oublier le sujet. Mais avec le site, je pouvais accéder à tout document quand je voulais et alors je faisais ma planification à l'aide des documents sur le site, à l'aide de la grille de planification.

**Et le fait que la grille de planification soit tout le temps à ta disposition a-t-il été utile pour toi ?**

- Oui, bien sûr. Comme je l'ai dit il se peut qu'on n'ait pas tous les documents avec nous. Et le fait que la grille soit présente sur le site a été utile.

**D'accord.**

**Et comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Il y avait des textes sur le site à propos des thèmes des devoirs. En partant de ces textes et de mes propres connaissances ainsi que des liens se trouvant sur le site, j'ai rédigé. De ce point de vue, ça été très utile.

**As-tu cité dans tes rédactions des informations se trouvant dans les textes disponibles sur le site ?**

- Oui, je les ai utilisés et je les ai assemblés avec mes connaissances afin d'écrire un texte plus détaillé.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Selon moi, la fonction la plus importante est bien sûr tout d'abord les méthodes apprises en classe mais sur le site c'est les vérificateurs. Je parle de « Bon Patron ». Grâce à « Bon Patron », j'ai trouvé la chance de corriger mes fautes. En dehors de cela, les liens de conjugaisons et de dictionnaire étaient très utiles pour moi. Au lieu de joindre ces liens de façon dispersée, j'ai pu tout avoir sur un seul site.

**Tu n'avais pas à chercher ?**

- Oui. Je savais que tout y était. En outre, les liens de grammaire étaient très amusants.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Quand je rédigeais, un moment venu je n'arrivais pas à tenir le contrôle de mon texte. Alors, je regardais les leçons et je voyais ce que je ne devais pas faire lorsque je rédigeais.

**Tu as utilisé la grille de révision ?**

- La grille ? Oui.

**Tu avais déjà dit avoir utilisé « Bon Patron ».**

- Oui. C'est l'une des choses que j'ai le plus utilisé.

**IV. Devoirs****D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Quand on fait nos devoirs, tout étudiant est généralement obligé d'utiliser un Bescherelle et un dictionnaire. Et au lieu de perdre du temps en cherchant dans les pages, on gagne énormément de temps en cliquant ou en tapant sur quelques touches.

**Les thèmes des devoirs étaient aussi mis sur le site à l'intérieur du bouton « Devoirs ». Ceci a-t-il été utile notamment lorsque tu n'as pas assisté aux cours ?**

- Lorsque je n'assistais pas au cours je suivais déjà les leçons via le site. Et quand j'oubliais le thème du devoir et disons que je ne pouvais joindre personne, j'accédais au thème, aux explications via le site. Puis, je vous envoyais le devoir toujours via le site. Si je devais vous rendre le devoir sur papier, il aurait été possible que je ne puisse vous le remettre pendant des semaines (*Il est question d'un étudiant n'ayant pas pu assister à tous les cours en salle de classe pour des raisons personnelles*). Je n'aurais pas pu avoir les notes de cours ou bien avoir la correction des devoirs. Mais via Internet, via le site de classe, où que je sois même à l'autre bout du monde, j'ai pu vous envoyer les devoirs. Et franchement j'ai beaucoup utilisé cette fonction.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je consultais les dernières leçons et si je n'avais toujours pas compris, grâce au forum sur le site je posais des questions d'abord à vous mais aussi à mes amis. Et comme, en général, tous mes amis utilisent le site tous les jours, j'ai pu avoir des réponses très rapidement. Et j'ai pu comprendre ce que je devais faire.

**Donc tu étais en communication avec ton enseignant, tes amis.**

- Oui, on était en contact. Et d'ailleurs l'objectif du site était cela.

**C'est vrai.****V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui, il y a une hausse (*dans mes notes*). L'étudiant peut être parfois paresseux. Feuilletter les manuels, les dictionnaires pour faire les devoirs est chose difficile pour beaucoup. Par contre, travailler, faire les devoirs avec des clics, en tapant sur quelques touches facilite plus la vie de l'étudiant. Ainsi, il s'attache plus au cours et obtient donc des résultats meilleurs.

**Donc, tu penses avoir mieux réussi.**

- Oui. En comparaison avec les autres leçons de la classe préparatoire ou du semestre dernier, ce cours a été plus profitable pour moi.

**Et tu expliques ta réussite par les raisons énumérées tout à l'heure ?**

- Oui, oui. Il facilite beaucoup les choses, il adapte plus les étudiants au cours.

**C'était plus motivant ?**

- Oui [c'était plus motivant]. C'est davantage entrer en communication avec vous via le forum qui a facilité les choses.

**D'accord. Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- (*Lors du 1<sup>er</sup> semestre*), il m'arrivait de ne pas porter attention au cours. Je ratais certaines choses et je n'avais pas la possibilité de les rattraper. Cependant, avec le site de classe comme il est question d'une attention plus visuelle avec le projecteur, on a besoin d'être actif et on suit le cours.

**Tu étais moins actif le premier semestre ?**

- Franchement oui. J'étais moins actif [le premier semestre]. Le second semestre, lorsque je ne réussissais pas à m'adapter au cours ou quand je n'y assistais pas, j'allais dans un cybercafé et je revoyais tout ce qui avait été fait. Ceci était un réel avantage pour moi.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- En sachant que la technologie est très importante de nos jours et que dans l'avenir tous les cours se feront via ordinateur, et en tant qu'une personne voulant profiter des facilités apportées par la technologie, bien-sûr que je choisirai le cours avec site de classe.

**Tu penses que l'usage de la technologie apporte des facilités en cours ?**

- Oui, oui.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ?**

- C'est la première fois que je me suis trouvé face à un tel mode d'enseignement. Le site était largement suffisant pour le cours. Franchement, il n'y manque rien. Mais



on pouvait peut-être filmer les leçons et les mettre sur le site et ainsi voir le cours en image.

**Pourquoi pas ! C'est tout-à-fait possible.**

**Je te remercie.**

- C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 04**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 18 / 08 / 1987

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- J'ai travaillé à la grammaire en utilisant les liens que vous avez intégrés sur le site. J'ai utilisé les liens concernant le lexique. Je n'ai pas utilisé le forum mais j'ai lu ce que les autres avaient écrit. Eh dehors de cela, je vous ai envoyé les devoirs. C'est tout.

**Bien ! Et quelles facilités t'a apporté le site de classée ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Je pouvais y accéder quand je veux et où je veux et comme j'ai un ordinateur, ça été très facile.

**Ça t'a offert d'autres possibilités ?**

- Oui. J'ai pu entrer en contact avec mes amis. **(Long silence)**

**Autres choses ?**

- Non.

**D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Mon ordinateur est tombé en panne quelques fois, alors j'ai eu des difficultés à vous envoyer mes devoirs.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Les leçons étaient toujours à notre disposition et vous intégriez chaque fois les exemples de rédactions qu'on avait faites en classe.

**Mais sinon, tu ne ressentais aucune autre difficulté ?**

- En fait je pensais ne pas avoir de difficultés en expression écrite, mais après avoir reçu les corrigés des devoirs j'ai vu que j'avais des problèmes de grammaire en rédaction. Alors j'ai travaillé aux activités de grammaire disponibles sur le site (*Les liens*).

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Je n'ai rien à dire à ce propos.

### **III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- La grille de planification était toujours à notre disposition sur le site, je l'ai utilisée mais avec le temps j'ai commencé à mémoriser les critères de cette grille. Alors, je l'ai utilisée de moins en moins.

**Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'informations dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- J'ai fait des recherches sur Internet.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Les liens de grammaire et « Bon Patron ».

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Toujours en utilisant « Bon Patron ».

**Et la grille de révision ?**

- Je l'ai utilisée quelques fois.

### **IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Normalement quand je rédige je dois ouvrir des dictionnaires mais avec le site ça été plus facile car j'écrivais déjà avec l'ordinateur, alors ça été plus facile de consulter les dictionnaires disponibles sur le site. Et quand je ne venais pas aux cours, je pouvais facilement connaître le thème, le sujet en cliquant sur le bouton « Devoirs ».

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je vous ai envoyée des mails. Et comme on pouvait entrer en contact avec les amis ça été facile. En fait, je lisais les messages déjà envoyés sur le forum car ils étaient en rapport avec les devoirs.

### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Avec le site de classe, le cours d'expression écrite était mieux. Je ne pense pas avoir appris beaucoup de choses le premier semestre. Mes notes n'ont pas trop haussé (*le second semestre*) mais pour moi l'important était d'apprendre quelque chose, d'accéder aux leçons à tout moment. A l'aide des mots de passe on est les seuls à accéder au site et c'est bien.

**Donc tu expliques ta réussite par le fait d'avoir les documents du cours toujours à ta disposition. Tes notes n'ont pas haussé mais tu as appris beaucoup de choses.**

- Oui.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Le premier semestre je n'assistais pas au cours avec une grande volonté. Je demandais les notes de cours à mes amis et je les photocopiais. Et je ne pensais pas apprendre beaucoup de choses. Mais le deuxième semestre avec les leçons projetées au tableau, c'était bien. Je me sentais plus motivées.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Du fait de l'expérience vécue cette année, je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ? Comme ceci était bien ou mauvais.**

- Je pense qu'il devrait y avoir plus d'exemples concernant la mise en pratique de différentes leçons. Vous auriez pu mettre des liens conduisant à des textes que l'on pourrait lire. A part cela, c'était bien.

**Merci beaucoup.**

**CODE ETUDIANT : N 05**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 08 / 10 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- Vous avez mis beaucoup de choses concernant la grammaire. J'ai regardé par l'intermédiaire d'Internet tout cela. Il y avait un dictionnaire, ça été très pratique. Je l'ai utilisé. La communication a été très facile.

**Avec qui la communication a été très facile ?**

- Avec vous mais aussi avec les amis.

**A quoi cela t'a servit ?**

- Par exemple, quand vous nous avez donné un devoir et que j'étais coincée, J'ai posé des questions à mes amis ou à vous. Vous avez répondu rapidement.

**Qu'as-tu fait d'autres ? Tu as envoyé des devoirs.**

- Oui, j'ai envoyé des devoirs. On a travaillé en classe les leçons à partir de là (*du site*).

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Ça m'a apporté des facilités. Par exemple, quand je me suis connectée à Internet, quand il y avait un mot que je ne connaissais pas, regarder dans ce dictionnaire a été très facile. Je n'ai pas eu à creuser dans un dictionnaire (*ouvrage*). Ou bien quand j'étais coincée sur un point de grammaire j'ai regardé directement là (*sur le site*). J'ai posé des questions quand il y avait des choses que je ne comprenais pas. Comme la plupart des personnes s'y connectaient, ils m'ont répondu rapidement.

**D'accord. Et envoyer des courriels entre tes amis, t'a apporté des facilités ?**

- Oui.

**Et j'avais mis des liens sur le site. Est-ce que tu les as utilisés, t'ont-ils apporté des facilités ?**

- Comme les liens à propos de la grammaire.

**Par exemple.**

- Oui. Il y avait aussi des activités. Je les ai faites aussi. C'était réellement bien.

**D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Euh... En réalité il ne m'a pas causé de difficultés mais comme je n'ai pas d'ordinateurs... En fait ceci aussi ne m'a pas trop dérangée car il y a, là-bas, un lieu où je peux utiliser l'ordinateur gratuitement.

**Où ça ?**

- Au milieu de l'université, il y a un lieu rendu accessible par le Rectorat. C'est gratuit là-bas. On peut y entrer quand on veut.

**Tu peux y aller quand tu veux ?**

- Oui.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Comme le cours d'expression écrite est un cours où l'on écrit, il se déroulait de manière ennuyante normalement. Mais maintenant, je ne comprenais pas comment les 3 heures se passaient. C'est très agréable.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Je n'ai pas eu ce genre de difficulté et de plus mes notes ont haussé.

**Ah bon !**

- Oui.

**Bien.**

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- J'ai directement ouvert les parties (*les leçons*) concernant la planification et en fonction de cela j'ai fait... Par ailleurs, avec « Bon Patron » que vous avez mis sur le site, contrôler les fautes était bien.

**Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'informations dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- De toute manière, vous y (*sur le site*) avez mis tout ce que nous avons besoin, toutes les informations auxquelles nous pouvions accéder. Je vous remercie. Il a été très facile d'y accéder en cliquant, avec l'ordinateur.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Quand je rédigeais, il y avait déjà le dictionnaire. Lorsque j'avais des difficultés de lexique, je cliquais sur le lien « dictionnaire » ; pour les difficultés de grammaire, le lien « Bon Patron ». Et pour les autres, j'ai regardé les divers liens que vous avez mis. Ça été facile.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Là, il y avait « Bon Patron », j'ai cliqué dessus.Par ailleurs, quand j'avais des difficultés... euh... par forum ...comme j'ai posé des questions à vous ou à mes amis, ça été facile.

#### IV. Devoirs

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Quand je faisais mes devoirs, je devais suivre un plan (*le processus d'écriture*) et quand j'ouvrais ce plan, je pouvais faire des allers-retours entre les liens de grammaire, de dictionnaire, ça devenait facile.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Le site de classe nous procuré beaucoup de facilités. L'une des plus importantes facilités est celui appelé « forum » qui permet d'échanger des messages avec les amis ou l'enseignant. Quand j'étais coincée ou lorsque je ne comprenais pas la question, j'envoyais très vite un message aux amis. La réponse venait. Euh...

**Ça t'a apporté des facilités ?**

- Oui, ça m'a apporté des facilités.

#### V. Effets sur la réussite

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui, par rapport au semestre dernier mes notes ont haussé.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Je l’explique par le fait que j’ai écrit sans m’ennuyer. Et celui qui veut peut réussir. Quand j’ai écrit sans m’ennuyer, ça a été bien.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d’expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Lors du 1<sup>er</sup> semestre c’était comme si le temps ne passait pas. Pendant 3 heures on s’ennuyait à faire les mêmes choses mais le site de classe attirait notre attention, comme c’est sur Internet... Le temps passait très vite.

**Il y a donc des différences du point de vue du temps ?**

- Oui.

**C’est la manière d’enseignement du cours qui te motivait ?**

- Oui, c’est cela.

**VI. Leurs opinions pour un cours d’expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d’expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Bien-sûr que je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l’usage du site de classe dans le cadre du cours d’expression écrite ? C’est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- A mon avis tout était très bien. Tout était suffisant. De toute manière c’est la première fois qu’on a utilisé une telle chose, c’était vraiment très bien.

**Donc, tu ne penses pas qu’il avait un côté négatif ?**

- Non, je ne pense pas.

**Son usage est bien.**

- Oui, tout-à-fait.

**Bon, merci.**

- C’est moi qui vous remercie de nous avoir offert une telle possibilité.

**Je t’en prie.**

**CODE ETUDIANT : N 06**

**Identification**

Sexe: Masculin

Date de naissance : 05 / 08 / 1984

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu’as- tu fait avec le site de classe en général ?**

- Franchement, Madame, je ne l’ai pas trop utilisé.

**D’accord. Tu n’as rien fait du tout avec, comme utiliser le dictionnaire ?**

- Très rarement.

**Tu l'as utilisé très rarement.**

- Oui.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe de manière générale ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Y accéder quand on veut, de ce point de vue c'est une facilité.

**Autre chose ?**

- Madame, moi... comme je ne l'ai pas trop utilisé... Mais quand on doit s'y connecter, c'est bien de pouvoir y accéder dehors à partir d'un cybercafé ou depuis chez soi.

**Donc, on va dire que lorsque tu devais t'y connecter, tu t'y es connecté d'où tu veux mais tu ne l'as pas trop utilisé.**

- Oui

**Et quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Euh... Quand je devais travailler seul, comme je n'avais pas de documents papiers ça été difficile. J'aurais préféré avoir des documents en main et aller voir les amis ou l'enseignant pour leur demander d'éclaircir les points que je n'avais pas compris. De par cela, il n'y avait pas d'interaction.

**Mais tu pouvais les imprimer ?**

- Je ne l'ai pas fait. J'aurais préféré que ce soit l'enseignant qui les distribue.

**Cela t'a posé des difficultés ?**

- C'est cela qui m'a posé des difficultés (Ne pas avoir de documents papiers en main).

**Tu n'as pas aimé le site de classe ?**

- Oui.

**Tu es de ceux qui préfèrent avoir des papiers dans les mains pour travailler.**

- Oui.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Euh... En travaillant, généralement, j'ai des doutes sur la conjugaison et l'orthographe alors avec le dictionnaire et le lien de conjugaison, le site m'a été utile. Il était plus facile d'accéder à la conjugaison des verbes.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Franchement, je n'avais pas du tout pensé à cela. Euh... Non il n'y a rien qui ne me vient à l'esprit.

**Rien.**

- Oui, rien.

### III. Travail sur le processus rédactionnel

#### Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?

- J'utilise encore les méthodes de planification apprises l'année dernière (en classe préparatoire). Euh...Comment dire...Bien sûr que la planification montrée en classe allait être très utile, mais moi pour écrire une introduction, un développement et une conclusion, j'utilise ma méthode, je l'écris comme je veux.

#### Mais le site de classe a-t-il été utile à ce sujet ?

- En général non. Mais c'est parce que je n'ai pas travaillé aux leçons.

#### Tu n'as pas aimé le site de classe toi.

- Oui

#### D'accord. J'ai compris.

#### Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?

- Comme j'accédais au site de classe par Internet, j'ai aussi fait des recherches sur Internet. J'avais déjà Internet sous la main alors....

#### D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?

- On avait tout le temps sous la main (*sur le site*) la grille de planification et des exemples de types de textes. Alors, je les utilisés quand je ne me rappelais pas d'une chose, j'ai pu faire des corrections à ces sujets.

#### Et « Bon Patron » ?

- Non car je n'ai pas fait trop de rédactions.

#### Les liens de grammaires par exemple ?

- Non.

#### D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?

- Je n'ai pas fait de révision.

### IV. Devoirs

#### Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?

- Les thèmes des devoirs se trouvaient sur le site et on avait sur le site des choses sur la ponctuation, sur le lexique, la conjugaison. Et tout cela nous aidait. Les boutons « Leçons » aussi.

#### D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?

- Je suis entré en contact avec mes amis via MSN ou je leur ai téléphoné.



**Tu n'as pas utilisé le forum ?**

- Je ne l'ai pas utilisé par souci de recevoir une réponse tardive.

**Ah bon !**

- Oui mais je me connecte à Internet aussi très tard.

**Comme tu te connectes tard dans la soirée à Internet, tu as eu peur de ne pas recevoir de réponses.**

- Oui.

**V. Effets sur la réussite****Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Non.

**Penses-tu que tu aurais mieux réussi si le cours était assuré de manière traditionnelle.**

- Il est difficile d'affirmer une telle chose. Ce que je peux dire c'est que je n'ai pas pu me faire au cours assuré de cette manière (*avec site de classe*).

**Tu expliques cet échec par le fait que tu n'as pas réussi à te faire à ce type de cours ?**

- C'est la première raison. La deuxième raison, c'est que je n'ai pas travaillé comme je vous l'ai déjà dit. Je ne pense pas que ce soit la faute (*concernant l'échec*) du site de classe car en fait je ne l'ai pas trop utilisé.

**Penses-tu qu'il aurait été utile si tu l'avais utilisé ?**

- Oui, je le pense. Il y a des camarades de classe qui ont des notes élevées c'est parce qu'ils l'ont utilisé.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Pour la première fois j'ai mieux mémorisé les choses à propos par exemple de la ponctuation, des citations.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel****Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je choisirais le cours d'expression écrite enseigné sans site de classe.

**Je m'en doutais (Rires)****Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- C'était bien du fait qu'il nous offrait des ressources. Son usage et son accessibilité étaient bien mais je pense qu'il n'était pas trop utile car il ne permettait pas une interaction en classe. Et comme un enseignement avec site de classe ne me convient pas, il ne m'a pas été trop utile.

**Selon toi, c'est le site de classe qui a empêché une interaction au sein de la classe.**

- Selon moi, oui. C'est mon opinion personnelle.

**Tu aurais mieux travaillé si le cours était assumé de façon traditionnelle ?**

- Oui. Je le pense.

**Bon. Merci beaucoup.**

**CODE ETUDIANT : N 07**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 20 / 04 / 1983

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as-tu fait avec le site de classe ?**

- Lorsque je me suis connectée à Internet j'ai beaucoup profité du site. Via le site je suis entrée en communication avec les amis et avec vous. Après, euh... Nous nous sommes envoyés des mails. C'était bien du point de vue de la communication. Après euh... après le cours j'ai eu l'occasion de réviser à la maison. J'ai imprimé (*les documents*). Puis, lorsque quelque chose me tracassait ou bien aux examens... lorsque je me préparais aux examens j'ai pris connaissance des informations qui se trouvaient sur le site, j'ai regardais les informations qui se trouvaient sur les sites que vous avez donné (*les liens*). J'ai travaillé comme ça.

**Bien, tu as utilisé les liens ? Tu as pu les utiliser ?**

- Oui, je les ai utilisés. Je les ai aussi utilisés.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Euh... comme j'avais aussi mon propre ordinateur à la maison et une connexion Internet, j'ai pu m'y (*au site*) connecter quand je voulais. Puis, par exemple j'ai profité des liens qui s'y trouvaient. Euh... Il a apporté beaucoup de facilités.

**D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Quels genres de difficultés... Le genre de difficultés qu'il m'a causé a été davantage du point de vue euh... Mes yeux se fatiguaient à force de regarder l'écran. A par cela, il ne m'a pas causé de difficultés. C'était facile quoi !

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Par exemple lorsque je devais vous poser quelque chose... via Internet j'ai pu vous joindre ou mes amis. J'ai pu poser des questions et j'ai eu des réponses immédiates ou en très peu de temps bien que ce soit le soir. C'est-à-dire qu'il a eu aussi une telle facilité. Ou comme je l'ai déjà dit, avec les liens j'ai pu avoir des informations. J'ai pu y accéder (*aux informations*) quand je voulais.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Euh... Non. Il y'en a pas.

**A la question « A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ? », tu réponds que tu n'as pas eu de problèmes non remédiés.**

- Oui.

### **III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Euh...

**Le site de classe t'as-t-il aidé à mieux planifier ?**

- Oui, il [le site] m'a aidé à mieux planifier. De cette façon... Par exemple, nous pouvions avoir un regard extérieur aux textes. Et puis... en classe, je vous l'avais déjà dit auparavant, ma mémoire visuelle est meilleure et dans un environnement sombre, dans un environnement peu éclairé vous regardez une chose plus claire (*avec plus de lumière*) là où il y a des choses, des écritures ou le schéma du plan (*Grille de planification*) ... et comme tout ceci...Euh... dans un environnement peu éclairé s'adresse à nous, ça reste plus à l'esprit.

**Bien... Et la partie planification qui était sur le site t'a-t-il aidé à faire la planification ?**

- Bien-sûr, absolument. Ça m'a aidé. Et, comme je l'ai dit, le site m'a permis d'animer le schéma [la grille de planification] plus nettement dans mon esprit. Euh... comme je l'ai dit nous avons pu avoir un regard extérieur aux textes.

**Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Ce que vous avez expliqué en classe... le contenu des cours... les leçons... De toute manière avec ce qui est resté dans ma mémoire après la classe et après avoir eu la possibilité de réviser à la maison avec l'ordinateur, je me suis rappelée des informations

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ? Par exemple du point de vue linguistique ?**

- C'est davantage, comme je l'ai déjà dit, quand je suis allée à la maison... Euh... par l'intermédiaire des informations prises dans la partie « Leçon »... C'est tout ceci qui m'a beaucoup aidé pour la rédaction de mon texte. Par ailleurs, par exemple par l'intermédiaire des liens, j'ai regardé quels connecteurs existent, quels connecteurs peuvent-être utilisés... Puis... Euh... Comment ça s'appelle ?... J'ai pu trouver dans ces liens ce que je pouvais utiliser, choisir pour ma rédaction. C'est de cette manière que le site de classe a pu m'aider.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Comme nous avons la grille de révision sous la main, j'ai eu la possibilité de contrôler par son intermédiaire. En regardant les questions, en regardant la grille dont j'ai profité pour réviser.

**Et j'avais aussi intégré le correcteur « Bon Patron », l'as-tu utilisé ?**

- Oui, il y avait « Bon Patron », mais je n'ai pas pu l'utiliser parce que mon ordinateur s'éteint lorsqu'il est question de certains sites.

**Ah, d'accord ! Tu as eu un problème avec ton ordinateur.**

- Avec « Bon Patron » j'ai vécu une chose comme ça.

#### **IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais te poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- En faisant les devoirs, comme je l'ai déjà dit, j'ai utilisé les liens. Et... Après... il y a eu que comme j'ai commencé à utiliser davantage l'ordinateur, comme j'ai pu taper plus vite, je suis entrée en communication avec mes amis, avec vous... cela m'a procuré de la facilité... C'est-à-dire que j'ai eu plus d'explications, c'était plus clair quand il y avait quelque chose que je ne comprenais pas.

**Donc, tu es entrée en communication lorsque tu devais faire tes devoirs ?**

- Oui.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Comme je l'ai dit je suis entrée en communication avec vous et mes amis.

**Comment es-tu entrée en communication ?**

- Il y avait le forum et le courrier électronique.

**Tu as utilisé les deux ?**

- Oui. Euh non... en réalité je n'ai pas utilisé le forum. En disant que je l'ai utilisé j'ai voulu dire que j'ai lu ce que les amis avaient écrit mais moi je n'ai rien écrit. Mais j'ai utilisé le courrier électronique. Je vous ai envoyé les devoirs, vous m'avez envoyé des messages.

#### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- En réalité je pense avoir appris plus de choses mais comme mes notes ne sont pas très bonnes... euh... elles sont un peu basses.

**Donc, il n'a pas influencé tes résultats ?**

- Oui, il n'a pas influencé mes résultats. Oui. Mais je pense avoir appris plus de choses.

**Tu as appris plus de choses. Dans ce cas, tu penses avoir réussi ou échoué en expression écrite ?**

- Euh... En réalité, je ne crois qu'on puisse avoir une certaine note en peu de temps, que l'on puisse parler de réussite dans un temps restreint. C'est pourquoi je pense, selon moi, que j'ai réussi.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Comme je l'ai déjà dit, il a été fait usage d'éléments visuels via l'ordinateur que cela soit en classe ou à la maison... Comme je l'ai déjà dit ma mémoire visuelle est meilleure et donc ça s'est davantage imprégné à l'esprit. Et comme je l'ai dit comme

j'ai eu l'occasion d'avoir un regard extérieur... je pense que ça été mieux. Et j'ai vraiment appris plus de chose : Que ce soit par les liens, par les informations (*du site*).

**Ça n'a pas été limité par le cours ? Par 3 heures de cours ?**

Oui. Ça n'a pas été limité par le cours. Quand je suis rentré chez moi, j'ai révisé ce qu'on a fait en classe et j'ai rajouté des choses à ce que j'ai appris en classe.

**D'accord, très bien. Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

Lors du 1<sup>er</sup> semestre... oui euh... Il est vrai qu'il est plus agréable de faire cours avec le site de classe. Certes, le 1<sup>er</sup> semestre le cours d'expression écrite était plus ennuyant. De cette manière, euh..., en utilisant l'ordinateur, la personne porte plus d'attention. En classe, les étudiants, se focalisent entièrement sur le site. Il y a un cours avec focalisation sur l'enseignant et lui (*le site*). On se concentre davantage. Par ailleurs,... euh... comme je l'ai dit c'est plus amusant. Et en plus, il y a chez vous, Madame, vous nous faites ressentir votre envie de nous enseigner... C'est pourquoi, je crois que moi j'apprends. Comme je ressens votre envie d'enseigner, j'ai envie d'apprendre et je pense que j'apprends.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

Je choisirai absolument le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ?**

Je ne pense pas qu'il y manquait une chose. Par exemple, euh, avec le site qu'on a utilisé on a pu profiter de tout. C'est comme s'il n'y avait rien en plus et rien en moins. Mais les sujets de rédactions m'ont paru un peu ennuyants.

**C'est possible. Je ferai attention à choisir d'autres sujets à l'avenir. Mais en général tu penses que le site était bien.**

En général c'était bien. C'est instructif et j'aurai préféré un cours avec site de classe comme ça. C'est instructif et je pense que j'ai appris plus de choses.

**Je suis contente dans ce cas. Je te remercie.**

C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 08**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 24 / 09 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- J’ai suivi les leçons. Euh...J’ai fait usage des liens de grammaire, j’ai essayé de faire les activités qui s’y trouvaient lorsque j’avais du temps libre. J’ai fait les dictées car pour moi c’est important. J’ai suivi les messages du forum : ceux envoyés par les amis ou ceux auxquels vous avez répondu. C’est ce que j’ai fait en général. J’ai essayé de profiter de tout ce qui s’y trouvait. De temps en temps je m’y suis connectée pour voir s’il y avait du nouveau, si vous aviez envoyé des choses.

**Quelles facilités t’a apporté le site de classe dans le cadre d’un usage général ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- En réalité je peux dire qu’il m’a offert beaucoup de facilités car j’ai pu m’y connecter quand je voulais, où je voulais. Même quand j’étais chez un ami ou un voisin, j’ai pu m’y connecter. Je n’étais pas obligée d’emmener avec moi les notes de cours. J’ai pu faire mes devoirs via Internet.Ça été utile pour la révision des leçons. Je n’étais pas obligée de chercher dans des documents papiers.Tout ce qui pouvait être utile se trouver sur le site comme le dictionnaire. Toute chose utile pour travailler les leçons s’y trouvaient : Allumer l’ordinateur suffisait.

**D’accord. Bien. Quelles difficultés t’a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Euh... En réalité la seule difficulté a été pour moi d’écrire sur clavier car c’est avec le site de classe que j’ai vraiment commencé à utiliser l’ordinateur. Sinon, je n’ai vécu aucune autre difficulté.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- En fait, le site de classe a remédié à toutes les difficultés que je ressentais en expression écrite depuis 2 ans (depuis la classe préparatoire). Tout d’abord j’ai plus aimé le cours, je suis venue en classe avec plus de volonté. J’étais plus motivée. Normalement je ne participais pas trop au cours d’expression écrite. Mais avec le site je me sentais plus tranquille. Et pour moi, vous aussi vous étiez plus sereine avec le site. Généralement, avec vous, je n’arrive pas à m’engager. Mais avec le site, je me sentais mieux et j’ai commencé à parler en classe et vous aussi vous étiez plus tranquille. De plus mes notes ont haussé. Le premier examen partiel était moins bon, le second meilleur car j’ai réussi à mieux utiliser le site. Normalement, je ne note pas tout alors le site m’a été très utile (Les leçons sont déjà sur le site).

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n’a-t-il pas remédié ?**

- En expression écrite ma grande difficulté est le vocabulaire et le site n’y a pas remédié car en fait c’est une difficulté à laquelle moi seule peut y remédier. Bien sûr qu’il s’y trouvait un dictionnaire mais il tenait davantage à moi de travailler le lexique. Peut-être que si j’avais davantage fait usage des liens de vocabulaire, ça aurait été utile.

**Bien.**

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l’aide du site de classe ? Tu te rappelles de l’étape de planification ?**

- J'ai mieux planifié ma rédaction de cette manière : tout concernant la planification se trouvait déjà sur le site et quand je commençais à faire ma planification je les utilisais. En fait j'ai utilisé régulièrement la grille de planification toujours disponible sur le site.

**D'accord. Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Premièrement, il y avait le dictionnaire. Deuxièmement, il y avait « Bon Patron ». Lorsque j'y copiais-collais ce que j'avais rédigé, je pouvais me corriger.

**Oui mais, comment réussissais-tu à trouver suffisamment d'informations pour constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- En réalité le site de classe ne m'a pas été très utile à ce sujet.

**Mais, il y avait des textes informatifs, tu ne les as pas lus ?**

- Ah si, je les ai lus.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- La révision des leçons et les exemples que vous nous aviez donnés. Mais aussi les liens sur la ponctuation et les connecteurs. J'avais plus de difficultés à ces sujets.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Sur Word, j'ai utilisé le traitement de texte et puis « Bon Patron ». J'ai beaucoup utilisé « Bon Patron ».

**Et la grille de révision ?**

- Je l'ai aussi utilisée et elle m'a été utile du fait qu'elle me rappelait les points à corriger. En fait, j'ai d'abord utilisé la grille de révision puis « Bon Patron ».

#### **IV. Devoirs**

**Maintenant, je voudrais te poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Pour faire mes devoirs, j'ai d'abord lu les exemples qu'on avait fait en classe et téléchargés sur le site de classe. Je les ai lus en prenant du plaisir car tout était sous mes yeux. Ce qui était bien c'était de pouvoir suivre les sujets des devoirs via le site même si on n'avait pas assisté au cours ou quand on avait oublié le thème du devoir. Et aussi on pouvait voir le dernier délai.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- J'ai relu les consignes données en cliquant sur le bouton « Devoirs ».

**- Et le forum, ça t'a aidé ?**

- Oui, j'ai pu poser des questions à mes amis ou à mon enseignant. Les réponses données m'ont aidé. Normalement, je devais attendre le lendemain pour poser mes questions à mes amis ou à mon enseignant. De cette façon, je n'ai pas perdu de temps.

## V. Effets sur la réussite

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui, je le pense. Même si la différence n'est pas grande, il est question d'une hausse dans mes notes. J'ai beaucoup aimé le cours d'expression écrite enseigné de cette manière (*avec site de classe*). J'ai assisté au cours avec beaucoup de volonté.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Par la motivation. C'était bien.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Le 2<sup>ème</sup> semestre, tout était plus programmé et l'assistance au cours était plus élevée. Le 1<sup>er</sup> semestre c'était plus ennuyant et c'était monotone. Mais avec le site de classe c'était plus différent, plus amusant, l'atmosphère était différente.

## VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Bien-sûr que je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Le meilleur point pour moi était l'aide aux devoirs. En dehors de cela, je pense que le nombre de liens devraient augmenter mais des liens où se trouvent plus d'activités.

**Eh bien ! Merci Beaucoup.**

- C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 09**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 18 / 03 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as-tu fait avec le site de classe ?**

- En classe ou de façon individuelle ?

**Oui. En classe, en dehors de la classe. Qu'as-tu fait ?**

- Nous avons étudié les leçons qu'on devait apprendre cette année avec un site de classe. Et... nous avons, à partir de ce même site, renforcé cela en écrivant des choses. Parfois avec toute la classe, parfois seul. De façon individuelle, nous avons fait nos devoirs et les avons envoyés. Quand nous avons voulu réviser nos leçons, nous avons bénéficié du site de classe en y accédant à tout instant.



### De quoi as-tu bénéficié par exemple ?

- Par exemple j'ai bénéficié des adresses web données sur le site en travaillant au cours, en faisant des activités concernant les leçons travaillées en cours. J'en ai bénéficié. Quand j'ai voulu vous poser une question, j'ai pu vous écrire facilement ma question et j'ai eu ma réponse en très peu de temps. De la même manière pour nos devoirs, grâce au site de classe, nous avons obtenu leurs corrections faites par vous. **(Silence)** En dehors de cela, on a pu connaître nos notes. Euh...et... en sachant ce qu'on allait apprendre au cours prochain, on s'y est préparé.

### Quelles facilités t'a apporté le site de classe de manière générale ? (Accès, où on veut quand on veut...)

- Au début je n'avais pas un ordinateur personnel. Franchement, sortir de mon lieu d'habitation et aller dans un café Internet ou venir à la Faculté pour me connecter à Internet, m'embêtait un peu. Mais quand j'ai acheté mon ordinateur, j'ai pu plus facilement accéder aux leçons, aux devoirs et je les ai faits plus facilement. En réalité, pour ma part, le cours s'est déroulé de façon plus ludique car j'aime déjà beaucoup utiliser l'ordinateur. C'est pourquoi j'ai fait mes devoirs en prenant plus de plaisir. Et j'ai aussi travaillé les leçons en prenant plus de plaisir. Mais parfois, j'ai ressenti le besoin d'avoir dans les mains un document imprimé. Et...Euh...Dans ces cas, j'ai imprimé les documents du site. J'ai travaillé pour certaines leçons de cette manière. Pour d'autres, j'ai directement travaillé sur le site comme vous les aviez programmés de cette façon. C'était plus facile. En dehors de cela... Euh... L'accès facile occupait toujours le premier plan pour moi en tant qu'un avantage. Euh...C'est tout !

### D'accord. Et quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)

- Parfois, j'ai eu des problèmes de connexions. Ceci n'est pas directement en rapport avec le site de classe mais... en raison de lieu où j'habite j'ai eu des difficultés à me connecter à Internet.

### Où habites-tu ?

- J'habite dans un foyer d'état et il y a très souvent des déconnexions. De toute manière on se connecte à partir de la Faculté de Communication (Il est question d'Internet sans fil). Voilà, j'ai eu des difficultés dans ce genre de moments. En dehors de cela... Euh... Comme le foyer ne nous fournit pas Wireless, j'ai vécu des difficultés. Et en Dehors de cela, au début quand j'écrivais mes devoirs j'éprouvais des difficultés : Est-ce que c'est correct ? Mais après avec le programme que vous avez intégré sur le site... « Bon Patron », j'ai résolu ce problème. On pouvait contrôler à partir de là. On y copiait-collait.

## II. Remédier à des difficultés en expression écrite

### Maintenant je vais poser des questions concernant l'expression écrite.

### A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?

- Particulièrement lorsqu'on travaille sur un document, tout le monde le visionne de manière individuelle, tout le monde l'a devant lui. Mais quand on le projette au tableau avec un rétroprojecteur, comme tout le monde en classe le voit en même temps et notre enseignante aussi... Euh...Ça a permis de suivre le cours plus facilement ; c'est-à-dire que tout le monde a suivi le cours au même point. Et comme on le voyait

en même temps on a pu poser nos questions ... Euh... On n'est pas restés coincés « plus haut » ; Même si une seule personne avait une question, elle l'a posée au même moment et au eu sa réponse de manière la plus détaillée. Et...Euh...Autre chose...Euh. Il y a eu que les exemples que vous nous avez donnés et ensuite il y a eu des choses qu'on a faites ensemble. Vous avez tapé sur clavier nos idées et tout le monde les a vues en même temps. Pour moi c'était le plus grand avantage. Euh. **(Silence).**

#### **Eprouvais-tu d'autres difficultés en expression écrite ?**

- D'autres difficultés...Y a que c'est plus facile de prendre notes sur des documents imprimés. On pouvait y prendre des petites notes à propos du thème traité mais avec le site on n'avait pas cette possibilité. Ceci m'a causé un peu de difficultés. Mais comme après je pouvais retourner voir sur le site quand je voulais, j'ai comblé mes lacunes de cette manière. En dehors de cela, je n'ai pas ressenti de difficultés.

#### **A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- **(Silence).** Quand je voulais rédiger un devoir, du fait que notre vocabulaire n'est pas très élaboré, on a besoin de chercher dans le dictionnaire des mots, ce qui nous fait perdre du temps. Il était un peu difficile d'ouvrir deux pages en même temps : On est obligé d'ouvrir d'abord une page (*page du dictionnaire*), la fermer puis ouvrir l'autre page (*page du devoir*), le document Word. Mais... Euh... en naviguant dans les leçons, je n'ai pas pu ouvrir simultanément la page du dictionnaire même si j'ai choisi la commande « ouvrir sur une autre fenêtre ». Je n'ai pas eu la possibilité de les visionner en même temps... ainsi, cela a fait encore une fois perdre du temps.

#### **C'est-à-dire que tu avais des problèmes de vocabulaire et comme tu ne pouvais ouvrir deux pages en même temps, ça t'a posé des difficultés.**

- Oui. Je perdais déjà du temps en cherchant dans le dictionnaire (*manuel*) et j'en ai encore perdu en regardant dans le dictionnaire en ligne. Sinon, je n'ai pas eu d'autres difficultés.

**Bien.**

### **III. Travail sur le processus rédactionnel**

#### **Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- Vous nous aviez déjà mis sur le site des exemples de planification, ce que nous devons faire à cette étape, à quoi nous devons faire attention. La grille de planification. Et il y avait des exemples, des questions montrant ce qu'un plan exige, ce à quoi on doit faire attention lors de la planification. Les exemples ont beaucoup aidé.

#### **Le fait que la grille de planification soit sur le site a eu des avantages ?**

- Au début, j'ai eu le besoin de l'utiliser sans cesse, ce qui m'a fait perdre aussi du temps. Mais par la suite, à force de rédiger, j'ai pris l'habitude de la planification et c'est devenu automatique. Donc, il y a eu des moments où je n'ai pas eu le besoin de le regarder. Mais au début ça été très utile.

**Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- A ce sujet, en réalité j'ai fait davantage usage d'autres sites, j'ai recherché directement à partir des moteurs de recherche. J'ai essayé de trouver des informations en turc ou en français afin de trouver des idées. Et bien je les ai formulées avec mes propres mots. Et en dehors de cela je me suis aidée du programme de vocabulaire (*le dictionnaire*). Mais sinon je n'ai pas fait des recherches directement sur le site de classe.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Il fallait faire, par exemple, attention à la concordance des temps et pour cela j'ai utilisé les liens de grammaire. J'ai eu l'occasion de trouver des idées à partir de là. A part ça « Bon Patron » a été d'une grande utilité. En copiant-collant le texte, en peu de temps, j'ai pu contrôler le texte, voir s'il y avait des erreurs. Il nous montrait s'il était question d'erreurs d'orthographe ou de grammaire. C'était très utile. **(Long silence)**.

**Donc les liens de grammaire t'ont été utiles pour rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Oui.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ? Tu as parlé de « Bon Patron ». Y avait-il une autre fonction te permettant de mieux réviser ta rédaction ?**

- Euh... Il y avait des exemples de rédaction. Par exemple, dans quels paragraphes il faut illustrer, donner des exemples. A quoi il faut faire attention dans quels paragraphes. Introduction – développement- conclusion. Tout ça a été utile.

**Et la grille de révision ?**

- Je l'ai utilisée mais comme ce qu'on a rédigé nous paraît toujours correct, c'était comme si je n'avais pas de fautes. J'ai eu recours à quelques questions de la grille mais c'était pour corriger la ponctuation, les erreurs de grammaires.

**« Bon Patron » a été plus utile ?**

- Oui car « Bon Patron » donne la correction lui-même, c'était plus crédible comme on n'est pas encore parfait (*en français*) **(Rires)** .

**IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Mes devoirs...Euh... Par exemple même si je n'assistais pas au cours, j'ai appris le devoir à faire par le site. Il y avait toujours des informations sur la consigne du devoir : A quoi on doit faire attention par exemple. Et il y était mis à côté des devoirs les choses dont on pouvait utiliser pour le réaliser comme la grille de révision ou des exemples de planification. Il y avait toujours des choses comme ça. Ceci a très facilité les devoirs. Et...euh aussi... le site a été très utile pour la révision du devoir réalisé. Après nous avoir envoyé nos devoirs, on a pu avoir une rétroaction de votre part

indiquant où on a fait des erreurs. On a eu une rétroaction de votre part le même jour généralement.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Là, j'ai utilisé le courriel [Le forum, elle se corrige dans la suite]. Lorsqu'il y avait une chose que je ne comprenais pas j'ai envoyé des mails à mes amis. Et ceux qui voulaient me répondre ont répondu. On était tranquille à ce sujet, on a pu se poser des questions entre nous.

**Et as-tu utilisé le forum ?**

- Oui, je l'ai aussi utilisé... Euh... en fait, ce dont je parle depuis tout à l'heure, c'est le forum. J'ai utilisé le courriel pour les devoirs.

**D'accord. C'est compris.**

#### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui, je le pense. Et de toute manière ça s'est répercuté sur mes notes.

**C'est-à-dire que tes notes ont haussé ?**

- Oui, mes notes ont haussé.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Comment je l'explique... Hum... Je l'explique par le fait que le cours est devenu plus amusant, plus attractif... Avant je m'ennuyais en cours d'expression écrite. Peut-être que ceci était dû aussi à mon vocabulaire peu élaboré mais quand je devais faire mes devoirs et je suis entrée dans le site, j'ai aussi jeté un coup d'œil sur les autres liens, points présentés. J'ai remarqué que je passais beaucoup de temps sur le site, c'était bien, ça me motivait. Et il y avait tout le temps sous ma main, le cours, les leçons bien sûr qu'avant, dans un cours traditionnel, nous avions aussi des photocopies, des documents sur la leçon mais avec le site tout y était, il n'y avait pas de ruptures. Donc c'était mieux, je comprenais mieux.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Quelles différences... Avec l'un on travaille à partir de documents papiers, avec l'autre c'est davantage visuel. Euh... Avec le cours traditionnel, comme je l'ai déjà dit, il y avait des ruptures d'un cours à l'autre et donc la motivation régressait. Bien sûr que notre enseignant nous expliquait les leçons mais lorsqu'il y avait une chose qu'on ne comprenait pas c'était difficile de revenir en arrière avec les documents papiers. Avec le site c'était plus facile, il suffisait de cliquer sur la souris. Avec l'autre, on cherchait dans les pages, on perdait du temps. Mais là, on a gagné du temps et donc les leçons se faisaient plus aisément. Même en faisant nos devoirs on gagnait du temps. Les cours avec site de classe étaient plus motivants. J'ai éprouvé plus d'intérêt au cours. Ça s'est aussi répercuté sur mes notes. Les cours traditionnels étaient plus ennuyants.

## VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Bien-sûr que je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Rien ne me vient à l'esprit.

**Comment était son usage ?**

- Euh. Ce qui était bien en fait c'était de suivre la leçon projetée au tableau avec toute la classe, d'écrire ensemble des exemples tout en visionnant la rédaction. Gagner du temps était bien : Aller sur la page voulue en un seul clic sans se perdre parmi les documents. Les liens donnés sur le site étaient bien. Vous aviez même pensé à y mettre des liens de jeu au cas où on s'ennuierait (**Rires**). Bien sûr que c'était des jeux éducatifs. A part cela, peut-être que ceux qui n'avaient pas d'ordinateurs personnels ont eu des difficultés. Mais moi je n'ai aucunes difficultés en dehors des problèmes de connexion. Si la connexion aurait été bonne, tout aurait été meilleur. Ça aurait été différent si j'habitais dans un appartement, j'en aurais fait davantage usage.

**Bon, merci.**

- Je vous en prie.

**CODE ETUDIANT : N 10**

### Identification

Sexe: Féminin

Date de naissance : 29 / 11 / 1987

### I. Usage générale du site de classe

**Qu'as- tu fait avec le site de classe en général ?**

- Avec le site de classe on a étudié les thèmes du cours. Il m'a apporté beaucoup de bénéfices parce qu'avec le site de classe on fait cours de manière plus amusante. Par ailleurs le visuel occupe une grande place dans ma vie et je comprends mieux les cours avec le visuel. Lorsque nous n'avons pas dans les cours, des choses...de matériaux visuels, j'essaye moi-même de faire quelque chose. Mais il (*le site*) m'a permis de ne rien faire. Il a été très utile.

**Qu'est-ce que tu as fait d'autre ?**

- Normalement je comprends le cours en prenant des notes mais avec cela (*le site*) les notes étaient déjà toutes prêtes. On pouvait imprimer à la fin du cours, les notes des leçons que l'on étudiait en classe avec le site de classe de manière visuelle. Ceci (*les imprimer*) était un grand avantage pour nous. En dehors de cela, les cours se faisaient de façon régulière ce qui faisait que les leçons, les thèmes ne se mélangeaient pas. Il y avait un certain plan, les leçons étaient mis en partie, les thèmes étaient ordonnés.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Il a eu vraiment beaucoup de facilités parce que tous les week-ends je fais des allers-retours à Istanbul et il y a Internet dans le train. Alors, dans le train, quand je voulais où je voulais, je pouvais réviser (*les leçons*) ; de plus que notre cours était les vendredis. Je m'y connectais quand je voulais. De plus nous pouvions vous joindre très aisément. On pouvait s'écrire sur le forum avec les amis. Ça a donné une couleur à notre vie. Ça nous a apportés des facilités.

**Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Euh... En réalité ceci est pour moi une bonne question parce que je suis une personne qui ne comprend en rien à la technologie. Les premières fois d'ailleurs je n'ai pas réussi à vous envoyer mes devoirs (*par courriel*). Mais il (*le site*) a transformé un point négatif en point positif. Maintenant je peux envoyer toute seule des messages à mes amis sans demander de l'aide à quelqu'un. J'ai aussi pu envoyer mes derniers devoirs toute seule. De plus « Bon Patron » est très important pour moi.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**Maintenant je voudrais poser des questions concernant le site de classe et le cours d'expression écrite.**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Normalement je suis une personne inattentive... Quand je réfléchis sur quelque chose... je réfléchis généralement sur plusieurs choses et ceci est valable aussi en cours. Je n'arrivais pas à m'adapter au cours. Mais avec le site de classe, ... il m'a permis de me concentrer sur les points auxquels je n'arrivais pas donner de l'attention. Par exemple il y a même des moments où je n'utilise pas la grille de planification, où j'écris directement... ainsi tout cela entraîne à des choses positives. Il m'a permis de porter mon attention parce que tout est devant moi, tout est planifié et programmé, tout est ordonné. Et quand je dois apprendre quelque chose je fais toujours attention à apprendre dans l'ordre des choses. C'est pourquoi, pour moi c'était une grande occasion.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- N'a pas remédié... euh... Ceci doit aussi être en rapport avec ce que nous pouvons faire : nous écrivons avec une certaine capacité, rédigeons à propos des thèmes de rédactions avec une certaine capacité. Je pense qu'il n'a pas eu une influence sur les informations, les choses que nous avons à écrire mais le site a quand même eu une grande utilité car quand je compare avec mes notes du semestre dernier, il y a beaucoup de différences : de 20-30 points. Quand on a appris comment rédiger, je pense que les aspects négatifs sont seulement en rapport avec nous : comme la culture générale, l'attitude pour écrire, la cohérence dans un texte. Tout ceci nous concerne et le site n'a peut-être pas pu remédier à cela.

**Bien.**

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

### Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?

- Avant je commençais à écrire sans réfléchir à ce que je pourrais écrire, je « plongeais ». Mais avec le site de classe nous avions la grille de planification sous la main, nous pouvions y accéder via Internet quand on voulait. Puis on pouvait l'imprimer et l'utiliser également pour des choses personnelles, pour des choses en dehors de notre cours. Avant je n'étais pas au courant de la grille de planification, des idées principales ou secondaires et avec tout ça (*la grille*), tout était plus organisé. Et elle m'a beaucoup apporté au dernier examen, j'ai davantage appris à l'utiliser, comment l'utiliser, etc. Et avec tout ça l'écriture devient plus facile et je gère mieux le temps.

### Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?

- Les documents pour constituer le contenu des rédactions ... Il y avait un plan qui nous était donné et dans ce plan il y avait des exemples, des articles trouvés par notre enseignante, on avait beaucoup d'exemples comme cela. On n'avait pas de difficultés concernant les exemples mais pour ce qui concerne le contenu des rédactions comme nous faisons déjà cours à partir d'Internet nous faisons facilement des recherches sur Internet.

### D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?

- Pour l'étape de l'écriture, il y a beaucoup d'outils dont nous avons besoin et l'un des ces outils le princi...le principal est le dictionnaire...Euh... Avec l'aide du dictionnaire sur le site de classe, sans avoir à fouiller dedans, sans perdre de temps, nous y accédions et nous trouvions les sens différents (*des mots*), les synonymes. Euh... en dehors de cela en écrivant nous utilisons « Bon Patron », nous pouvions réviser, contrôler et corriger nos erreurs de grammaire, d'orthographe, toutes nos erreurs... A part cela le site a aussi eu un effet sur le cours de grammaire car il y avait des liens de grammaire, d'orthographe, sur les connecteurs et tout ceci nous a offert beaucoup d'occasion.**(Silence)**

### Euh...Donc tu dis que les liens, « Bon Patron » t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?

- Oui.

### D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?

- De toute façon avant d'écrire le texte nous avions une grille de planification. Puis, par la suite, nous avions des questions (*grille de révision*) concernant les choses qu'on avait fait ou pas fait dans notre rédaction. On pouvait se poser ces questions telles « Ai-je bien utilisé le plan ?; Ai-je fait attention aux fautes de grammaire ?; Ai-je fait attention à la ponctuation ? ». Ceci nous a permis de rédiger des textes plus correctes. Grâce à cela, nous avons pu mieux rédiger.

### Le fait que la grille de révision soit toujours sur le site t'a-t-il été utile ?

- Absolument même qu'on pouvait utiliser « Bon Patron ». Le fait que la grille de révision soit toujours sur le site nous permettait de voir si on avait réussi à constituer le contenu de notre texte, si on réussissait à corriger les fautes de grammaire, de

voir si on avait fait des fautes d'orthographe... Il y avait beaucoup de questions pour réaliser notre révision. Ça nous a permis de contrôler. Et en plus « Bon Patron » était un grand avantage pour nous. Après avoir écrit il faisait la révision lui-même et il nous montrait beaucoup de fautes que l'on n'avait pas vues. Tout cela nous permettait de réviser.

#### **Ainsi tu penses avoir mieux contrôlé ton texte ?**

- Oui.

#### **IV. Devoirs**

##### **D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Quand je faisais mes devoirs, j'avais plus de ressources dans les mains [*Les liens*]. Comme tout allait de manière planifié et programmé, on ne pouvait rester en dehors de ce programme alors que moi, avant, je me comportais un peu de manière irresponsable à propos de mes devoirs : Par exemple je ne faisais pas mon devoir jusqu'au dernier jour et je le rendais à l'enseignant après le dernier délai. Mais je n'ai pas pu faire cela (**Rires**) ; C'est une mauvaise chose mais... J'ai été plus enthousiaste à écrire plus tôt et à remettre quelque chose de plus sérieux parce qu'il y avait là (*elle parle du site de classe*) un travail fait avec application et... avec tous mes amis, c'est-à-dire que les autres aussi pensaient comme moi. On a tous essayé de faire quelque chose : On a utilisé la planification, on a utilisé « Bon Patron », pour la grammaire on a navigué avec les liens, on a contrôlé, et principalement « Bon Patron » même si au départ je n'ai pas réussi à l'utiliser, a été d'une grande utilité et il a aussi augmenté la qualité de nos devoirs. Ils étaient très très différents des devoirs qu'on écrivait inconsciemment, tout seul, au milieu de la nuit parce qu'on commençait à les écrire des jours auparavant et on les faisait selon un plan et de toute manière vous nous expliquiez étape par étape ce que nous devions faire. On devait seulement...euh... écrire en utilisant nos compétences. Il (*le site de classe*) a vraiment changé le contenu de nos devoirs.

##### **Il a changé le contenu ?**

- Il a changé le contenu et même sa structure : Où on doit mettre des alinéas, où mettre des points ou ne pas en mettre... On a même appris cela avec le site de classe.

##### **D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je n'avais pas pu envoyer mon premier devoir... J'avais paniqué : Qu'est-ce que je vais faire ? Tout le monde l'a envoyé. Moi je n'ai pas pu l'envoyer. J'ai demandé conseil à un ami et nous avons pu vous joindre avec le forum... Bien sûr on a écrit « Madame, on n'a pas pu l'envoyer » et vous avez répondu et ainsi même si c'était le milieu de la nuit, j'ai pu vous remettre mon devoir. Même si c'était avec l'aide de mes amis, j'ai pu utiliser ce site et j'ai pu vous écrire... Euh... Tout ceci... Quand on a eu des difficultés au devoir... Par exemple lorsqu'on n'a pas bien compris nos devoirs, on a pu vous demander. Autrement, peut-être qu'on n'aurait pas pu... Par exemple un jour, quand on était hors d'Eskişehir, on avait mal compris le devoir avec mes amis et



au lieu de vous contacter par téléphone, j'ai pu contrôler la conformité du devoir en vous envoyant des messages par forum.

**Tu dis que tu as utilisé le forum. Et le courrier électronique tu l'as utilisé dans de telles circonstances ?**

- Le courrier électronique avec lequel on vous envoyait les devoirs ?

**Oui. As-tu contacté via mail tes amis quand tu n'as pas compris le devoir ?**

- Franchement, je n'ai pas beaucoup utilisé le courrier électronique car j'étais anxieuse : je me demandais si je serais capable de l'utiliser, j'avais peur d'être maladroite. Mais... je l'ai quand même utilisé quelques fois.

**V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Je le pense absolument. De toute façon même si je ne le pense pas, les notes le montre d'elles-mêmes. Quand je compare avec les semestres précédents, il y a des chiffres (*notes*) commençant par 20, 30. Il y a vraiment une grande différence.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Comment j'explique ma réussite... Ceci c'est fait grâce au site de classe. Et tout était planifié, programmé et on a vu que l'écriture se constitue d'étapes, que l'écriture est un processus, que l'écriture se constitue de parties... Il nous a appris que l'on ne peut pas écrire sans planifier, sans réfléchir. Et j'étais très têtue à ce propos, je disais que la rédaction est une question de compétence, que tout le monde ne peut pas rédiger, que je n'arrivais pas à écrire ; De toute manière, j'étais fâchée avec le cours d'écriture mais... je crois... qu'on s'est un peu réconciliée avec le cours d'écriture... Je peux rédiger maintenant.

**C'est-à-dire que c'est grâce au site classe que cette réconciliation a eu lieu ?**

- Oui. Et en vérité le cours d'expression écrite est pour nous un fardeau, pour tous les étudiants... pas pour tous les étudiants mais en général, c'est pénible. Parce que généralement on se dit : « Qu'est-ce qu'on va écrire ? Quel thème de rédaction on va aborder ? ». On est toujours allés en cours en se posant ces questions. Mais quand le visuel est aussi entré en compte, tout a été différent, ça été plus agréable... Euh... On a pu pratiquer plus facilement ce qu'on a appris à partir du site. On a pas perdu de temps en cours, on n'a pas dit : « Madame, vous pouvez répéter, je n'ai pas pu noter. » parce qu'on avait tout sous la main.

**J'ai compris.**

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Le 1<sup>er</sup> semestre c'était plus normal... Il y avait un sujet et on devait écrire... On ne savait pas qu'on devait faire une planification, une mise en texte, une révision. On écrivait seulement. Il y avait un sujet. Ce à quoi on devait faire attention c'était construire des phrases correctes, utiliser des connecteurs, mettre la ponctuation mais en dehors de cela, vraiment, quand on a écrit en planifiant, en réfléchissant aux idées principales, aux idées secondaires, aux illustrations tout a été différent. Et

nous avons alors un texte complet construit avec une introduction, un développement, une conclusion, un texte illustré d'exemples. Et moi, personnellement, je dis que je n'ai pas cru que je pourrai faire cela : donner des exemples, développer les idées principales. Avec la méthode traditionnelle, je n'aurais pas pu.

**Est-ce que le site a procuré motivation ? Par rapport au 1<sup>er</sup> semestre, était-ce plus motivant ?**

- Oui. C'était motivant parce qu'on voyait qu'on réussissait. Bien que j'aie des difficultés à utiliser la technologie, une ambition s'est déployée. En fait, je devais le faire, je devais envoyer mes devoirs... Je me suis dite : « Je dois utiliser Internet, je dois utiliser Internet. ». Et puis en plus je suis une personne qui ne peut rester en face de l'ordinateur, je m'ennuie très vite... Mais là, avant le cours, les examens, je révisais. Je l' (*l'ordinateur*) ai même utilisée pour faire mes devoirs. Il a même été une influence pour faire nos devoirs : remettre un devoir complet, remettre un devoir à temps parce qu'on voyait du site qui l'avait remis ou non.

**D'accord.**

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je choisirai bien-sûr le cours avec site de classe, si on me donne un assistant (**Rires**). Je préfère, bien-sûr, le cours avec site de classe car il nous a permis de nous développer dans plusieurs domaines. Moi personnellement...même qu'il m'a permis d'utiliser le clavier. Je peux dire que j'ai fait connaissance avec le clavier pour la première fois avec le site de classe. J'ai vingt...vingt-et-un ans mais je peux dire que j'ai appris beaucoup de choses grâce à ce cours.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Je ne dis pas qu'il y manque quelque chose mais pour le développer encore plus on peut y ajouter beaucoup de choses. Il n'y a vraiment pas beaucoup de choses à retirer et de toute façon c'était un site construit pour notre intérêt. Mais les parties grammaticales peuvent être augmentées. « Bon Patron » était pour nous un grand avantage. Il ne faut pas que « Bon Patron » soit retiré. C'est une ressource qui nous a aidés lors du processus d'écriture. En dehors de cela, on pourrait y mettre différents test afin de nous évaluer. Le visuel pourrait être présent davantage. On pourrait y mettre des animations.

**D'accord. Merci beaucoup.**

**CODE ETUDIANT : N 11**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 04 / 09 / 1986

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as-tu fait avec le site de classe ?**

- Tout d'abord j'ai révisé les leçons, je les ai imprimés. Je les ai utilisés pour faire mes devoirs. Quand j'avais du temps libre, j'ai fait des révisions. J'ai fait les activités de grammaire. C'est ce que j'ai fait en général.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe dans le cadre d'un usage général ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- J'ai pu m'y connecter quand je voulais, où je voulais. Quand on n'assistait pas au cours, on pouvait quand même voir ce qui avait été fait en classe.

**D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Euh... Ecrire sur ordinateur a été difficile car je ne l'utilisais pas trop. Comme je n'avais pas l'habitude, ça été difficile d'utiliser le clavier. Mais à force de l'utiliser je m'y suis habituée.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- Je peux dire faire les devoirs a été plus facile car il y avait des exemples de rédaction sur le site. Mais les liens de grammaire aussi m'ont aussi beaucoup aidé.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Par exemple « Bon Patron » nous montrait nos erreurs de grammaire mais ne corrigeait pas du point de vue du sens de la phrase.

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- J'ai toujours utilisé la grille de planification qui se trouvait continuellement sur le site. Le fait que cette grille soit toujours disponible a facilité la planification.

**Autre chose ?**

- Non, le plus important était la grille.

**D'accord. Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- J'ai fais des recherches sur Internet. J'ai lu les textes que vous aviez téléchargés sur le site de classe.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- J'ai utilisé le dictionnaire et « Bon Patron » m'a été utile. Les liens sur la conjugaison ont été utiles car j'ai des difficultés sur ce point.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- J'ai utilisé la grille de révision et plus je l'ai utilisé, plus j'ai vu mes erreurs.

**Tu avas déjà affirmé avoir utilisé « Bon Patron » ?**

- Oui, je l'ai utilisé.

#### **IV. Devoirs**

**Maintenant, je voudrais te poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- J'ai utilisé la grille de planification, les textes informatifs disponibles sur le site.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je vous ai contactée via le forum. J'ai envoyé des messages à des amis. Etre en communication avec les autres a été utile.

#### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui, je le pense.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Vous nous avez renvoyé nos devoirs corrigés et on les avait tout le temps sous la main. On les analysait quand on voulait. Alors que normalement, on vous rendez les devoirs, vous les corrigez et les repreniez. Mais là on avait une copie sous la main. On pouvait la regarder et la retravailler.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Le 2ème semestre, on pouvait revoir, réviser les leçons chez nous car parfois, dans un cours traditionnel, on n'arrive pas à prendre assez de notes en cours. On a les devoirs corrigés sous la main alors que dans un cours traditionnel on nous les reprend. Le second semestre le cours était plus agréable.

#### **VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je préférerais le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Il ne manquait rien sur le site, il est très bien construit. Et, la chose la plus utile est « Bon Patron ». Merci d'avoir partagé « Bon Patron » avec nous. Et je voudrais continuer à utiliser ce site les années avenir, si c'est possible. .

**J'espère que ce sera possible. Merci.**

- C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 12**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 04 / 03 / 1986

### **I. Usage générale du site de classe**

#### **Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- J'ai utilisé le dictionnaire, les liens de grammaire. Je ne suis pas entrée en communication avec vous ou les amis (*forum*) car généralement les questions que je voulais poser étaient déjà posées. Ainsi, je suis entrée dans le forum mais pour lire les messages. J'ai envoyé mes devoirs par courriel.

#### **Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Le dictionnaire m'a apporté facilités. Quand j'allais quelque part je n'ai pas été obligée d'emporter des dictionnaires avec moi. C'est tout.

#### **D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Le site de classe ne m'a pas causé de difficultés.

#### **Aucun ?**

- Aucun.

### **II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

#### **A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- (**Long silence**) J'ai consulté les liens de conjugaisons lorsque je rédigeais. Ça été une facilité tout comme les liens de grammaire et le dictionnaire.

#### **A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Je n'arrive pas à faire des illustrations dans une rédaction et le site n'y a pas remédié. Il n'y a rien d'autres.

### **III. Travail sur le processus rédactionnel**

#### **Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- Par exemple, la grille de planification était toujours à notre disposition sur le site. J'ai pu la consulter et développer mes idées pour l'introduction, le développement et la conclusion. C'est tout.

#### **Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Vous y [sur le site] aviez mis des textes. Je les ai lus.

#### **Donc, tu as seulement lu ces textes pour trouver des informations.**

- Oui.

#### **D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Les liens de grammaire, les liens des connecteurs.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Je n'ai pas réussi à utiliser « Bon Patron », j'ai utilisé la grille de révision.

#### **IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Encore une fois, j'ai utilisé les liens de grammaire, le dictionnaire. J'ai lu les messages envoyés sur le forum

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- J'ai lu les messages sur le forum car mes amis avaient déjà posé les questions que je voulais poser.

#### **V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui.

**Comment expliques-tu ta réussite ?**

- C'était amusant et motivant. Ce n'était pas ennuyant. .

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Lors du 1<sup>er</sup> semestre, je m'ennuyais, le cours n'était pas motivant. Mais le site de classe a attiré mon attention.

**C'est la manière d'enseignement du cours qui te motivait ?**

- Oui, c'est cela.

#### **VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Le dictionnaire était très bien. Je n'ai rien d'autres à ajouter.

**Eh bien merci. C'est terminé.**

**CODE ETUDIANT : N 13**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 21/ 07 / 1986

### I. Usage générale du site de classe

#### Qu'as-tu fait avec le site de classe ? Qu'as-tu fait en général ?

- Euh... De toute manière vous y avez mis tout... la plupart des informations nécessaires. Que cela soit du point de vue de mes devoirs, que cela du point de vue des activités que je devais faire, je pouvais y (*le site*) trouver beaucoup de ressources ; Elles étaient sous les mains. Euh... Et j'ai essayé d'en profiter le plus possible. Et, vraiment, j'y ai trouvé la plupart des choses que je cherchais. Et même si je ne les y trouvais pas, je les ai quand même trouvés autre part en l'utilisant (*Elle a navigué sur les sites à partir des liens intégrés sur le site de classe*). Et je peux dire qu'il (*le site*)m'a aidé dans beaucoup de choses de cette manière.

#### D'accord, mais qu'as-tu fait exactement ?

- J'y ai étudié mes leçons. J'ai essayé de faire mes devoirs de manière régulière à partir du site. J'ai fait différentes recherches dans différents domaines. Il y avait des exercices, j'en ai profité. Que ce soit de la grammaire, de la phonétique ou des dictées. Euh... c'est de cette manière... Euh...

#### Et les liens ?

- Je les ai tous utilisés. Quand il était nécessaire je vous ai envoyé des messages, j'ai envoyé des messages à mes amis quand j'avais besoin de poser des questions sur les leçons... Et... vous avez répondu immédiatement. Je vous remercie encore une fois.

#### C'est moi qui te remercie.

#### Quelles facilités t'a apporté le site de classe ? (.Accès, où on veut quand on veut...)

- Euh... Peut-être aussi en raison de l'objectif de ce cours, mon père m'a acheté un ordinateur portable. Et grâce à cela, grâce au lieu où nous nous trouvons et grâce à ma possibilité d'aller à la bibliothèque (*Les étudiants peuvent se connecter à Internet/ Wireless sur le campus*), je pouvais y accéder généralement quand je le voulais, je pouvais me connecter à notre page... Et... euh... j'essayais à partir de là, du site de me développer... Et comme ceci, Madame, se fait à partir de l'ordinateur et que nous sommes en fait dans une époque technologique et que nous pouvons y (*sur le site*) trouver toutes possibilités... tout ce que l'on cherche... J'ai pu utiliser Internet très facilement. Je peux dire que je me suis développée ... même en dehors des cours... j'ai trouvé d'autres liens dans différents domaines... Et puis J'ai essayé d'en profiter en m'y connectant pour trouver tout ce que je cherchais même s'il s'agissait d'un mot.

#### Dis-tu qu'il a profité en ce qui concerne différents domaines ?

- Euh... Au nom de notre département, en fait, nous avons à apprendre beaucoup de choses que ce soit au niveau du sens d'un mot en français ou en turc... D'ailleurs nous avons aussi sur site un dictionnaire... C'est de cela dont j'ai profité le plus. De toute manière quand je me connectais au site, le dictionnaire était sans cesse ouvert et quand j'étais coincé sur un mot je l'utilisais. Et ainsi, mon vocabulaire s'est développé. Euh... Après j'ai vu son utilité (*du site*) dans les cours quand il était question de pratiques d'écritures. Voilà.

**Il t'a procuré des facilités donc.**

- Absolument. Mais ses désavantages sont que je ne peux pas rester très longtemps face à l'écran, ça me fait mal aux yeux. C'est pourquoi, je veux affirmer que son désavantage est cela.

**Et moi j'allais te poser une question concernant cela : Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? Donc, la fatigue c'est ça ?**

- Oui, la fatigue. Par exemple... quand c'est sur papier... Quand c'est sur écran je n'arrive pas à travailler, ça me fatigue très vite les yeux... Quand j'ai dans les mains papier-crayon, j'ai plus envie de travailler. C'est vrai face à l'écran c'est plus différent... en fait, on se sent plus différent devant l'écran, l'ordinateur dans les mains. Mais je pense que sur papier c'est différent... Je pense que c'est mieux sur papier, de toute manière j'ai pris les papiers grâce aux amis (*elle n'a pas d'imprimante, ses amis lui ont imprimé les documents des leçons mis sur le site*). Et je les travaillé avec l'ordinateur.

**Tu les as imprimés ?**

- Oui, je les ai tous imprimés.

**D'accord. Et quelles autres difficultés t'a causé le site de classe ?**

- Euh... Comme je ne sais pas trop utiliser l'ordinateur, j'ai été bien sûr très coincée ... mais encore une fois en demandant aux amis, avec leur aide j'ai pu l'utiliser. Avec ma volonté, à force d'essayer, de pratiquer, étape par étape...

**Tu as appris en l'utilisant.**

- Oui, oui.

**D'accord. Donc le site t'a facilité les choses en ce qui concerne l'usage de l'ordinateur.**

- Oui, parce que je ne savais pas avant, c'est la première fois cette année que j'ai eu un ordinateur et j'étais sans cesse devant l'ordinateur. Et je me suis vraiment développée, je peux faire beaucoup de choses toutes seules.

**Bien. Très bien.**

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- En expression écrite... que j'ai ressenti... L'expression écrite est une chose totalement indépendante, ce n'est pas une chose que l'on peut faire en copiant autre chose, un autre texte... C'est davantage en rapport avec nous. Nous devons construire, pratiquer nous même. C'est pourquoi j'ai pu trouver des documents utiles dont je pouvais profiter en ce qui concerne la syntaxe dans les liens. Et encore une fois le dictionnaire... Il (*le site*) m'a davantage servi pour cela.

**Tu n'éprouvais pas d'autres difficultés en expression écrite ?**

- Euh... Autre chose... Rien d'autre ne me vient à l'esprit.

**Bien. A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**



- Il n'a pas remédié...Euh... En général je n'ai vu que son avantage. Je ne vois pas de côté négatif.

**Bien.**

### **III. Travail sur le processus rédactionnel**

#### **Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Euh...J'ai d'abord comme ... euh... je connaissais le sujet de rédaction, j'ai fait un travail préparatoire. Et comme j'ai écrit sur ordinateur et qu'il y avait sur notre page tout le temps les leçons, j'ai eu la possibilité de les regarder. J'ai pu regarder les différents liens dont je pouvais bénéficier dans différents domaines. C'est ainsi que j'ai travaillé... Mais... son désavantage est que nous passions trop de temps... nous perdions un peu de temps... Mais bien-sûr au début c'était comme ça, par la suite j'ai eu la chance d'aller plus vite. Mais... Euh... nous avons pu bénéficier de toutes possibilités

#### **Et la grille de planification ?**

- Oui. Je mettais la grille de planification sur un coté de l'écran et ma rédaction de l'autre et je pouvais contrôler de cette manière. Vous parlez des questions qui s'y trouvaient ?

**Oui.**

- Je les regardais afin de voir si j'avais omis des choses ou je les regardais pour trouver comment je pouvais remédier.

#### **Le fait que la grille de planification se trouve sans cesse sous la main a-t-il aidé à mieux planifier ?**

- Oui, oui, absolument.

#### **Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Pour cela j'ai aussi utilisé les sites en dehors du site de classe. J'ai navigué dans les sites en rapport avec les sujets traités. Je me suis trouvée un exemple afin de voir comment c'est. J'ai regardé en rapport avec tout cela... afin de me demander comment je peux faire, quels genres de changements je peux faire... de cette manière j'ai cherché sans cesse des choses différentes. Euh... je me suis développé de cette façon.

#### **D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Euh...Quand on construit un texte, on bénéficie davantage de la syntaxe et de la grammaire, le choix des mots est aussi important et tout ceci, par exemple si on avait un manuel dans les mains, on devait fouiller dans les pages et ceci allait nous faire perdre du temps mais avec ça (*le site*) on dit « les temps » (*On clique sur le bouton adéquate*) et on entre dans « les temps », on regarde les exemples, la structure des phrases et on fait beaucoup de choses. Par exemple les connecteurs sont très importants aussi en français et en regardant les structures qui s'y trouvent on peut faire nos propres phrases.

**Donc, avec les liens de grammaire, les liens sur les connecteurs, etc. qui se trouvent sur le site de classe tu as pu rédiger des rédactions plus correctes.**

- Oui.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- J'ai utilisé la grille de révision qui s'y trouve mais comme je l'avais imprimé je contrôlais mieux. Si j'avais fait des erreurs j'avais la possibilité de corriger immédiatement (*sur l'écran*). On n'a pas besoin de papier-crayon.

**Ah ! Ça prenait moins de temps.**

- Oui, ça prenait moins de temps. C'était plus facile.

**Et « Bon Patron » ?**

- Ah ! « Bon Patron » Franchement, je n'ai pas pu l'utiliser beaucoup parce que je 'ai pas réussi à l'utiliser correctement. Je l'ai utilisé une fois. En dehors de ça je n'en ai pas profité beaucoup.

#### **IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Pour les devoirs, franchement, avec le site j'ai eu plus de volonté. En les faisant j'ai pensé, je sais pas, que c'était un privilège selon moi, c'est-à-dire qu'en fait, face à l'ordinateur, en faisant des efforts, en me renouvelant... j'ai pensé que c'est une bonne occasion et tout ceci a soulevé chez moi plus de volonté. Et... comme je le dis toujours j'ai utilisé ce site et Google. J'ai utilisé les informations se trouvant sur le site. J'avais la possibilité de réviser les leçons, j'en ai profité. J'ai sans cesse regardé vos explications et vos exemples.

**Donc tu as regardé les « leçons » que j'ai mises sur le site.**

- Quand il y avait quelque chose que je ne comprenais pas je cliquais immédiatement dessus et je pouvais regarder.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Vous savez... euh... on pouvait vous contacter. Le courriel... euh... le courriel. Non pas le courriel mais l'autre, comment ça s'appelait Madame.

**Le forum ?**

- Oui, le forum. On avait la possibilité de toujours vous contacter par le forum ou bien de contacter les amis. Mais par exemple, si ce site n'existait pas on devait vous chercher ici (*dans la faculté*) avec papier-crayon en mains. Peut-être que vous n'auriez pas été dans votre bureau et on n'aurait pas pu trouver réponses à nos questions. Mais maintenant on avait la possibilité de vous contacter à chaque instant et quand on avait quelque chose de mal compris en tête on vous a posé la question et vous nous avez répondu. Ou bien par l'intermédiaire des amis, on pouvait aussi leur envoyer des messages. Ou bien on en discutait en classe. De cette manière, on a eu tout le temps une facilité.

**En fait quand tu as eu des problèmes tu as utilisé le courrier électronique et le forum pour contacter l'enseignant et les amis ?**

- Oui, avec vous et les amis.

**V. Effets sur la réussite**

**Bien. Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Euh... Je ne sais pas si c'est en rapport avec ça, mais je pense que je n'ai pas atteint la réussite que je souhaitais. Euh... parce que... par exemple le premier semestre ce n'est pas vous qui avait assumé le cours, il y a une baisse dans mes notes... Ceci provient sûrement de moi. Je me suis forcée un peu... Je n'ai vraiment pas atteint la réussite que je souhaite. Parce que je me trouvais toujours bonne en expression écrite... Il n'était pas question de connaissances, c'était lié à nous.

**En conclusion tu expliques ton échec par le cours avec site de classe ou même si le cours aurait été enseigné de manière traditionnelle, ça aurait été pareil.**

- Je ne veux pas lier mon problème au site de classe parce qu'il y a aussi d'autres raisons. Peut-être que si vous aviez fait cours de manière traditionnelle ça aurait été pareil.

**Et dans les autres cours, tu as des notes basses ?**

- Ça dépend. Dans certains oui.

**Tu en as parlé mais tu as dit qu'il était question d'un échec en expression écrite : Comment expliques-tu cet échec ?**

- Ça n'est pas en rapport avec le site. Comme je l'ai dit, ça vient aussi de moi. Il y a aussi d'autres raisons. Et puis aussi, en expression écrite je cherche sans cesse des nouveautés, à ajouter des nouveautés à mes rédactions. Mais comme je ne connais pas très bien le français je ne devrais pas. Quand je fais cela, je fais tout le temps des fautes, j'oublie des choses.

**En fait tu essayes de faire un plus grand travail mais tu fais plus de faute.**

- Oui. J'essaye d'être plus authentique mais ceci se retourne contre moi.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Lors du 1<sup>er</sup> semestre c'était différent. Moi, je n'aimais pas beaucoup le cours. Il y avait quelque chose d'ennuyant, je n'arrivais pas à m'adapter au cours. Il y avait une rupture. Mais maintenant que ce soit du point de vue du peu de nombre d'étudiants en classe, que ce soit de l'intérêt porté par la classe au cours, tout ceci m'a motivé. Je me suis entièrement donnée au cours. C'était vraiment l'un des cours que j'aimais le plus, l'un des cours auquel j'ai porté le plus d'attention. J'ai essayé d'être le plus actif possible. Le 1<sup>er</sup> semestre on avait seulement une feuille à la main, et en réalité notre enseignante ne nous donnait pas beaucoup de devoirs. Je ne veux pas dire du mal d'elle mais le second semestre on avait plus de ressources dans les mains à propos de différents domaines et vous avez voulu qu'on profite de tout cela. Et nous

avons tout notre possible aussi bien pour vous que pour nous. On était plus actifs. Et comme on n'avait jamais vu une telle chose auparavant, ça nous attirait l'attention. Je pense que ça a attiré beaucoup l'attention. Et même que ceux de notre entourage qui avait appris cela nous disaient : « vous faites cours avec site, c'est bien ! ».

**Ils ont aimé, quoi.**

- Oui.

**VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Euh...Bien-sûr que comme je l'ai déjà utilisé, je choisirai le cours avec site de classe en raison des points positifs, des possibilités qu'il offre. Bien sûr que l'autre cours est aussi important, mais je dois passer plus de temps à faire des recherches. Oui ... j'aurais préféré cours avec site.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? Un côté négatif, positif, quelque chose qui y manquerait ?**

- Si je dois généraliser, c'était vraiment un cours qui nous a été utile, vous l'avez assumé de manière à ce qu'il nous soit utile. Il y avait toute sorte de possibilités. Mais, le fait que nous soyons devant l'écran, je le redis, était un désavantage (mal aux yeux). En dehors de cela, si un étudiant souhaite vraiment se développer et s'il sait qu'il existe une telle chose(le site de classe), surtout à notre époque, je pense qu'il devrait l'utiliser et qu'il sera utile pour la plupart des étudiants. Il n'y avait pas de côtés manquants mais il y avait des points, des côtés en plus.

**Bon, merci.**

- Je vous en prie. C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 14**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 15 / 10 / 1985

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- J'ai travaillé mes leçons, j'ai fait mes devoirs et je peux même dire qu'en travaillant je me suis amusée (*Elle parle des liens dirigeant vers des jeux de vocabulaire*). J'ai révisé mes leçons, j'ai écrit, j'ai développé mon écriture du français sur clavier. **(Silence)**.

**Tu es entrée en communication ?**

- Ah oui ! Je suis entrée en communication avec vous, mes amis. J'ai pu connaître les sites de français que je peux toujours utiliser plus tard. C'est tout.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classe de manière générale ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- Par exemple, un week-end je devais aller à Kütahya (*ville où habite l'étudiante*) et vous nous aviez donné un devoir. Je l'ai envoyé par mail, c'était très pratique. Je n'ai pas été obligée de retourner plus tôt. J'ai pu atteindre l'information voulue très rapidement. Puis, je n'ai pas été obligée d'emmener avec moi mes gros dictionnaires : c'est difficile de les transporter. Lorsque j'avais besoin de consulter un dictionnaire, j'ai directement fait usage du site. Lorsque j'avais besoin de vous poser une question, j'en ai aussi fait usage. Bref, je n'ai pas été obligée d'être tout le temps ici.

**D'accord. Et quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- J'ai eu des problèmes de connexions car je vis dans un foyer. Mais hormis cela et comme je possède un ordinateur, je n'ai pas vécu d'autres problèmes.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**Maintenant je vais poser des questions concernant l'expression écrite.**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- J'ai un cousin en France et quand je lui écrivais via Internet j'éprouvais des difficultés car écrire en français sur papier c'est différent d'écrire sur Internet, d'écrire avec le clavier. Je pense que j'ai développé mon habileté à écrire sur ordinateur en français. Ma plus grande difficulté c'était cela, et j'ai pu l'éliminer. Et aussi quand je vous posais des questions (via le site), j'ai développé ma production car je réfléchissais avant de vous écrire et lorsque j'avais à utiliser de tels propos pour tout autre chose, ça devenait plus facile de les reproduire. Voilà.

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- (Silence). Quand je dois écrire sur papier, je consulte le dictionnaire, je vérifie des points de grammaire et avec le site j'ai continué de la même manière. Ça n'a pas remédié à cela. Et comme je n'arrive pas écrire vite avec clavier, j'ai mis du temps à rédiger.

**Bien.**

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Euh... Comme j'écris sur ordinateur, j'ai pu, quand je voulais, accéder au dossier contenant la grille de planification. Il y avait aussi les textes qu'on avait écrits ensemble (*avec la classe*) : je les ai consultés. De plus, j'ai recherché sur Internet des informations concernant le thème de rédaction. Ainsi, j'ai pu faire une planification.

**Comme tu étais déjà sur Internet ça été plus facile d'y faire des recherches.**

- Oui, voilà, ça été plus facile. J'ai obtenu beaucoup d'information très rapidement.

**Bien... Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- J'ai utilisé « Google » et même que ça été très utile. Mes recherches n'étaient pas toujours en français, j'en ai fait aussi en turc afin d'avoir une idée sur le thème. Ça

m'a facilité pour réfléchir sur les idées à transmettre en français. Et sur le site aussi il y avait des choses qui m'ont données des informations. Ainsi, j'ai pu élaborer le contenu de mes rédactions. .

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- J'ai utilisé « Bon Patron » et comme je ne voulais pas qu'il me montre beaucoup d'erreurs, un grand nombre d'erreurs que j'ai commises, je faisais très attention en écrivant afin de ne pas voir trop de « rouge » (« *Bon Patron* » corrige en rouge). Dès que j'avais un problème de vocabulaire ou de grammaire, j'entrais dans les sites à ce propos donnés à partir des liens. J'entrais puis je pouvais retourner très rapidement à la page de ma rédaction. Et ceci a été vraiment très utile. Au lieu de demander à quelqu'un je pouvais directement trouver réponse. Autrement, j'aurais dû attendre le lendemain pour vous poser la question ou la poser à un ami. Je ne possède pas beaucoup d'ouvrages, de ressources c'est pourquoi, ces liens ont été très utiles car il s'y trouve beaucoup de choses.

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ? Tu as parlé de « Bon Patron ». Y avait-il une autre fonction te permettant de mieux réviser ta rédaction ?**

- Euh... Je mettais sur un côté de l'écran la grille de révision sous forme document Word, et de l'autre ma rédaction et je comparais. Ensuite, je collais ma rédaction sur « Bon Patron » et je corrigeais.

#### IV. Devoirs

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Comme je l'ai déjà dit, je n'ai pas beaucoup de ressources c'est pourquoi, premièrement, j'ai beaucoup utilisé Internet pour mes devoirs. Deuxièmement, j'ai beaucoup utilisé « Bon Patron ». Et aussi, le fait que la grille de révision soit tout le temps sous la main, m'a beaucoup aidé parce que je l'ai utilisé. Et aussi, j'ai développé mon écriture en français sur Internet. Ecrire en français sur Internet est devenu plus facile. Et j'ai réussi à réaliser de meilleurs devoirs.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je vous ai contactée directement à partir du forum et, en même temps, j'ai aussi posé des questions à mes amis. Et, par exemple une fois, Nurcan (*une camarade de classe*) a très vite répondu. Et alors, j'ai compris et j'ai continué mon travail. Et quand d'autres posaient des questions, je répondais aussi. Ainsi, dans ce cadre, ça été très bien parce que normalement je devais attendre un jour pour obtenir une réponse : venir à la faculté et vous poser la question. Mais avec le site, vous nous avez répondu très vite au plus tard le soir même. Donc, j'ai pu terminer mon devoir rapidement. C'était très facile, très utile.

#### V. Effets sur la réussite

**Penses-tu avoir mieux réussi l'expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Euh... Je ne peux pas dire une chose nette à ce propos car au début j'ai perdu du temps dans l'usage de ce site, pour apprendre, faire les devoirs avec ce site. Et cette perte de temps a entraîné à obtenir une note basse au premier examen partiel. Mais ensuite, j'ai commencé à maîtriser le site et j'ai remarqué une hausse dans mes notes. Et maintenant je suis tellement tranquille que j'en ai oublié l'examen final (*elle est moins stressée que d'habitude*). Je suis tranquille car j'ai utilisé le site, les liens de grammaire, je les ai tous consultés, fais toutes les activités qui s'y trouvaient et je suis calme car je réussissais. Je suis tranquille comme s'il n'y avait pas d'examens.

#### **En somme, penses-tu avoir mieux réussi ?**

- Oui, notamment vers la fin, j'ai mieux réussi en expression écrite.

#### **Comment expliques-tu ta réussite ?**

- Ma réussite... je n'ai pas été limitée. J'ai pu me développer à l'aide du site. Par exemple, lorsque je devais rédiger à propos d'un thème, je n'arrivais pas à trouver des informations mais en utilisant le site de classe, j'étais déjà sur Internet alors je faisais des recherches. Ainsi, j'arrivais à rédiger directement. Parfois, je voulais écrire des phrases très correctes, mais j'avais des problèmes de grammaire. Avec le site, je consultais les liens de grammaire. Et à force d'utiliser le site, j'ai appris à mettre les accents sur les lettres avec le clavier.

#### **Quelles différences notes-tu entre le cours d'expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Franchement, le premier semestre je venais difficilement au cours, j'y assistais par obligation. Je m'ennuyais beaucoup et je travaillais, Madame, seulement pour obtenir une bonne note. Il faut que ma moyenne soit élevée. Mais ce semestre, en visionnant le cours depuis le, euh...je ne me rappelle pas de son nom, euh...le projecteur, je me donnais plus au cours. Parfois, j'arrêtais de prendre des notes pour bien comprendre et mémoriser en visionnant. Et quand j'allais au foyer et que je me connectais au site, c'était comme si je révisais et je remarquais que je me rappelais même du sens des mots qui m'étaient inconnus. Je renforçais. C'était très agréable. Je venais au cours avec une grande volonté. Je n'ai pas travaillé seulement pour obtenir une bonne note et c'était ludique : je travaille à partir du site, je rédige mes devoirs à partir du site et même mes amis du foyer rigolaient car quand je faisais les activités à propos des connecteurs données sur les liens de grammaire, il y avait un petit bonhomme qui se montrait quand on se trompait. C'était amusant. Je me suis amusée, j'ai travaillé avec volonté.

#### **VI. Leurs opinions pour un cours d'expression écrite éventuel**

##### **Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d'expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Ça dépend aussi de l'enseignant du cours. Si l'enseignant utilisant le site, en fait usage en le faisant aimer aux apprenants, je préférerais un cours avec site de classe. Car le site nous fait gagner du temps. Dans un cours traditionnel, on ne fait que prendre des notes. Mais avec le site on écrit sur ordinateur, on travaille sur ordinateur à la maison. Comme du point de vue du temps et du ludique, le site de classe est mieux, je préférerais un cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l'usage du site de classe dans le cadre du cours d'expression écrite ? C'est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ?**

- Le meilleur, tout d'abord, c'était le forum, car je pouvais poser ma question au moment voulu et avoir une réponse très rapidement. Ensuite, « Bon Patron » était bien car le premier semestre je demandais à l'enseignante de corriger à chaque fois mes rédactions et parfois c'était ennuyant pour elle. Et enfin, les liens étaient très bien : comme je l'ai déjà dit, on n'a pas beaucoup de ressources. Avec les liens on a pu faire des recherches et faire des activités.

**Merci beaucoup.**

- C'est moi qui vous remercie.

**CODE ETUDIANT : N 15**

**Identification**

Sexe: Féminin

Date de naissance : 27 / 09 / 1987

**I. Usage générale du site de classe**

**Qu'as- tu fait avec le site de classe ?**

- J'ai travaillé en utilisant les liens que vous avez intégrés sur le site, j'ai particulièrement travaillé des points de grammaire. J'ai envoyé mes devoirs via le courriel. Il a été très facile de suivre les cours auxquels je n'avais pas assisté.

**Autre chose ?**

- Il y avait le forum à partir duquel on pouvait entrer en communication entre nous. C'était très bien.

**Quelles facilités t'a apporté le site de classée ? (Accès, où on veut quand on veut...)**

- On pouvait garder les documents du cours sans les perdre. Comme ils sont sur ordinateur, on peut les voir à tout instant. On pouvait facilement entrer en communication entre nous. Les cours étaient plus agréables.

**D'accord. Bien. Quelles difficultés t'a causé le site de classe ? (Accès, usage...)**

- Pour moi, comme je n'ai pas d'ordinateur il m'était parfois difficile d'aller dans un cybercafé ou d'aller chez un ami. Je n'avais pas toujours assez de temps parce que je travaille dans une pâtisserie.

**II. Remédier à des difficultés en expression écrite**

**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe a-t-il remédié ? Comment ?**

- J'ai pu mieux comprendre certaines choses en entrant en communication via le forum. Le dictionnaire, les liens de grammaire ont facilité mes rédactions. On ne possède pas tous types de dictionnaire alors les liens « dictionnaires » nous ont permis d'accéder à de différents dictionnaires (*Dictionnaire des synonymes, dictionnaire turc-français / français-turc...*)



**A quelles difficultés que tu ressentais en expression écrite le site de classe n'a-t-il pas remédié ?**

- Trouver des idées pour la rédaction, trouver des informations pour constituer un contenu...Mais pour remédier à cela, je crois que je devrais lire davantage.

**III. Travail sur le processus rédactionnel**

**Comment as-tu fait pour mieux planifier ton texte à l'aide du site de classe ? Tu te rappelles de l'étape de planification ?**

- Avec la grille de planification qui était toujours à notre disposition sur le site. Normalement, il aurait été possible qu'on perde ce document mais avec le site, on l'avait toujours entre les mains.

**Bien...Comment as-tu fait pour trouver suffisamment d'information dans le but de constituer le contenu de tes rédactions à l'aide du site de classe ?**

- Je n'ai pas utilisé le site pour trouver des informations mais j'ai lu certains textes que vous aviez mis sur le site.

**D'accord. Et quelles fonctions du site de classe t'a permis de rédiger des rédactions plus correctes ?**

- Les liens de grammaire, les dictionnaires et les autres liens. J'ai aussi utilisé « Bon Patron ».

**D'accord. Comment as-tu fait pour mieux réviser ton texte à l'aide du site de classe ?**

- Toujours en utilisant « Bon Patron ».

**Et la grille de révision ?**

- Oui, il m'a été très utile. J'ai contrôlé mon texte en lisant chaque point mentionné dans cette grille. De plus qu'il était tout le temps à ma disposition.

**IV. Devoirs**

**D'accord. Maintenant, je voudrais poser des questions à propos des devoirs. Comment le site de classe t'a-t-il été utile dans la rédaction de tes devoirs ?**

- Les leçons se trouvaient sur le site, alors quand on avait un problème on pouvait les consulter. Et quand je n'assistais pas au cours, je pouvais connaître le sujet du devoir alors que normalement quand je pose la question à mes amis...chacun me dit une chose différente sur le devoir. De plus, Je pouvais voir le dernier délai, le sujet de rédaction.

**D'accord. Lorsque tu faisais tes devoirs, comment as-tu procédé pour trouver de l'aide ou pour trouver des solutions en cas de blocage, de mal compréhension ou d'incompréhension ?**

- Je pouvais vous contacter à partir du forum.

**As-tu contacté tes amis ?**

- Personnellement je n'ai pas utilisé le forum pour les contacter mais j'ai lu leurs messages et j'ai vu qu'ils l'utilisaient pour vous contacter, pour laisser un message.

**V. Effets sur la réussite**

**Penses-tu avoir mieux réussi l’expression écrite au moyen du site de classe ?**

- En réalité, je pense qu’il aurait pu avoir beaucoup d’effets sur ma réussite mais comme je travaille je n’ai pas pu l’utiliser vraiment. Donc, il a eu seulement un peu d’effets.

**Mais penses-tu avoir mieux réussi l’expression écrite au moyen du site de classe ?**

- Oui parce que le cours était plus agréable. C’était plus motivant.

**Quelles différences notes-tu entre le cours d’expression écrite du 1<sup>er</sup> semestre et du 2<sup>ème</sup> semestre ?**

- Le premier, c’est un cours dans lequel on écrit au tableau. On a plein de photocopies dans les mains. Mais avec le site de classe, on a tous les documents sur le site. Tout est sur le site. On peut les imprimer si on veut. C’était un cours motivant.

**VI. Leurs opinions pour un cours d’expression écrite éventuel**

**Que ferais-tu si tu avais le choix entre un même cours d’expression écrite enseigné de manière traditionnelle et enseigné avec site de classe ?**

- Je choisirai le cours avec site de classe.

**Y a-t-il un aspect particulier que tu voudrais évoquer à propos de l’usage du site de classe dans le cadre du cours d’expression écrite ? C’est-à-dire que tu as utilisé un site de classe dans ce cours, voudrais-tu dire une chose en particulier à ce propos ? Comme ceci était bien ou mauvais.**

- Il n’y a rien de particulier. Rien ne vient à l’esprit. Sauf que peut-être qu’il aurait pu y avoir plus de liens.

**Eh bien merci. C’est terminé.**

# Annexe 21

## Transcription en turc des entretiens

### ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 01

#### Kimlik bilgileri

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 04 / 06 / 1986

#### I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:

##### Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?

- İnternette ödevlerimi yolladım. Kolaylıkla sözlük kullandım. İh... Diğer derslerime de faydası oldu.

#### Nasıl?

- Diğer dersler için yazdığım metinleri “Bon Patron”da kontrol ettim. Baya bir yardımı oldu ödev tesliminde.

#### Yazılı anlatım derslerini nasıl gözden geçirdin?

- Site üzerinden tekrar ettim ve daha iyi oldu. Tatilde kitaplarım yanımda olmadan rahatlıkla derslerimi çakışabildim.

#### Başka neler yaptın?

- Bu kadar.

#### Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).

- Kimi zaman kolaylık sağladı kimi zaman sağlamadı. Kendi bilgisayarım yok. İnternet kafeye gitmem gerekiyor. Geç vakit olunca gidemiyordum, sadece gündüzleri gitmem gerekiyordu. Ama ablama gittiğim zaman, İnternet bağlantısı olduğu için, oradan rahatlıkla ödevlerimi yapıyordum.

#### Başka kolaylıklar sağladı mı?

- Sözlük taşımak zorunda kalmadım (gülme).

#### İh... Aslında biraz önce bu soruya biraz yanı verdin ama belki eklemek istediğin bir şey vardır. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?

- Akşamları, İnternete bağlanmak için bazen akşam çıkmam gerekiyordu ama yurttan çıkmıyordum. Bilgisayarım yok. Belli saatlere ayarlamam gerekiyordu.

#### Başka zorluklar yaşattı mı?

- Başta İnterneti kullanmayı çok iyi bilmiyordum. O yüzden site site iyi oldu çünkü öğrendim.

**Yani bir dezavantaj, avantaja dönüştü**

- Evet. Başta zordu ama sonra dahi iyi oldu.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Doğruluğundan emin olamıyordum yazdığım cümlelerin ama Bon Patron”u kullanarak kolaylaştı. (**sessizlik**). Mesela yazarken, Türkçe düşündüğümüz için Fransızca kelime aklıma gelmiyordu. Bu durularda sözlüğü kullanıyordum.

**Başka var mı, sanal sınıf sitenin çözüm getirdiği sorun?**

- Mesela, bazen, derse gelemeyeceğim zaman, ödevi daha erken teslim etmek zorundaydım. Ama siteyle son teslim tarihinden bir gün önce bile gönderebildim.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmede?**

- (**Sessizlik**).Site sorun yaşadıklarımaya çözüm getirdi.

**Güzel.**

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Ih... “Grille de planification”nun sürekli sitede bulunduğu için, ona bakarak metnimi oluşturabildim. Örnek metinler de vardı.

**Tamam.**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Sitede metinler vardı. Onları okudum. Metnim için nasıl kullanabilirim diye baktım. Bir de aklıma gelen fikirleri kullanarak metnimi oluşturdum. Böyle oluşturdum metinlerimi.

**O metinleri okudun yani?**

- Evet. Onları okudum ve anladım.

**Metnini yazarken, sitede bulunana o metinlerdeki bilgilerden alıntı yaptın mı?**

- Evet, alıntılar yaptım.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- “Bon Patron”u kullanarak. Sözlükten kelimeler arayarak. Linklerdeki grameri çalışarak.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- “Grille de révision”dan bakarak. Daha iyi kontrol ettim. Oradakilere bakarak kontrol ediyordum yoksa unuttuğum oluyordu. Mesela noktalamaya dikkat ediyorsam, fiil çekimine bakmayı unutuyordum.

**“Bon Patron”u kullandığını söylemiştin?**

- Evet.

#### IV. Ödevler

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Derse gelemediğim zamanlar ödevleri yine de öğrenebiliyordum. Size gönderiyordum.

**Tamam.**

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Sınıf arkadaşlarımı aradım.

**Telefonla mı?**

- Evet. Onlara mesaj gönderdim. Ya da diğer derslerde gördüğüm zaman onlara sorular sordum.

**“Forum”u kullanmadın mı?**

- Hayır. Kullanmadım.

**Oysa diğer arkadaşların kullandı?**

- Kullanmayı bilmiyorum aslında ama oraya gelen mesajları okudum.

**Tamam.**

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musun?**

- **(Sessizlik).** Faydası oldu.

**Nasıl?**

- İh... İlk notum düşüktü (1. Ara sınav) ama ikincisi (2. Ara sınav) yükseldi yine.

**Ama sanal sınıf sitesiyle, bilgi açısından, daha donamlı olduğunuzu düşünüyor musun? Yani, daha fazla şey öğrendin mi?**

- Evet, düşünüyorum.

**Bunu nasıl açıklıyorsun?**

- **(Sessizlik)** Bütün konuları aynı anda görebiliyorduk **(sessizlik).**

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyile ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İki ders birbirinden çok farklıydı. Birinci dönem, dersten kopuyordum. Kimi zaman ödev teslim ediyordum kimi zaman etmiyordum.

**İkinci dönem daha motive edici miydi?**

- Evet, ve birinci döneme göre sınıf daha az kalabalıktı. 15 kişi. Daha iyi konsantre olabiliyordum, daha iyi anlıyordum.

**15 kişilik bir sınıfla geleneksel yöntemle yapılmış bir ders söz konusu olsaydı, yine motive edici mi olurdu? Yoksa site mi seni motive etti?**

- Site motive edici oldu benim için.

#### VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Kullanılanı seçerdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Ih... Söyleyebilecek bir şeyim yok hatta diğer derslerde de böyle bir sitenin oluşturulmasını isterim. Bir de "Bon Patron" çok iyiydi. Ödevleri maille göndermek de.

**Ekleme istediğin başka bir şey var mı?**

- Hayır.

**Tamam. Teşekkür ederim.**

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 02**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 23 / 08 / 1986

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Neler yaptım? Devamlı İnternet başında olduğumuz için, güzeldi. Zaten devamlı başındaydım. Kâğıtlar çıkarıp bakmaktansa, tek bir "TIK"la derse bakıyorduk. Eğer dersler kâğıt üzerinde olsaydı, gün içersinde bakmazdım. Ama bu şekilde birkaç kere, ne işledik bugün, ne yaptık diye gözden geçirirdim. Mesela "forum"u takip ediyordum: ne konuşuluyor, kim kime ne soruyor? "Forum" sayesinde bir şeyler bile öğrendim: kelimeler, cümleler. "Bon Patron" güzeldi: hatalarımızı düzeltiyordu. Onu kullandım. Sözlükler çok yararlıydı. Size anında ulaşabilmek çok güzeldi (**gülme**).

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Mesela, bir yerde gittiğimde ve evde unuttuysam bir kâğıdımı. Eve dönme şansım yoktu. Ama şimdi onun evinden İnternete bağlanıp, sitedeki dokümanlara ulaşabiliyordum. Bu çok güzeldi. Ya da bir şey aklıma takıldıysa, bende herkesin telefon numarası yok... Belki bir kişinin, belki iki kişinin... Oradan girip soru sormak iyiydi. Ödevler konusunda da anında size ulaşıyordum.

**Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Zorluk hiç aklıma gelmiyor ama sözlük. Sözlüğe oradan bakıyordum sonra belki bu sözlük iyi değildir deyip, normal sözlüğe bakıyordum. Bu şekilde zaman kaybediyordum. Kendi kendime "en baştan bu sözlüğe bakmalıydın" diyordum, zaman kaybetmemek için.

**Öyle mi?**

- Evet. Bunun dışında zorluk yaşamadım.

## II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm

### Şimdi sana yazılı anlatımla ilgili sorular soracağım.

#### Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?

- Ih... Buraya gelirken bunu düşünüyordu... Bana çok çok faydası oldu mu? Biraz... Ama benim öğretmenle ilgili... Si değil de bir başkası, X kişi... Yapmış olsaydı bu siteyi, kendimi derse vermezdim... Yani benim aslında öğretmenle ilgili bir problemim var. Soru neydi?

#### Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?

- Ih... Bazen böyle ilsizdim, böyle bir sorunum vardı... Pek tekrar etmezdim. O (site) benim biraz daha derse ilgili olmamı sağladı. Ih... Kelime eksikliğim vardı... (Sitedeki Sözlüğe bakıyordum ama güvenmedim için normal sözlüğe bakıyordum sonra ve o esnada yeni kelimelere karşılaşıyordum. Yani kelime eksikliğime çözüm getirmiş olabilir. Derse gelirken böyle bir motivasyon eksikliğim vardı ama siteyle daha motive oldu. Bu kadar.

#### Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?

- Hangi sorunlara. Gerçekten hiç öyle aklıma gelmiyor. Öyle sorunlar yaşamıyordum.

#### Sorun yaşamıyordun. Tamam.

### III. Yazma sürecinin çalışılması

#### Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?

- Hani şimdi bizim Türkçeden öğrendiğimiz bazı kompozisyon kuralları vardı: giriş-gelişime-sonuç. Ama mesela, sizinle, giriş konusunda, yaptığımız çok başka şeyler vardı. Biz onları hiç bilmiyorduk. Önceden, ben bir girişi kafadan yazardım ama şimdi en aşamalarla paralel gitmeye çalışıyorum (*Yazma sürecinden söz ediyor*). Yazı da böylece kendiliğinden geliyordu. Normalde sıkıntı yaşıyordum. Bir girişte bile, yazdım devamında ne gelecek. Ama şimdi girişte sorular sormamız gerektiğini anladım, ona uygun detaylar getirmeyi. Ve bunun hepsi gelişme ve sonuç için de geçerli. Önceden, yüzeysel olarak gidiyordum.

#### Peki, sanal sınıf sitesinin nasıl faydası oldu?

- “Grille de planification” nun sürekli sitede olmasının faydası oldu. Verdiğiniz ödevlerde devamlı oraya baktım. Nüme bir sürü kâğıt sermektense, her şey ekrandaydı: Pencereleri açıp kapatıyordum. Her şey daha gözümün önündeydi. Bulamazdım kâğıttan o şekilde, nerede ne yazmıştım. Örnekler vardı orada sizin verdiğiniz. Çok daha iyi oldu metin yazmam. Geliştirdim.

#### Peki... Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?

- Site İnternet üzerinde olduğu için, bilgi ararken de İnternette yararlanırdım. Ama site koydunuz metinleri de kullandım.

#### Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?

- Verdiğiniz gramer linklerine girdim baktım. Sözlüğü kullandım. “Bon Patron” a yazdığım anda teker teker yanlışlarımı gördüm. Hatalarımı gördüm ve düzelttim.

Böyle bir bütün halinde çalıştım, bölük bölük değildi... Her şey tek bir yerde gördüm, bu çok güzeldi. Normalde bir kitaptan bakacaktım, oradan da bir sözlüğe başvuracaktım. Bu durumda da elimde bir sürü şey olacaktı ve külfet geliyor bu bana. Alışılmışın dışında bir şeyler olunca insanların ilgisini çeker ya, aynı bizim de öyleydi yani. Sözlüğün bir linkten bulunması, “Bon Patron”un düzeltilmesi. Gramer kitabında aramaktansa, “TIK”ıyorduk.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- lh... Kontrol için bize bir şey vermişsiniz?

**“Grille de révision”.**

- Evet. “Grille de révision”u kullandım ilk başta madde madde. Hani o elimde olmasaydı ne şekilde gideceğimi bilemezdim. Aksi halde kontrol edemezdim. Bir de sınıfta “révision” örnekleri yapmıştık ve siteye koymuştunuz: Çok faydalı oldu. Onları da gözden geçirdim.

**“Bon Patron”u kullandığını söylemişin zaten.**

- Evet kullandım. “Grille de révision”u kullandım.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevimi, kâğıda yazmaktansa direk Word’ü kullandım. Kontrol etmek çok daha kolaydı. Takıldığım anda, mesela arkadaşlarım ne yazmış, “forum”u kullandım. Size ulaştım. Sözlüğü kullandım artı onun yanında ek sözlüğü de kullandım. Gramer konularına baktım orada, yazarken. Sonra baştan başa bütün sayfaları açıp, neler işledik, doğru gidiyor muyum diye çok döndüğüm oldu. Zaman açısından benim için daha avantajlı oldu. Mesela, bir ödevi 1-2 günde yazacakken, neredeyse zamanı yarı yarıya indirdi.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Mesela bir gün gelmemiştim (*derse*), ödevin ne olduğunu bilmiyordum. Normalde gelmediğim zaman, aradıklarımdan birine ulaşmam gerekiyor. Ama siteye girdiğimde: ödevin ne olduğu, hangi gün teslim edileceği yazıyordu. Bu kesinlikle çok kolaylık sağladı. lh... Sıkışınca “forum”a baktım: Neler konuşulmuş. Ben “forum”u kullanmadı... Hani yazarak. Kimseye yazmadım çünkü zaten benim kafamdaki sorular cevap bulmuştu orada. Sadece takip ettim. Zaten size ulaşabildik. Sizden çok kısa zamanda yanıt alabildik. Yani, ödevlerimi çok daha çabuk yaptım ve siteyle kendimi daha rahat hissettim... Psikolojik olarak da.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Daha başarılıyım diyorum çünkü ilgimi daha çok çekti. İnsanın ilgisi çektiği anda merak başlıyor. Eğer sıkılıysaydım... lh... Hani monotonluktan çıkmıştı. İnsanların çok ilgisini çekti. Hepimizde bir merak vardı. İnternetteyken, kendi sayfamıza da bakmak istiyordum. Normal bir ders kitabı ya da sayfa olsaydı, ben onu ders olarak



nitelendirdiğim için, kesinlikle bakmazdım. “mail”lerime bakarken, “acaba “forum” da ne konuşuldu acaba” diyordum ve sitemize gidiyordum. Bugün biz ne işleştik diye de bakıyordum. Oysa ben çocukluğumdan beri ben nerdeyse bunu yapmam.

**Yani, özet olarak daha başarılı bu şekilde açıklıyorsun?**

- Evet, Hı... Hı.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- 2. Dönem sanal sınıf sitesi olduğu için, tabii ki daha motive ediciydi. Sınıfta bile, sınıfta daha çok iletilim söz konusuydu.

**Bu iletişim sınıfın daha az olmasından da kaynaklanıyor mu, 15 kişiydiniz?**

- Bence sayıyla alakası yoktu. Motive olmamızla alakası vardı. Elimizde kâğıtların olmayıp, İnternette takip etmemizle alakası vardı. Projektörle yansıtarak hep birlikte yazıyordu, o yüzden de hatalara dikkat ediyorduk. Sizi yazarken hata yaptığınızda, bunu size söylüyorduk. Oysaki biz de o an defterlerimize yazdığımız için, dikkat etmiyorduk. Aramızdaki iletişimi çok sağladı. İnsanın daha bir ders çalışması geliyor.

**Başka farklılıklar var mı?**

- Sadece sizinle ve arkadaşlarla olan iletişim aklıma geliyor. Bilmiyorum ama... Bizde herkes ödevini yapmaya çalıştı, herkes size ödevler konusunda sorular soruyordu. Normal bir şekilde ders yapsaydınız, insanların bu kadar sorumluk göstereceklerine inanmıyorum.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Sanal sınıf sitesinin kullanıldığını seçerdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Mesela ben “forum” diye bir şey düşünmemiştim. Ben sadece konuların olacağını, bizim oradan takip edeceğimizi düşünmüştüm. “Forum” hiç aklıma gelmemişti. Sözlük hiç aklıma gelmemişti. Sizinle iletişim kuracağımızı zaten hiç düşünmemiştim, sizden anlık cevap geleceğini.

**Bütün bunlar iyi miydi?**

- Bunlar birer artıydı benim için. Hiç tahmin etmediğim şeylerdi. Bu kadar.

**Teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim, Hocam.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 03**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Erkek

Doğum tarihi : 18 / 08 / 1986

### I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:

#### Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?

- Sitede bütün Fransızca ödevleri için kullanabileceğim doğrulama sayfaları vardı. "Dictionnaires" bölümlerini sıkça kullandım.

#### "Doğrulama" derken neyi kastediyorsun?

- Mesela kompozisyon yazdığımda emin değildim kullandığım kelimelerden, siteyle kontrol ediyordum.

#### Ama sırf yazılı anlatımda kullanmadın?

- Evet.

#### Başka neler yaptın?

- Genelde İnternette, boş kaldığım vakitlerde, sıkılınca kelime oyunlarını açtım (*sitedeki linkler*): Adam asmaca (**Gülme**). "Forum"da arkadaşlarımla konuştum, sorular sorum, cevapladım. Kendi yaptığım müziklerimi bile, bu "forum" sayesinde arkadaşlarımla paylaştım.

#### Peki.

- Bunun dışında kendimize ait bir takvim vardı (*sitede*). O takvim üzerinde kendime notlar aldım.

#### Güzel.

- Yapacaklarımı belirledim. Bunun dışında, derste yaptığımız konuların tekrarını İnternet (*sanal sınıf sitesi*) üzerinden yaptım çünkü İnternetle çok haşır neşirim. Sürekli bilgisayardayım. Ve genelde ben pek kâğıt üzerinde yazmayı sevmeyen birisiyim ve derste not aldığım kâğıtları kaybeden birisi olduğum için, İnternet üzerinden çalışmak çok daha avantajlı oldu. İstedğim her hangi bir saatte, herhangi bir anda, girip derslerimi tekrar edebildim. Bu benim için çok iyi oldu. Şu an aklıma gelenler bunlar.

#### Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstedğin zaman, istediğin yerden erişim...).

- Öğrenciler bazen derste odaklanamayabiliyor, başka şeyleri düşünebiliyorlar. Bu bana çok sık olur (**gülme**). Böyle durumlarda, derste kaçırdığım notları, siteden takip edip tek başıma da çalışma şansım oldu. Tatillerde filan da, memleketime gittiği zaman, tekrar edebildim. Kitaplarla, defterlerle çalışmamız olsaydı, bunları yanımda taşımak zorunda kalacaktım ve bu da bir anlamda zorluk benim için. Herhangi İnternet bağlantısı olan bir bilgisayarda, derslerimi tekrar edebildim.

#### Güzel. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?

- Açıkçası sorun yaşamadım kişisel olarak çünkü evde bilgisayarım var. Ama bilgisayarım olmasaydı ya da İnternet bağlantım, istediğim zaman, istediğim yerde çalışamazdım.

#### Yani sadece bu durumda sanal sınıf sitesi sana zorluk yaşattı.

- Evet. Ya da bilgisayar veya İnternet konusunda, teknoloji konusunda biraz geri olsaydım. Belki o zaman zorluk çekerdim. Bunun dışında zorluk olacağını sanmıyorum çünkü kullanımı (*sitenin*) çok basitti.

**Tamam.**

### **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Fiil çekimlerinde ve aynı zaman kelime dağarcığında sorunlarım var. Bu konuda epey yol kat etmem lazım. Siteye konulan kelime ve fiil çekimleri linkleri sayesinde çok kolaylıkla bu sorunlarımı aşabildim. Siteyle her öğrenci istediği an her bilgiye ulaşabiliyor.

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- **(Sessizlik).** Bu soruya cevap veremeyeceğim çünkü eğer bir sorunu varsa öğrencinin, bu sorun genellikle yazılı anlatımda ya sözcük dağarcığıyla alakalı ya gramerle alakalı. Eğer bir şey yazmak istiyorsak ve burada daha (*gramer dersinde*) işlemediğimiz bir gramer konusu kullanacaksak ya da yazılı anlatımda işlemediğimiz, bu anlamda bir faydası olmayabilir. Ama tabii böyle bir şey yaşamadım hiç çünkü yazılı anlatımda işlediğimiz konular diğer derslerle paralel oldu hep.

**Güzel.**

### **III. Yazma sürecinin çalışılması**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Evet, sanal sınıf sitesinde, “planification”la ilgili yönlendirmeler vardı ve “grille de planification” vardı. Öğrenci bazen sorumsuz da olabilir, konularla ilgi materyaller yanında olmayabilir, konuyu unutabilir. Ama siteyle, istediğim her an dokümanlara ulaşabiliyordum ve planlamamı sitedeki dokümanlarla yapabiliyordum, “grille de planification”la yapabiliyordum.

#### **Peki, “grille de planification”un sürekli sitede olmasının faydası var mıydı?**

- Tabii ki oldu. Dediğim gibi, unutabiliyoruz bazen, tüm dokümanlar elimizde olamayabiliyor. Ve “Grille”in sürekli orada olmasının faydası oldu.

**Tamam.**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Sitede ödev konuları hakkında metinler vardı. Bu metinlerden de yola çıkarak ve kendi bilgilerimden, ayrıca sitedeki linklerden, yazdım. Bu anlamda çok faydalıydı.

#### **Sitede bulunan metinlerdeki bilgilerden yazılarında alıntı yaptın mı?**

- Evet, onları kullandım ve kendi bilgilerimle birleştirerek daha detaylı bir şeyler yazmaya çalıştım.

#### **Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Bence en önemli fonksiyon, öncelikle derste gördüğümüz yöntemler ama site üzerinde ise doğrulama olanakları. “Bon Patron”dan söz ediyorum. “Bon Patron”

sayesinde de hatalarımı düzeltme şansı buldum. Bunun dışında da, fiil çekim linkleri ve sözlük benim için çok faydalıydı. Aynı ayrı erişmektense onlara, tek bir sitede hepsini görebildim.

#### **Aramana da gerek yoktu?**

- Evet. Her şey elimin altındaydı. Ayrıca, gramer linkleri de çok eğlenceliydi.

#### **Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Metin yazarken, metin bir yerden sonra kontrolümden çıkabiliyordu. Ve derslere bakıyordum ve metin yazarken yapmam şeyleri görebiliyordum.

#### **“Grille de révision”u kullandın mı?**

- “Grille”mi? Evet.

#### **Zaten “Bon Patron”u kullandığını söylemiştin.**

- Evet. En çok kullandıklarımın bir tanesiydi.

#### **IV. Ödevler**

##### **Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevleri yaparken, her öğrenci genellikle fiil çekim kitabı ve bir sözlük kullanmak zorunda kalıyor. Ve sayfa sayfa karıştırıp zaman kaybedeceğine direk site üzerinden, birkaç “tıklama” ile veya birkaç tuşa basarak çok fazla zaman kazanıyoruz.

##### **Ödev konuları sitede “Ödevler” butonunun içersinde vardı. Bu, özellikle derse gelmediğin zamanlarda, işine yaradı mı?**

- Derse gelmediğim zamanlar site üzerinden, bu derslere bakıyordum. Ve ödevleri unuttuğum zamanlarda ve diyelim ki hiç kimseye ulaşamadığım zamanlarda, direk site sayesinde ödevlerle ilgili konulara ve açıklamalarına ulaşabiliyordum. Eğer ödevleri kâğıt üzerinde verecek olsaydım, haftalarca bu ödevi size teslim edemeyebilirdim (*Söz konusu öğrenci, kişisel sebeplerden dolayı tüm derslere katılamamıştır*). Ders notlarını veya hatalarımı göremeyecektim. Ama İnternet sayesinde, sanal sınıf sitesi sayesinde, nerede olursam olayım, dünyanın bir ucunda bile olsam, ödevleri gönderebildim. Ve gerçekten de bu özelliği çok kullandım.

##### **Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Son derslere bakıyordum ve orada da anlayamadıysam, sitedeki “forum” sayesinde en başta size ve sora arkadaşlarıma sorularımı yöneltebiliyordum. Ve genelde, bütün arkadaşlarım bu siteyle ilgilendikleri için her gün, çok gecikmeden yanıt alabildim. Ve ne yapmam gerektiğini anladım.

##### **Yani hocanla ve arkadaşlarıyla sürekli iletişim halindeydin.**

- Evet, hep iletişim halindeydik. Zaten sitenin amacı da buydu.

#### **Doğru.**

#### **V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

- Kesinlikle, artış var (*notlarda*). Bazen öğrenci tembellik yapabiliyor. Kitap karıştırarak, sözlük karıştırarak ödev yapmak birçok öğrenciye zor geliyor. Fakat birkaç tuşa basarak çalışmak, "tıklayarak" ödev yapmak öğrencinin işini daha çok kolaylaştırıyor. Böylece öğrenci derse daha da sarılıyor ve daha verimli sonuçlar alabiliyor.

**Yani, daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz.**

- Evet. Hazırlık sınıfının ya da geçen dönemin dersleriyle karşılaştırsak, bu ders daha başarılı oldu.

**Ve başarınızı biraz önce anlattıklarınızla açıklıyorsunuz.**

- Evet, evet. Birçok şeyi kolaylaştırıyor, öğrenci derse daha çok ayak uyduruyor.

**Daha motive edici miydi?**

- Evet. En başta "forum"la sizinle içli-dışlı olmak işleri kolaylaştırdı.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyse ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz?**

- (*Birinci dönemde*), dersle ilgilenmediğim vakitlerde oluyordu. Böylece derste işlenen konuları kaçırabiliyordum ve daha sonra bu konuları tekrar etme şansım olmuyordu. Fakat sanal sınıf sitesi sayesinde, projelerle görsel bir ilgilenme söz konusuydu, o yüzden de derste daha aktif olmayı tercih ediyorsunuz ve dersi takip ediyorsunuz.

**Birinci dönem derste daha az mı aktiftiniz?**

- Açıkçası evet. Daha az aktiftim. İkinci dönem, derse adapte olamadığım da veya derse gelmediğim vakitlerde, bir İnternet kafeye gidip yapılanları görüyordum. Bu da benim için bir avantajdı.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyse, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardınız?**

- Günümüzde teknolojinin önemli olduğunu düşündüğüm için ve gelecekte de derslerin hep bilgisayar üzerinden işleneceği için ve teknolojinin getireceği kolaylıklardan faydalanmak isteyen bir insan olarak, sanal sınıf siteli dersi seçerdim.

**Sana göre teknoloji kullanımı derslerde kolaylık mı sağlıyor?**

- Evet, evet.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğiniz bir şey var mı?**

- Hayatım boyunca böyle bir tarz ders anlatımıyla ilk kez karşılaştım. Site ders için çok yeterliydi. Bir eksik göremiyorum açıkçası. Ama belki işlenen dersleri video kaydedici sayesinde kaydedip siteye aktarabilirdik diye düşünüyorum. Ve dersleri görüntü olarak gösterebilirdik.

**Neden olmasın! Bu mümkün.**

**Çok teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim.

### **ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 04**

#### **Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 18 / 08 / 1987

#### **I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

##### **Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Koyduğunuz linklerden gramere çalıştım. Sözcük bilgisi linkinden yararlandım. "Forum"u kullanmadım ama oradaki yazıları okudum. Bunun dışında ödevleri size gönderdim. Bu kadar.

##### **Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Bilgisayarım olduğu için istediğim zaman, istediğim yerden bağlanabiliyordum. Çok kolay oldu.

##### **Başka kolaylıklar sağladı mı?**

- Evet. Arkadaşlarımla iletişim girmeme faydası oldu (**uzun sessizlik**).

##### **Başka?**

- Yok.

##### **Tamam. Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Birkaç kez bilgisayarım arızalandı. İşte o zaman ödevlerimi size göndermekte zorlandım.

### **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Dersler her an elimin altındaydı ve derste yazdığımız örnek metinleri her seferinde siteye koyuyordunuz.

#### **Ama bunun dışında herhangi bir sorun yaşamıyor muydun?**

- Ben yazılı anlatımda pek sorun yaşamadığımı düşünüyordum ama ödevlerin düzeltilmiş şekillerini görünce yazmada gramer sorunlarım olduğunu gördüm. O yüzden sitedeki gramer aktivitelerini yaptım (*linkler*).

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmede?**

- Bu konuda söyleyeceğim bir şey yok.

### **III. Yazma sürecinin çalışılması**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- "Grille de planification" sürekli sitedeydi ve nu kullandım. Yalnız zamanla oradaki noktaları aklıma yazdım ve onu daha az kullanmaya başladım.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- İnternet yardımıyla. Araştırma yaptım.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Gramer linkleri ve “Bon Patron”.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Yine “Bon Patron”u kullanarak.

**Ya “grille de révision”.**

- Birkaç kere kullandım.

#### IV. Ödevler

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevlerimi yaparken hem sözlüğü açıp hem de ödevimi yapmam gerekiyordu. Ama siteyle daha kolay oldu çünkü bilgisayarda yazdığımdan, sitedeki sözlükleri açmak daha kolay oldu. Derse gelmediğim zamanlarda da, “Ödev” butonuna tıklayarak, ödevin konusunu rahatlıkla öğrenebiliyordum.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Size “mail” attım. Ve arkadaşlarla da iletişime girebildiğimiz için çok sorun olmadı. Aslında, onların gönderdikleri, “forum”a, mesajları okuyordum çünkü ödevlerle ilgiliydi.

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Sanal sınıf sitesiyle yazılı anlatım dersi daha iyi olduğunu düşünüyorum. Birinci dönem yazılı anlatımda pek fazla bir şey öğrendiğimi sanmıyorum. Notlarım çok yükselmedi (*ikinci dönem*) ama benim için önemli olan bir şeyler öğrenmekti, derslere her an ulaşabilmekti. Ve sadece şifrelerle kendimiz girebiliyorduk ve bu güzeldi.

**Peki, yani başarıyı şöyle açıklıyorsun: Dersin notları daima elinin altındaydı. Notlarına çok yansımadı başarın ama daha fazla şey öğrendiğini düşünüyorsun.**

- Evet.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- Birinci dönem derslere çok isteyerek gelmiyordum. Arkadaşlardan ders notların istiyordum ve fotokopi çekiyordum. Ve derste pek fazla bir şey öğrendiğimi de zannetmiyordum. Ama ikini dönem, dersler tek tek tahtaya yansıtılıyordu. Güzeldi. Kendimi daha motive hissediyordum.

#### VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Bu seneki deneyimime dayanarak, sanal sınıf sitesiyle işlenen dersi seçerdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Öğrenilenlerin uygulanması açısından, bence örnekler çoğaltılabilirdi. Linklere okuyabileceğimiz metin linkleri ekleyebilirdiniz. Bunun dışında, güzeldi yani.

**Çok teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 05**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 08 / 10 / 1986

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- İnternet üzerinden siz gramerle ilgili bir sürü şey koydunuz. Hepsine İnternet aracılığıyla baktım. Orada sözlük vardı, çok rahat oldu. Sözlükten baktım. İletişim çok kolay oldu.

**Kiminle iletişim çok kolay oldu?**

- Hem sizinle, hem arkadaşlarla.

**Bu ne işine yaradı?**

- Siz ödev verdiğinizde, takıldığım yerleri arkadaşlara sordum ya da size sordum. Hemen cevap verdiniz.

**Başka neler yaptın? Ödevlerini yolladın mı?**

- Hı, hı. Ödev yolladım. Sınıfta konuları oradan (*siteden*) işledik.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Kolaylık sağladı. Mesela İnternet'e girdiğim zaman, bir kelimeye takıldığım zaman, o sözlükten bakmak çok kolay oldu, sözlük karıştırmadan (*kitap*). Veya takıldığım gramer konusuna oradan (*siteden*) baktım. Takıldığım soruları hemen sordum, çoğu insan girdiği için hemen cevap geldi.

**Peki. Arkadaşlarıyla "mail"leşmek sana kolaylık sağladı mı?**

- Sağladı.

**Ben size bazı linkler vermişim. Onlar sana kolaylık sağladı mı?**

- Link olarak, gramer linkleri konusu mu?

**Yani.**



- Evet. Orada alıştırmalar filan da vardı. Onları da yaptım. Gerçekten güzel oldu.

**Tamam. Peki... Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Ih... Şimdiye kadar bir zorluk yaşatmadı da benim bilgisayarım olmadığı için... Yani ona da pek aldırış etmedim çünkü şurada bedava bilgisayar kullanabileceğimiz bir yer vardı.

**Nerede?**

- Üniversitenin ortasında. Rektörlüğün sağladığı bir yer var. Bedava. İstedğimiz zaman gidebiliriz.

**İstedğin zaman gidebiliyorsun?**

- Hı hı.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Yazılı anlatım dersi biraz yazma dersi olduğu için can sıkıcı geçiyordu normalde. Ama şimdi 3 saatin nasıl geçtiğini anlamıyordum. Çok zevkli geçiyor.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- Vallahi şimdiye kadar bir şey olmadı ki. Notlarımda yükseldi.

**Öyle mi?**

- Evet.

**Güzel.**

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Direk o “planification” bölümlerini (*Dersler*) açtım ve ona göre yaptım.... Ve ayrıca sizin oraya koyduğunuz “Bon Patron” vardı. Ondandır yanırları kontrol etmek güzel oldu.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metninin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Hepsini koymuşsunuz zaten oraya (*siteye*), ulaşabileceğimiz bütün bilgileri. Teşekkür ederim. Onlara bilgisayara tıklayarak ulaşmak çok kolay oldu.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Metin oluştururken orada zaten sözlük vardı. Sözcüğe takıldığımda sözlük linkine, gramerde “Bon patron” linkine, diğer bölümlerde de hazırladığınız linklere başvurdum. Kolay oldu.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Orada “Bon Patron” vardı. Ona tıkladım. Ayrıca yapamadığım yerde... Ih... Forum’la... Arkadaşlara ya da size sordüğüm için kolay oldu.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevlerimi yaparken önce plana (*yazma süreçleri*) göre uygulamamız gerekiyordu. Planı açınca, hem gramer, hem sözlük hakkında istediğim an girebildiğim için kolay oldu.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Sanal sınıf sitesi bize bir sürü kolaylıklar sağladı. Bunların başında “Forum” denilen, arkadaşlarla mesajlaşma veya öğretmenle. Takıldığım yerlerde veya soruyu anlayamadığım zaman, hemen mesaj yolluyordum arkadaşlara, cevap geliyordu. HI...

**Sana kolaylık mı sağladı?**

- Evet, kolaylık sağladı.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Evet. Geçen döneme göre notlarım yükseldi.

**Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Başarımı, sıkılmadan yazdığım için. Gerçekten isteyen yapabiliyor. Sıkılmadan yazınca güzel oluyor.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- Birinci dönem ders hiç geçmiyor gibiydi. 3 saat boyunca aynı şeyleri yapmaktan sıkılıyorduk ama sanal sınıf sitesi dikkatimizi çekiyordu. İnternet üzerinden olduğu için... Çok çabuk geçiyordu zaman.

**Zaman açısından farklılıklar mı vardı?**

- Evet.

**Dersin işleyiş tarzı mı seni motive ediyordu?**

- Evet, dersin işleyiş tarzı.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Tabii ki de sanal sınıf sitesini yeniden seçerdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Bence gayet her şey çok iyiydi. Bu kadar olması bile yeterliydi. İlk defa böyle bir şeyle karşılaşıyorduk. Hakikaten çok güzel oldu.

**Eksik bir yanını gördün mü?**

- Hayır, görmedim.

**Kullanımı iyi.**

- Evet.

**Peki. Teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim Hocam bize böyle bir imkân verdiğiniz için.

**Rica ederim.**

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 06**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Erkek

Doğum tarihi : 05 / 08 / 1984

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Valla Hocam, pek kullanmadım ben hiç.

**Tamam, ama hiçbir şey yapmadın mı, sözlüğüne bakmak gibi?**

- Çok nadir.

**Nadiren kullandın.**

- Evet.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- İstediğin yerden ve istediğin zaman erişebilmek, o bakımdan kolaylık sağlıyor.

**Başka?**

- Hocam, ben... Pek girmediğim için... Hani girilmesi durumunda, İnternet kafeden, evden girebilmek, güzeldi.

**Yani girmen gerektiğinde istedin yerden girdin?**

- Evet.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- İh... Tek başına çalışırken, yazılı bir kaynak olmadığı için elimizde zor oldu. Elimde dokümanlar olmasını tercih ederim ve arkadaşlara ve Hocaya gidip anlamadığım yerleri sormak isterdim. O yüzden de etkileşim yoktu.

**Ama çıktılarını alabilirdin.**

- Yapmadım. Hoca'nın onları vermesini tercih ederdim.

**Zorluk mu çetin elinde kâğıtlar olmayınca?**

- Evet, zorluk çektin?

**Sen sevmedin sanal sınıf sitesini?**

- Evet.

**Sen elimde kâğıt olsun, ben oradan çalışayım diyenlerdensin.**

- Evet.

## **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Ih... Genel olarak çalışırken fiil çekimi ve “orthographe” konusunda emin olamıyorum. Sözlük ve “orthographe” linkleriyle site yararlı oldu. Fiil çekimlerine ulaşmak konusunda daha kolay oldu.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- Vallahi hiç o yönden düşünmedim. Ih... Yok, öyle bir şey.

**Hiçbir şey?**

- Evet, hiçbir şey.

## **III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Geçen sene (*hazırlık sınıfında*) öğrendiğim planlamayı kullanıyorum. Ih... Nasıl anlatayım... Tabii ki sınıfta öğrendiğimiz planlama sistemi faydalı olacaktır ama ben hala giriş-gelişme-sonuç bölümlerini kendime göre yazıyorum, istediğim gibi yazıyorum.

**Ama bu konuda sitenin sana faydası olmadı mı?**

- Genel olarak hayır. Ama bunda çalışmamamın da etkisi var yani.

**Sen çok hoşlanmadın bu siteden.**

- Evet.

**Tamam. Analdım.**

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Genelde, İnternet üzerinden siteye ulaştığım için, metinle ilgili bilgileri İnternetten buldum. Zaten İnternet elimin altındaydı...

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Elimizin altında (*sitede*) sürekli “planification” şeması ve metin türleri örnekleri olduğu için, aklıma gelmeyen bir şey olunca metin yazarken oradan bakıp metnimizi düzeltme imkânımız vardı.

**Ya “Bon Patron”u kullandın mı?**

- Hayır. Pek yazı yazmadığım için.

**Ya gramer linklerini?**

- Hayır.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- “Révision” yapmadım.

#### IV. Ödevler

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevle ilgili konular sitede elimiz altında oluyordu ve sitede yazım kuralları konusunda, bilmediğimiz kelimeler konusunda, fiil çekimleri konusunda şeyler vardı. Ve bütün bunlar yardımcı oluyordu. Bir de “Leçons” sayfaları.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- MSN’den arkadaşlarıma ulaştım veya telefondan.

**“Forum”u kullanmadın mı?**

- Geç cevap alabileceğim ihtimaliyle kullanmadım.

**Öyle mi?**

- Evet. Bir de genlikle İnternet’e geç saate girdiğim için.

**Geç vakit girdiğin için, cevap alamamaktan korktun.**

- Evet.

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğuna düşünüyor musun?**

- Hayır.

**Ders geleneksel yöntemle işleseydi daha başarılı mı olurdun?**

- Bunu tam olarak kestirmek tabii ki mümkün değil. Tek diyebileceğim şey bu şekilde (*sanal sınıf sitesiyle*) derse pek ısınamadım Hocam.

**Başarısızlığını derse ısınamamakla mı açıklıyorsun?**

- Birincisi o. İkincisi, daha önce de söylediğim gibi, çalışmadığıma bağlıyorum. Sitenin suçu olduğunu sanmıyorum, pek kullanmadım çünkü.

**Peki, kullansaydın faydası olur muydu diye düşünüyor musun?**

- Tabii ki olurdu. Çünkü yüksek not alan arkadaşlar var. Boşuna değil demek ki.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İlk defa noktalama, alıntı yapma hakkında ki örnekler daha iyi aklımda kaldı.

#### VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- (*Sanal sınıf sitesi*) kullanılmaya yazılı anlatım dersini seçerdim.

**Tahmin ettim (Gülme).**

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Kaynak taraması konusunda iyiydi. Kullanabilirliği ve erişebilirliği konusunda iyiydi. Fakat sınıfta çok fazla etkileşim olmadığı için, ben çok faydalı olmadığını düşünüyorum. Ve böyle bir ders (*sanal sınıf sitesi*) bana uymadığı için, bana pek faydası olmadığını düşünüyorum.

**Sence sanal sınıf sitesi mi sınıfta etkileşim olmamasına sebep oldu?**

- Benim açımdan evet. Bu benim şahsi düşüncem.

**Geleneksel yöntemle işlenseydi daha iyi mi çalışırdın?**

- Evet. Bence.

**Peki. Teşekkür ederim.**

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 07**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 20 / 04 / 1983

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle yaptın?**

- İnternete girdiğim zaman siteden baya bir faydalandım. Arkadaşlarla ve sizinle bir iletişimimiz oldu. Sonra, ih... "E-mail", birbirimize gönderdik. İletişim açısından iyiydi. Sonra, ih... Ders bittikten sonra gidip evde tekrar etme olanağı buldum, çıktılarını (*dokümanlar*) filan aldım. Daha sonra kafamın takıldığı yerde veya sınavlara hazırlanırken... O sitedeki bilgilere başvururdum (*linkler*). O verdiğiniz sitelerden bilgi edindim. Öyle çalıştım.

**Bu linkleri de kullandın mı?**

- Evet kullandım. Onları da kullandım.

**Sanal sınıf sitesi size ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Ih... Evde kendi bilgisayarım da oluğu için, İnternet bağlantım olduğu için her istediğim zaman ulaşabildim (*siteye*). Ondan sonra, mesela, orada bulunan linklerden faydalandım. Ih... Bir sürü kolaylığı oldu.

**Tamam. Peki... Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Ne tür zorluklar... Daha çok şey yönünden zorluk oldu benim için. Gözlerim bilgisayara bakmaktan yoruluyordu. Onun dışında bir zorluğu olmadı. Kolaydı yani.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Mesela size bir şey sormam gerektiği zaman... İnternette size ya da arkadaşlarıma ulaşip bir şeyler sorabildim ve anında cevap geldi ya da kısa bir süre sonra, akşam

vakti olmasına rağmen. Öyle de bir kolaylığı oldu. Ya da dediğim gibi o linklerden bilgi alabildim. İstedğim zaman ulaşabildim (*bilgilere*).

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedin?**

- Ih... Yok. Yok yani Hocam..

**“Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedin?” sorusuna yanıtın “Yoktu sorunum”.**

- Evet.

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Ih...

**Sanal sınıf sitesi metnini daha iyi planlamana yardımcı olabildi mi?**

- Evet, daha iyi planlamama yardımcı oldu. Şu şekilde... Dışarıdan bakabiliyorduk metinlere. Ondan sonra... Dediğim gibi, sınıfta, daha önce de söylemişim size Hocam, benim görsel hafızam çok daha iyidir. Bir de karanlık mesela bir ortamda, biraz daha loş bir ortamda, daha aydınlık bir şeye bakıyorsunuz, orada yazılar oluyor ya da plan şekli filan oluyor (*planlama çizelgesi*)... Onlar... Hı... Hani böyle loş bir ortamda direk hitap ettiği için insana daha akılda kalıcı oluyor.

**Peki... Sitede yer alan o planlama kısmı planlamayı yapmana yardımcı oldu mu?**

- Tabii, kesinlikle faydası oldu. Dediğim gibi o şemayı gözümün önünde daha net canlandırabildim. Ih... Bir de dediğim gibi dışarıdan bakabildik metinlere.

**Peki... Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Derste anlattınız zaten. Hani derslerin içerikleri de vardı: “Leçon”lar. Oradan... Ih... Zaten derste yaptıklarımızdan aklımda kalanlarla tekrar eve gidip tekrar etmemle aklımda kaldı.

**Peki. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Daha çok, işte, dediğim gibi, derste işlediğimiz ve tekrar eve gidip o dersler kısmındaki... Ih... Aldığımız bilgilerden yola çıkarak hani. Onlar bana çok yardımcı oldu metnimi oluşturmamda ve bunun yanında, o linklerden mesela, işte hangi bağlantılar var, hangi bağlantılar kullanılır. Ondan sonra işte, Ih... Ne derler ona? ... O tarzda, hani neler seçebileceğimi buldum o linklerden de. O şekilde (*sitenin*) yardımı oldu hani.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- O hani “grille de révision” elimizde olduğu için, oradan hani kontrol etme olanağı buldum. Oradaki sorulara bakarak, o “grille”e bakarak faydalandım yani, oradan faydalandım.

**“Bon Patron”u koymuştum, onu kullanabildin mi?**

- “Bon Patron”, evet vardı. Ben onu kullanamadım çünkü bazı sitelerde direk kapanıyor benim bilgisayarım.

**Ha! Tamam. Yani bilgisayar sorunu yaşadın.**

- “Bon Patron”la o şekilde bir şey oldu.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi sana ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerini yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevleri yaparken, dediğim gibi, o linklerden faydalandım. Ve... Ondan sonra... Bilgisayarı daha fazla kullanmaya başladım, daha hızlı bir şekilde yazmaya baladım. Sonra hani arkadaşlarla olan iletişim, sizinle olan iletişim. Bunlar kolaylık sağladı. Hani daha açıklayıcı anlamadığımız yerler olunca.

**Arkadaşlarınla iletişime mi girdin ödevlerini yapacağın zaman?**

- Evet.

**Peki. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- İşte dediğim gibi arkadaşlarla ve sizinle iletişim.

**Nasıl iletişime girdin?**

- “Forum” vardı bir de “E-mail”.

**İkisini de mi kullandın?**

- Evet. Ah, hayır! Aslında ben “forum”u kullanmadım. Hani kullandım derken arkadaşlar hani yazmış, ben onları okudum ama ben herhangi bir şey yazmadım. Ama “E-mail”le size ödevleri gönderdim. Bana mesajlar yolladınız.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğumu düşünüyor musun?**

- Aslında daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum ama tabi notlarım daha iyi olmadığı için... lh... Biraz düşükler.

**Notlarına etkisi olmadı?**

- Evet, notlarıma etkisi olmadı. Ama daha fazla şey öğrendim diye düşünüyorum.

**Daha fazla şey öğrendin. Peki, bu durumda Başarılı mı oldun, başarısız mı oldun?**

- lh... Belli bir notu almak aslında kısa bir zaman içinde, bir şekilde sıkıştırılmış bir zamanda başarının ölçülebileceğine çok inanmıyorum. O yüzden ben kendimce başarılı olduğuma inanıyorum.

**Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Dediğim gibi, görsel öğeler kullanıldı işte evde olsun, sınıfta olsun, bilgisayardan... Dediğim gibi, benim görsel hafızam daha iyi olduğu için akılda kalıcı oldu. Bir de dediğim gibi dışarıdan bakma olanağım olduğu için... Daha iyi olduğunu



düşünüyorum ben. Daha çok şey öğrendim gerçekten: O linklerden dediğim gibi, (*siteden*) aldığım bilgilerden.

### **Dersle kısıtlı kalmadı? 3 saatlik dersle kısıtlı kalmadı?**

- Evet. Sınırlı kalmadı. Eve gidince derste öğrendiklerimizi tekrar ettim üstüne de ekledim.

### **Peki, çok güzel. Birinci dönem yazılı anlatım dersiyse ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İlk dönem... lh... Tabii daha zevkli oluyor böyle sanal sınıf sitesi kullanarak. Tabii ilk dönem daha sıkıcıydı yazılı anlatım çünkü insanın daha fazla ilgisini çekiyor bu şekilde... lh... Bilgisayar kullanılarak. Sınıftaki öğrenciler tamamen ona odaklanıyor. Hoca ve o (*site*) odaklı oluyor. Daha konsantre oluyoruz. Ayrıca... lh... Dediğim gibi daha eğlenceli oluyor. Bir de sizde şu var Hocam, hani vermek istediğinizi hissettiriyorsunuz insana; o yüzden gerçekten ben de alıyorum. Gerçekten ben de hissettiğim için vermek istediğinizi, ben de gerçekten almak istiyorum ve aldığıma inanıyorum.

### **VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyse, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Kesinlikle sanal sınıf sitesi.

### **Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Eksik olan bir şey olduğunu düşünmüyorum. Çünkü lh... Mesela kullandığımız sitede her şeyden faydalanabildik yani. Sanki ne fazlası vardı, ne azı vardı yani. Tam kıvamında gibi geldi. Biraz gerçi şey vardı: Ödev konuları bana sıkıcı geldi.

### **Mümkün. İlerde daha farklı konular seçmeye dikkat ederim.**

- Ama genel olarak güzeldi. Öğreticiydi ve sanal sınıf sitesiyle böyle bir ders tercih ederdim. Öğretici ve çok daha fazla şey aldığımı düşünüyorum.

### **Peki. Ben de memnun kaldım o zaman. Teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim Hocam.

### **ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 08**

#### **Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 24 / 09 / 1986

#### **I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

##### **Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Dersleri takip ettim. lh... Gramer linklerinden yararlandım, boş vakit buldukça oradaki aktiviteleri yapmaya çalıştım. Dikte yaptım çünkü benim için önemli. "Forum"daki mesajları takip etti: arkadaşların yolladıkları ya da sizin cevap yazdığınız. Genelde

bunları yaptım. Her şeyden yararlanmayı gayret ettim. Zaman zaman girip inceledim, yani bir gelişme var mı diye, yeni şeyler gönderdiniz mi diye.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Çok fazla kolaylık sağladı diyebilirim çünkü istediğim yerde, istediğim anda girebilirdim. Arkadaşımda da olduğumda, komşumda da olduğumda her zaman açıp bakabiliyordum. Notlarımı yanımda gezdirmek zorunda değildim. İnternet üzerinden yapabiliyordum ödevlerimi. Tekrarlarda benim için önemli oldu. Kâğıt ara bul, öyle bir sorunum olmadı. Yararlı olabilecek her şey sitede vardı zaten, sözlük gibi. Derlensi çalışmak için gerekli her şey oradaydı: Bilgisayarı açmam yeterli oldu.

**Tamam. Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- İh... Aslında benim için tek zorluğu klavye üzerinde yazmak oldu çünkü ben bu siteyle gerçekten bilgisayar kullanmayı öğrendim. Onun dışında hiçbir zorluğu yoktu benim için.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Aslında, sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda 2 yıldır (*hazırlık ve 1.sınıf*) yaşadığım bütün sorunlara çözüm getirdi. Birincisi dersi daha çok sevdim, daha bir isteyerek geldim. Motivasyonum çok fazlaydı. Genellikle ben yazılı anlatım dersine çok fazla katılmıyordum. Ama siteyle çok rahattım. Ve siz d bana göre, siteyle işlediğimiz derste daha rahattınız. Normalde, ben sizden daha bir çekinirdim. Ama siteyle, çok rahattım ve düşüncelerimi anlattım ve siz de daha rahattınız. Ayrıca, notlarım yükseldi. Birinci ara sınav aynıydı ama 2. Sınavda daha da notlarımı arttırdı çünkü siteyi daha iyi kullanmayı öğrendim. Normalde, ben her şeyi not etmiyorum ve bu konuda site bana yardımcı oldu (*Dersler zaten sitede yer alıyor*).

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmede?**

- Benim yazılı anlatımda sorunum kelime ve buna site çözüm getirmede çünkü bu bana bağlı olan bir şey. Tabii ki orda sözlük vardı ama benim daha fazla çalışmam gerekir bu konuda. Sözcük linklerini daha fazla kullansaydım faydası olabilirdi.

**Tamam.**

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Metnimi şu şekilde daha iyi planlayabildim: Sitede planlamayla ilgili her şey bulunuyordu ve ben planlama yapmaya başladığımda bunları kullanıyordum. Aslında sitede bulunan plan çizelgesi sürekli orada olduğu için düzenli olarak kullandım.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Birincisi, sözlük vardı. İkincisi, "Bon Patron". Yazdığım şeyi oraya geçirdiğimde, düzeltebiliyordum

**Tamam, ama sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Bu konuda pek olmadı aslında.

**Ama orada bilgilendirici metinler vardı, onları okumadın mı?**

- Ah evet! Okudum.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Metin oluştururken orada zaten sözlük vardı. Sözcüğe takıldığımda sözlük linkine, gramerde “Bon patron” linkine, diğer bölümlerde de hazırladığınız linklere başvurdum. Kolay oldu.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Ders tekrarları, bir de verdiğiniz örnekler. Bir de noktalama işaretleri ile bağlaçlar konusunda linkler vardı. Bu konularda daha çok zorluk çekiyordum

**Ya “grille de révision”?**

- Onu da kullandım ve düzeltmem gerekenleri hatırlattığı için, çok faydalı oldu. Aslında, önce Word’e yazdım, sonra “grille de révision” a baktım sonra da “Bon Patron” u kullandım.

**IV. Ödevler**

**Şimdi ödevlerle ilgili soru sormak istiyorum.**

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevlerimi yaparken, önce derste yaptığımız ve sizin siteye yüklediğiniz örnekleri okudum. Zevk alarak okudum, her şey önümde olduğu için. Derse katılmadığım zaman veya ödev konusunu unuttuğum zaman, ödev konusunu sitede görebilmek çok güzeldi. Son teslim tarihini de görebiliyorduk.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Hemen “Ödev” butonunda yazılanlara baktım.

**“Forum” un faydası oldu mu?**

- Evet. Arkadaşlarıma da, hocama da soru sorduğum oldu. Verilen cevaplardan çok memnunum. Normalde, arkadaşlarıma veya Hocama soru sormak için ertesi günü beklemek zorundaydım. Bu şekilde zaman kaydı da olmadı.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musun?**

- Evet düşünüyorum. Çok büyük bir fark yok belki ama notlarımda biraz yükselme var. Yazılı anlatımı bu şekilde çok sevdim (*sanal sınıf sitesi*). Derse çok isteyerek geldim.

**Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Motivasyon açısından. İyiydi.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İkinci dönem daha düzenli ilerledik ve derse katkı çok daha fazlaydı. Birinci dönem, ders daha sıkıcıydı, daha monoton. Ama sanal sınıf sitesiyle, daha farklı oldu, daha eğlenceli, farklı bir hava oldu.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Tabii ki de sanal sınıf sitesiyle.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- En iyi nokta benim için, ödevlere olan yardımdı. Bunun dışında, linkler çoğaltabilir ama aktiviteleri daha çok olan linkler.

**Peki. Çok teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim Hocam.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 09**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 18 / 03 / 1986

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Sınıfta veya bireysel olarak mı?

**Evet. Sınıfta veya dışarıda, neler yaptın?**

- Bu sene görmemiz gereken dersleri sanal sınıf sitesiyle işledik. Ve... Aynı site üzerinde örneklendirerek, kendimiz de bir şeyler yazarak bunu pekiştirdik. Bazen sınıfça veya bireysel olarak. Bireysel olarak da, ödevlerimizi aynı şekilde yaptık, gönderdik. Yine, derslere çalışmak istediğimizde siteden yararlandık her an ulaşabileceğimiz şekilde.

**Nelerden yararlandın mesela?**

- Mesela, sitede verilen bazı Web sitelerinden yararlandım ders çalışırken veya sınıfta yaptıklarımızla ilgi aktiviteler yaparken onlardan yararlandım. Size soru sormak istediğimde rahatça, hemen sorumu yazıp ve kısa bir süre içinde cevabımı aldım. Dersle ilgili veya okulla ilgili sorularımı. Yine ödevlerimizi aynı şekilde gönderdik. Sizden de düzeltilmiş hallerini aldık yine aynı site sayesinde. (**Sessizlik**). Onun dışında, notlarımızı öğrenebildik. İh... Ve... Bir dahaki derste neleri işleyeceğimizi görerek buna hazırlık yapabildik.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- İlk başta benim kişisel bilgisayarım yoktu. O zaman, açıkçası, hani, kaldığım yerden çıkıp bir İnternet kafeye veya okula gelip İnternete girmek biraz zorluyordu ama kendi bilgisayarımı alınca daha kolay bir şekilde derslerime veya ödevlerime ulaştım ve daha kolay bir şekilde yaptım. Aslında ders eğlenceli geçti benim açımdan çünkü ben zaten bilgisayar kullanmayı severim. Bu yüzden ödevlerimi daha zevkle yaptım. Dersi de aynı şekilde daha zevkli çalıştım. Ama bazen elimde yazılı bir doküman olma ihtiyacı duydum. Ve... lh... O zamanlarda da yine bu siteden dokümanlar aldım. Çıktılarını aldım. O şekilde çalıştım bazılarını. Bazıları, örneklerini üzerinde yapabildiğimiz için, siz o şekilde ayarladığınız için, daha kolaydı. Onun dışında... lh... Erişim kolaylığı her zaman daha öndeydi avantaj olarak. lh... Bu kadardı!

### **Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Bazen bağlantı problemim oldu. Sanal sınıf sitesiyle ilgili değil doğrudan ama... Kaldığım yer itibarıyla İnternete bağlanmakta zorlandım.

### **Nerede kalıyorsun?**

- Yurtta kalıyorum, devlet yurdunda ve kopukluk oluyor. Zaten başka fakülteden, İletişim Fakültesi'nden bağlanıyoruz (*kablosuz internet söz konusu*). İşte o zamanlarda biraz zorlandım. Onun dışında... lh... Yurt bu imkânı sağlamadığından (*kablosuz interneti*) zorluklar oldu. Ama bunun dışında, ödevlerimi bilgisayarda yazdığım ilk başta zorlandım: Doğru mu, yanlış mı diye? Ama sizin daha sonra entegre ettiğiniz program sayesinde... "Bon Patron", o sorunu çözdüm. Oradan kontrol edebiliyorduk. Oraya kopyalayıp, yapıştırıyorduk.

## **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

### **Şimdi sana yazılı anlatımla ilgili sorular soracağım.**

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Bilhassa bir doküman üzerinde çalışırken herkes onu bireysel bir şekilde görüyor, herkesin önünde kâğıt. Ama bunu yansıttığımız zaman bir projeksiyon aletiyle herkes aynı anda gördüğü için ve Hocamız da aynı şekilde... lh... Takip etme kolaylığı sağladı; yani herkes aynı yerden takip etti. Ve o anda gördüğümüz için sorularımızı sorabildik... lh... Yani yukarıda bir yerde takılı kalmadık; Bir kişinin aklına takılsa bile o anada o soru cevaplandı en ayrıntılı biçimde. Ve... lh... Başka... lh... Ve başta sizin verdiğiniz örnekler ve daha sonra birlikte yaptığımız örnekler oldu. Aynı anda yazdınız (*klavyede*) bizim fikirlerimizi ve herkes gördü aynı anda tahtada (projeksiyon). En büyük avantaj o oldu benim için. lh... (**sessizlik**).

#### **Başka sorunlar yaşıyor muydun yazılı anlatımda?**

- Başka sorunlar... Şöyle bir şey bir de yazılı doküman üzerine not almak daha kolay oluyor. Ama o anda not almak istediğimiz de en azından kısa bir not almamız gerekiyordu ama siteyle bu olanak yoktu. O biraz zorladı. Ama sonra dönebildiğim için, aynı siteye istediğim zaman girebildiğim için o eksiklikleri o şekilde giderdim. Onun dışında bir zorluk yaşamadım.

#### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmede?**

- (**sessizlik**). Ödev yazmak istediğimde, o anda kelime dağarcımızın yetersiz olması sebebiyle, kelime bakma ihtiyacı duyuyoruz sözlükten, bu da tabii ki zaman kaybına sebep oluyor. Aynı anda 2 sayfa açmak yan yana biraz zorluyor: Birini açmak (*sözlük*)

sayfası), sonra kapatmak ve diğerini, Word belgesini, açmak (ödev sayfası) gerekiyor. Ama... Hı... Dersler sayfasında gezinirken, "Yeni pencerede aç" komutuna rağmen, aynı anda sözlük sayfasını açamadım. İkisine aynı anda bakma imkânı olmadı. Dolayısıyla bu yine zaman kaybı yarattı.

**Yani kelime haznesi konusunda zorluk çekiyordun, sözlük vardı yalnız ikisini aynı anda kullanamadığın için Word'le, zorluk çektin?**

- Evet. Sözlükten(*kitap şeklinde*) bakarken zaten vakit kaybı yaşadım ama yine orada da (*sitedeki sözlükte*) vakit kaybı yaşadım. O şekilde, başka sorunum yok yani.

**Peki.**

### **III. Yazma sürecinin çalışılması**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Siz zaten sitede planlama örnekleri vermişsiniz, planda neler gerekiyor, içerisinde neler yapmamız gerekiyor, nelere dikkat etmemiz gerekiyor. "grille de planification". Örnekler vardı, planlamada nelere dikkat etmemiz gerektiği. Örnekler çok büyük yarar sağladı.

**Peki, "grille de planification" nun sitede olması sana yarar sağladı mı?**

- Başlarda sürekli kullanma ihtiyacı duydum ama bu da bana vakit kaybetti. Ama daha sonra, yaza yaza, plana göre yazmaya alıştığımız için, otomatikleşti. O yüzden sonradan pek fazla bakma isteği duymadım. Ama başta tabii ki yardımı oldu.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Bu konuda, aslında, daha çok başka sitelerden yararlandım, direk arama motorlarından arattırarak. Türkçe veya Fransızcası bulmak amacıyla, fikir edinmek için. Ve tabii, daha sonra kendi fikirlerimle aktardım. Ve bunun dışında sözlük programından yararlandım. Ama bunun dışında, konu direk aramadım site içerisinde.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Zaman uyumlarına dikkat etmemiz gerekiyordu ve bununla ilgili sitede verilen gramer linkleri vardı. Buralara girerek, buralardan fikir edinme fırsatım oldu. Bunun dışında "Bon Patron" çok yararlı oldu. Metni kopyalayıp-yapıştırarak ve çok kısa bir sürede, yanlışlarımız varsa kontrol edebildim. "Orthographe" mı? "gramer" mi? Hataları olduğunu gösteriyordu. Çok yararlıydı. (**uzun sessizlik**).

**Yani gramer linklerinin düzgün metinler oluşturmanda faydası oldu?**

- Evet.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- İh... Sitede örnekler vardı. Mesela, hangi paragrafta örnek vermemiz gerekiyor. Hangi paragrafta nelere dikkat etmemiz gerekiyor. Giriş- gelişme-sonuç. Bunlar yararlı oldu.

**Ya "grille de révision"?**

- Baktım ama hani her yazdığı insana kolay gelir ya, sanki hiç eksiğim yokmuş gibi geldi bana. Birkaç sorusunu kullandım ama işte mesela “punctuation”, gramer hatalarını kontrol etmek için.

#### **“Bon Patron” un daha çok mu faydası oldu?**

- Tabii, “Bon Patron” birebir doğru şeyleri verdiği için daha güvenilir oldu, daha dört dörtlük olmadığımız için (*Fransızcada*) (gülme).

#### **IV. Ödevler**

##### **Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevlerimi... lh... Mesela o gün derse gelmesem bile siteden yapılacak ödevi öğrendim. Ve nasıl yapılacağı hakkında da her zaman bilgi vardı: Örneğin nelere dikkat edilerek. Ve de ödevlerinin yanına nelerden faydalanacağımızı gösteren şeyler koymuşsunuz. Mesela “grille de révision” da yararlanabiliriz ya da “planification” örneği konmuştu. Daima böyle şeyler vardı. O çok kolaylaştırıcı oldu. Ve yine... Hı... Ödevlerin yapıldıktan sonra kontrol aşamasında yararı oldu. Size ödevleri gönderdikten sonra hemen dönüt alabildik, nerelerde yanlışlarımız var. Genelde sizin tarafınızdan aynı gün yanıtlandı.

##### **Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Onda, hep “courriel” den yararlandım. Anlamadığım bir şey olunca arkadaşlarıma “mail” olarak gönderdim. Ve yanıtlamak isteyenler bunu yanıtladı. O konuda çok rahattık. Her şeyi birbirime sorabildik.

##### **“Forum” u kullandın mı?**

- Evet, “forum” u da kullandım. Aslında demin beri bahsettiğim “forum” du. “Courriel” i ödev göndermek için kullandım.

##### **Tamam. Anlaşıldı.**

#### **V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

##### **Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musun?**

- Evet, düşünüyorum. Bu da notlarıma yansdı her şekilde zaten. .

##### **Yani notlarını yükseltti?**

- Evet, yükseltti.

##### **Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Bunu nasıl açıklıyorum... lh... Dersin daha eğlenceli olmasıyla, daha ilgi çekici olmasıyla... Ben daha önce yazı anlatımda sıkılırdım. Bu belki de kelime haznemin zayıflığından da kaynaklanıyordu ama ödev yapmak için buralara (*siteye*) girdiğimizde, verilen diğer Web sitelerine (*linkler*) de göz attım. Birkaç saatimi harcadığımı fark ettim, bu da güzel bir şeydi, motive ediyordu. Ve elimin altında, istediğim zaman, örnek vardı, ders anlatımı vardı; bu daha önce normal ders anlatımında da vardı belki ama hep birlikte, aynı anda bir şeyin üzerinde durmanın

yararı oldu. Hani hiç kimse kopuk kopuk değildi. Daha iyiydi, daha iyi anlamamı sağladı.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- Ne tür farklılıklar... Birisiyle kâğıt üzerinden çalışmamız, diğerinde ise daha görsel çalışmamız. İh... Tabii, birincisiyle, daha önce de dediğim gibi, kopukluklar oluyordu bir dersten diğerine ve sınıfta oluşan motivasyon düşüyordu. Tabi ki hocamız anlatmaya devam ediyor ama takıldığımız yerler olduğu zaman oraya tekrar geri dönmek zaman alabiliyordu, kopukluk olabiliyordu. Ama bu sitede birbirine bağlantılıydı her şey, geri gitmek daha kolaydı sadece "Mouse"a tıklamak gerekiyor. Diğerinde sayfalarda arıyorduk, zaman kaybydı. Şimdi zaman kazandık ve dersler daha akıcıydı. Bunu şeyde de yaşadık, ödevleri yaparken, zaman kazanma olayını. Sanal sınıf sitesiyle dersler daha motive ediciydi. Derse olan ilgim daha çok arttı. Ve bu notlarıma da yansdı. Diğer ders daha sıkıcıydı.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Tabii ki de sanal sınıf sitesini seçerdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Bu konuda pek fazla bir şey yok yani.

**Kullanımı nasıldı?**

- Hı... Aslında, güzel olan, tüm sınıfla, tahtaya yansıtılan dersi işlemek, birlikte örnekler yapmak ve yazılanları, aynı anda, görmek. Zaman kazanmamız iyiydi: kâğıtlar arasında boğularak değil de, sadece bir "TIK"la istediğimiz sayfaya gidebilmek. Sitede verilen linkler de çok iyiydi. Sıkıldığımızda, oyun oynayabileceğimizi düşünmüştünüz, oyunlar vardı site (**Gülme**). Tabii ders içerikli oyunlar. Onun dışında, hani, kişisel bilgisayar olmayanlar için biraz zor olabilir. Ama ben hiç zorlanmadım, (*İnternet*) bağlantımın kopması dışında. O da olmasa daha iyi olurdu. Kendi evimde kalabilseydim eğer, daha farklı olurdu, daha da yararlanabilirdim

**Teşekkür ederim.**

- Rica ederim.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 10**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 29 / 11 / 1987

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Sanal sınıf sitesiyle dersimizin konularını işledik. Bana birçok katkısı oldu çünkü sanal sınıf sitesiyle daha eğlenceli ders işledik: Ayrıca görsellik benim hayatımda birçok



yere sahip. Görsellikle daha da iyi anlayabiliyorum dersleri. Derste görsel... Araç-gerecimiz olmadığı zaman mesela kendim bir şey yapmaya çalışıyorum. Ama bu (*site*) benim bir şey yapmama olanak sağladı. Çok faydalı oldu.

### **Başka neler yaptın?**

- Ben normalde not tutarak dersi anlayabilirim ama burada (*sitede*) zaten hazır notlar vardı. Sanal sınıf sitesinin derste görsel olarak gördüğümüz notlarını, ders sonunda, çıktı olarak elimize alabiliyorduk. Bu (*çıktılarını almak*) çok büyük bir avantajdı bizim için. Onun dışında ders düzenli bir biçimde ilerliyordu ve derslerin sırasının karışmaması, konuların birbirine girmemesine neden oldu. Belli bir plan vardı, dersler ayrı ayrı bölümlenmişti, konular sıralanmıştı.

### **Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Gerçekten de büyük bir faydası oldu çünkü ben sürekli hafta sonları İstanbul'a gidip geliyorum ve İnternet var trende. Trende istediğim zaman, istediğim şekilde tekrar yapabiliyordum, Cuma günleriydi zaten dersimiz. Artı çok rahatlıkla size ulaşabiliyorduk. "Forum"dan arkadaşlarımızla yazışabiliyorduk. Bizim için hayatımıza bir renk oldu. Kolaylıklar sağladı.

### **Tamam. Peki... Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- İh... Bu benim için aslında özel bir soru çünkü ben teknolojiden hiç anlamayan bir insanım. İlk zamanlarda zaten size ödevi gönderemedim ("*mail*"le)ama benim için bu olumsuz yönü olumluya çevirdi (*site*) çünkü şimdi arkadaşlarıma mesaj gönderebiliyorum hiç kimseye sormadan, danışmadan. Son ödevlerimi d tek başıma hallettim. Artı "Bon Patron" benim için çok önemli.

## **II. Yazılı anlatı dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Şimdi yazılı anlatım dersiyse sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında sorular soracağım.**

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Ben normalde dikkatsiz bir insanım... Bir şey düşünürken... Aslında birkaç şey düşünüyorum, derste de bu çok geçerli oluyor benim için. Mesela derslere kendimi veremiyordum. Ama bu sanal sınıf sitesiyle... Benim kaçırdığım, dikkatimi yoğunlaştıramadım yerleri gözümünden kaçırmamama sebep oldu. Mesela "grille de planification"u kullandığım ya da kullanmadığım anlar oluyordu, direk yazıyordum... Böylece olumlu yönler sebep oluyor. İlgimi toplamama sebep oldu çünkü her şey gözümün önündeydi her şey planlı, programlı, düzenli bir biçimde gidiyordu. Zaten bir şey öğrenirken hep sıralı öğrenmeye dikkat ederim. Bu da benim için büyük bir olanaktı.

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- Çözüm getirmedi... İh... Bu biraz da bizim yapabileceğimiz şeylerle ilgili. Çünkü biz belirli bir beceri ile yazıyoruz yazmayı, yazacağımız konuları. Yazacağımız konular hakkındaki bilgilerimize belki çok dokunmamıştır ama yine de büyük bir katkısı oldu çünkü notlarımı da karşılaştırdığım zaman bir önceki dönemlerde çok çok fark var: 20-30 puan kadar. Ama gerçekten nasıl yazılacağını öğrendikten sonra bu olumsuz yönlerin kendimizle ilgili olduğunu düşünüyorum: genel kültürümüz, yazmak için

tutum, metinde “cohérence”. Bütün bunlar bizimle ilgili şeyler ve site belki bunlara faydası olmamıştır.

**Peki.**

### **III. Yazma sürecinin çalışılması**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Bir şey yazmaya başlarken, ön bilgilerimi düşünmeden yazmaya başlıyordum. Balıklama oluyordu birazcık. Ama sanal sınıf sitesiyle “grille de planification” vardı elimizde ve istediğimiz zaman İnternette ulaşabiliyorduk. Ayrıca çıktısını alıp kendi özel yazdığımız şeylerde, ders dışı yazdığımız şeylerde bile kullanabiliyorduk. “Grille de planification”dan, hani neler yazabilirim, ana fikirlerim neler, yardımcı fikirlerim neler, bunlardan habersizdim. Bunlarla birlikte daha da planlı oldu. Son sınavda bana çok çok artışı oldu. Daha da fazla kullanabilmeyi öğrendim (“grille de planification”u), nasıl kullanacağımı, vs. Bunlarla birlikte yazma çok daha kolay ilerledi ve zamanı çok daha rahat kullanabiliyorum.

#### **Peki... Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Metni oluşturabileceğimiz metinler zaten... Bize verilen bir plan vardı ve bu planda örnekler, hocamızın bulduğu makaleler vardı. Örnek konusunda sıkıntı yaşamıyorduk. Yalnız yazmamız gerek konudaki bilgileri, zaten İnternette ders işlediğimiz için İnternette çok daha rahat araştırma yapabiliyorduk.

#### **Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Yazma aşamasında, lazım olan birçok araç-gereçler var. Bunlardan biri de başlı başı... En başlıcası sözlük... İh... Sözlük (*kitap şeklinde olanı*) fazla karıştırmadan, zaman kaybetmeden, sanal sınıf sitesindeki sözlük yardımıyla çok rahatlıkla sözcüğümüzü bulup, değişik anlamlarını, eş anlamlarını görebiliyorduk. İh... Bunun dışında, yazarken “Bon Patron”u kullanıyorduk. “Gramer” hatalarımızı, “Orthographe” hatalarımızı, tüm hatalarımızı görüp düzeltebiliyorduk... Onun dışında mesela sitenin gramer dersine etkisi oldu çünkü gramer bağlantıları vardı, “orthographe” linkleri, “Connecteur”ler ve bunlar birçok fırsat verdi. (**Sessizlik**).

#### **İh... Yani diyorsun ki “Bon Patron” ve linkler senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı.**

- Evet.

#### **Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Zaten metni yapmadan önce “grille de planification” vardı. Ve sonrasında, metnimizde yapıp yapmadıklarımız hakkında sorular vardı (*Kontrol çizelgesi*). O soruları kendimize tekrar sorabiliyorduk: “Planı düzgün kullandım mı?; “gramer hatalarına dikkat ettim mi?; Noktalama işaretlerine dikkat ettim mi”? Bunlar zaten metnimizi daha düzgün ilerletmemize olanak sağladı. Bunların sayesinde çok daha güzel yazabildik.

#### **“Grille de révision”nun sürekli sitede olması sana faydası oldu mu?**

- Tabii ki de. Hatta “Bon Patron”a da ulaşabiliyorduk. “Grille de révision”nun sürekli sitede olması, bize metnimizin içeriğini oluşturabildik mi, gramer hatalarımızı

düzeltebiliyor muyuz, “orthographe” hatası yaptık mı... Bununla ilgili pek çok soru vardı “révision” numuzu yapmak için. Onları kontrol etmemizi sağladı. Bir de zaten “Bon Patron” büyük bir avantajdı bizim için. Yazdıktan sonra “révision”u kendiliğinden yapıyordu ve göremediğimiz birçok hatayı ortaya çıkartıp bize gösteriyordu. Bunlar “révision” yapmamızı sağlıyordu.

#### Yani metnini daha iyi kontrol edebildiğini düşünüyorsun?

Evet.

#### IV. Ödevler

##### **Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

Ödevlerimi yaparken daha çok kaynak vardı elimizde [Linkler]. Zaten her şey planlı, programlı gittiği için, biz bu planın dışına çıkamıyorduk, oysaki önceden ben biraz sorumsuz davranıyordum ödevlerim konusunda. Son güne bırakıp, hani, Hoca'ya sonradan teslim etmek gibi. Bunları yapamadım (**Gülme**); Bu kötü bir şey ama... Daha önceden başlayıp, daha da düzgün bir şeyler yazmayı daha da hevesli oldum çünkü hani orada yapılan bir emek vardı (*sanal sınıf sitesinden söz ediyor*) ve tüm arkadaşlarımla birlikte, yani diğerleri de benim gibi düşünüyordu, hepimiz bir şeyler yapmaya çalıştık: “planification”u kullandık, “Bon Patron”u kullandık, gramerde oralara girip baktık, kontrol ettik, özellikle “Bon Patron”. Hani ne kadar ben başlarda kullanmayı beceremesem de çok faydası oldu ve ödevlerimizi hani kalite olarak da arttırdı. Tek başımıza, gecenin ortasında, bilinçsizce yazdığımız ödevlerden çok çok daha farklıydı çünkü günler öncesinde başlayıp bir planla yapıyorduk ve de zaten nasıl yapacağımızı aşama aşama anlatıyordunuz. Bizim sadece... Ih... Kendi becerimizi kullanıp yazmamız gerekiyordu. Ödevlerimizin içeriğini gerçekten de çok değiştirdi.

##### **İçeriğini mi değiştirdi?**

İçeriğini değiştirdi, hatta biçimini bile: Nasıl satır başı yapılır, nerede nokta kullanılır, kullanılmaz... Bunları bile, biz, sanal sınıf sitesiyle öğrendik.

##### **Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

İlk ödevimi gönderememişim... Acayip panik oldum: Ne yapacağım? Herkes gönderdi. Ben gönderemedim. Bir arkadaşıma danıştım ve size ulaşabildik “Forum”dan... Tabii, orada yazdık işte “Hocam, gönderemedik diye” ve sizde cevabını verdiniz. O şekilde, gecenin bir yarısı olsa bile, size ödevimi teslim edebildim. Arkadaşımın yardımıyla bile olsa, siteyi kullanıp size yazıp cevap verebildim... Ih... Bunlar... Ödevde sorun yaşadığımızda... Mesela ödevi yanlış anlamadığımız da, size sorabildik. Başka türlü olsa, yapamazdık... Mesela bir gün şehir dışında olduğumuzda, ödevi yanlış anlamışız arkadaşlarımla birlikte. Ben size telefonla ulaşmak yerine, mesajlaşarak “forum”la ödevin doğru olup olmadığını kontrol edebildim.

##### **“Forum”u kullandığını söylüyorsun. Peki, “mail”i hangi durumlarda kullandın?**

Size ödev gönderdiğimiz mi?

##### **Evet. Ödevi anlayamadığında “mail”le arkadaşlarıyla iletişime girdin mi?**

- Açıkçası ben çok fazla kullanmadım çünkü çok tedirgindim: yapabilir miyim, yapamaz mıyım, yanlış bir şey yaparım belki diye. Ama... Birkaç kez bile olsa kullanabildim.

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

##### Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- Kesinlikle düşünüyorum. Düşünmesem bile notlar kendiliğini gösteriyor. Daha önceki dönemlerle karşılaştırdığım zaman, 20'li, 30'lu rakamlar (*notlar*) var. Gerçekten büyük bir fark var.

##### Başarınızı nasıl açıklıyorsunuz?

- Başarımı nasıl açıklıyorum... Gerçekten de sanal sınıf sitesinin faydalarıyla oldu bu ve her şey çok planlı, programlıydı ve bu bize yazmanın aşamaları olduğu, yazmanın bir süreç olduğunu, bölümlerden oluştuğunu, tek başımıza, hani planlamadan, düşünmeden yapamayacağımızı öğretti. Ve be bu konuda çok diretmiştim hani, bu beceri işidir, herkes yazamaz, ben yazamıyorum deyip; Zaten yazma dersine küsmüştüm ama... Biraz barıştık... Sanırım yazma dersiyse... Yapabiliyorum artık.

##### Sanal sınıf sitesi sayesinde mi oldu bu barışma?

- Evet. Ve zaten yazma dersi bizim için bir külfettir, bütün öğrenciler için... Bütün öğrenciler için demeyeyim de, genelde. Çünkü hep şey düşünürüz: "Ne yazacağız? Kim bilir nasıl konu gelecek?". Hep böyle girdik derse. Ama burada işin içine görsellik de girince, çok değişti, daha zevkli olmaya başladı... İh... Oradan öğrendiğimiz şeyleri çok daha rahat uygulayabildik. Zaman kaybetmedik, derste: "Hocam, tekrar eder misiniz, not almayı kaçırdım." gibi durumlar olmadı çünkü zaten her şey elimizdeydi.

#### Anladım.

##### Birinci dönem yazılı anlatım dersiyse ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz?

- Birinci dönemde daha normaldi... Bir konu vardı ve o konuda yazacaktık... "Planification"ın olduğunu, "mise en texte", "révision" yapılacağını bilmiyorduk. Sadece yazıyorduk. Bir konu oluyordu. Dikkat etmemiz gereken cümleleri güzel kurmak, bağlaçlar kullanmak, noktalama işaretleri yapmaktı. Ama bunun dışında bir konuyu gerçekten planlayarak, ana fikirlerini, yardımcı fikirlerini, örneklerini düşünerek yazınca her şey çok daha farklı oluyor ve ortaya gerçekten de girişi, sonucu, gelişme bölümü örnekleriyle oluşmuş bir bütün metin çıkıyor. Ve ben özellikle kendi adıma yapabildiğime dair inanmadım hani. Gerçekten de örnekler vererek o ana fikri açıklamak. Bunu geleneksel yöntemle yapsaydık yapamazdım.

##### Site motivasyon sağladı mı? Yani 2. dönem dersi, 1. döneme göre daha motive edici miydi?

- Evet. Daha motive ediciydi çünkü yapabildiğimi görüyordum. Ben her ne kadar teknolojiyi kullanma da zorlansam da, bir hırs oluştu. Yapmam gerekiyordu, size ödev göndermem gerekiyordu... Kendi kendime "İnterneti kullanmalıyım" dedim. Bir de ben saatlerce bilgisayar başında duramayan biriyim, çok sıkılıyorum... Orada kendi dersimi mutlaka tekrar etmek zorundaydım sınav öncesi, ders öncesi. Onu (*bilgisayarı*) ödevlerimi yapmakta bile kullandım. Bizim ödev yapmamızda bile etkili

oldu: ödevini eksiksiz getirmeye, ödevini aksatmamaya çünkü belliydi kimin vermediği, kimin verdiği.

**Tamam.**

### **VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

Bana bir tane yardımcı verilerse (**gülme**) yazılı anlatım dersinitabii ki sanal sınıf sitesiyle yapmayı tercih ederim. Gerçekten de birçok alanda gelişmemi sağladı. Bireysel olarak da... Hatta klavye kullanmama bile. Klavyeyle ilk defa sanal sınıf sitesiyle tanıştım diyebilirim. 20... 21 yaşındayım ama bu ders sayesinde birçok şey kazandım.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

Eksik olarak değil de hani geliştirilmesi açısından birçok şey eklenebilir. Çıkarılabilecek pek fazla bir şey yok. Zaten gerçekten bizim yararımıza oluşturulmuş bir siteydi. Ama gramer bölümleri fazlalaştırılabilir. Ama "Bon Patron" gerçekten de bizim için büyük bir avantajdı. "Bon Patron"un kesinlikle çıkarılmaması taraftarıyım çünkü yazma sürecinde bize yardımcı olan bir kaynaktı. Bunun dışında, değişik testler konulabilir hani kendimizi kontrol etmeyi sağlayabilecek. Görsellik artırılabilir. Animasyonlar, efektler konulabilir.

**Tamam. Peki. Çok teşekkür ederim.**

### **ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 11**

#### **Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 04 / 09 / 1986

#### **I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

##### **Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

Öncelikle dersleri tekrar ettim, onların çıktısı aldım. Ödevlerimi yapmak için bunlardan yararlandım. Boş vakitlerimde, oraya girip, dersleri tekrar çalıştım. Gramer alıştırmaları vardı, onlardan yararlandım. Genle olarak bunlar.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

İstediğim yerden, istediğim zaman bağlanabildim. Derse gelemediğimiz zamanlarda, derste işlenen konuları görebildik.

**Tamam. Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

İh... Bilgisayarda yazmak zor oldu çünkü ben pek bilgisayar kullanmıyordum. Alışkın olmadığım için, klavyede yazmak zor oldu. Ama kullandıkça, daha da hızlandım.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Şunu söyleyebilirim: Ödevleri yapmak daha kolay oldu çünkü sitede örnek metinler vardı. Ama gramer linklerinin de çok faydası oldu.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedin?**

- Mesela “Bon Patron” gramer hatalarımızı gösteriyordu ama cümlenin anlamını düzeltmiyor.

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Orada sürekli “planification” çizelgesi vardı ve ben onu hep kullandım. Sürekli o çizelgenin elimin altında olması planlama yapmamı kolaylaştırdı.

**Başka bir şey?**

- Hayır. En önemlisi “grille de planification”du.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- İnternete araştırma yaptım. Sanal sınıf sitesine koyduğunuz metinleri okudum.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Sözlüğü kullandım ve “Bon Patron” çok yardımcı oldu. Fiil çekim linkleri yararlı oldu çünkü o konuda eksikliklerim var.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- “Grille de révision”u kullandım ve kullandıkça hatalarımı gördüm.

**“Bon Patron”u kullandığını söylemiştin zaten.**

- Evet, kullandım.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- “Grille de planification”u, sitedeki metinleri kullandım.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- “Forum”dan size ulaştım ya da arkadaşlarıma mesaj yolladım. Sürekli iletişim halinde olmamız yararlı oldu.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etki leri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Evet düşünüyorum.

**Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Size gönderdiğimiz ödevleri, sizi düzeltip tekrardan bize yolladınız ve sürekli elimizin altındaydı. Hatalarıma tekrar tekrar bakabiliyorduk. Yani bir kere bakıp, siz tekrar almıyordunuz. Elimizde bir kopyası vardı. Ona bakıp, çalışabiliyorduk.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İkinci dönem, İkinci dönem, evimizde derslere tekrar bakabiliyorduk. Çünkü bazen geleneksel yöntemle yapılmış bir derste yeterince not tutamıyoruz. Ödevlerin düzeltilmiş hali elimizde, oysa geleneksel derste onlar tekrar toplanıyor. İkinci dönem daha zevkliydi ders.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Sanal sınıf sitesiyle işlenen dersi tercih ederdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Eksik olan bir şey yoktu bence. Güzel hazırlanmış bir site. Ve en yararlı olduğunu düşündüğüm şey ise “Bon Patron”. Teşekkür ederim bunu bize gösterdiğiniz için. Ve mümkünse bu siteyi ileriki yıllarda kullanmak isterim.

**Umarım böyle bir şey olur. Teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 12**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 04 / 03 / 1986

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Sözlükten, gramer linklerinden yararlandım. Sizinle veya arkadaşlarla iletişime girmedim (“forum”) çünkü genlikle sormak istediğim sorular zaten sormuştur. Yani, “forum” a mesajları okumak için girdim. “mail” le ödevlerimi yolladım.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Sözlükle ilgili kolaylıklar oldu. Bir yere gittiğimde, yanımda sözlük taşımak zorunda kalmadım. O kadar.

**Tamam. Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Bana zorluk yaşatmadı.

**Hiç mi?**

- Hiç.

**II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- (Uzun sessizlik). Yazarken fiil çekimlerine baktım (*Linkler*). Gramer linkleri ve sözlük gibi, çok faydalı oldu.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- Bir konu verildiğinde örneklendirme yapamıyorum, ona faydası olmadı. Başka bir şey yok.

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Mesela, her zaman “ grille de planification” her zaman elimizin altında oldu, oradan bakabildim ve düşüncelerimi geliştirdim: giriş-gelişme-sonuç şeklinde. O şekilde.

**Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Siz oraya örnek metinler koymuşsunuz oraya (*siteye*). Onlardan yararlandım.

**Yani, bilgi bulmak için o metinleri okundun sa dece?**

- Evet.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Gramer linkleri, bağlaçlar linkleri.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- “Bon Patron”u kullanamadım ama “grille de révision”u kullandım.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Yine, gramer linklerini ve sözlü kullandım. “forum”a gönderilen mesajları okudum.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- “Forum”daki mesajları okudum çünkü arkadaşlarım sormak istediğim soruları zaten sormuşlardı.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Evet.

**Başarını nasıl açıklıyorsun?**

- Eğlenceli ve motive edici. Sıkıcılıktan uzaktı.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**



- Birinci dönem, sıkılıyordum, ders motive edici değildi ama site dikkatimi çekti.

### **Dersin işleniş biçimi mi hoşuna gitti?**

- Evet, öyle.

### **VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Sanal sınıf sitesiyle işlenen dersi tercih ederim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Sözlük çok iyiydi. Başka bir şey yok.

**Peki tamam. Bu kadardı.**

#### **ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 13**

#### **Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 21 / 07 / 1986

#### **I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

#### **Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Ih... Zaten gerekli olan hepsi... Çoğu bilgileri oraya koymuşsunuz. Gerek ödevlerim olsun, gerek kendi açımdan yapacak olduğum alıştırmalar olsun birçok kaynağı orada (*sitede*) bulabiliyordum hani elimin altındaydı (*bilgiler*). Hı... Ve mümkün olduğunca bunlardan yararlanmaya çalıştım. Ve aradığım birçok şeyi gerçekten buldum. Hatta oradan bulamadığım konular olsa bile, oradan yararlanarak başka yerlerde bulma fırsatını buldum (*siteye entegre edilen linklerden yola çıkarak, başka sayfalara ulaşmış*). Yani o şekilde çoğu işime yaradı (*site*).

#### **Tamam, ama neler yaptın tam olarak?**

- Ders çalışmalarımı yaptım. Daha sonra ödevlerimi oradan düzenli bir şekilde yapmaya gayret verdim. Yani farklı alanlarda, farklı alıştırmalar yaptım. "Exercice"ler vardı, onlardan yararlandım: Gramer veya fonetik olsun, dikte olsun. Ih... O şekilde... Ih....

#### **Ya linkler?**

- Hepsini kullandım. Gerektiğinde, dersler hakkında size mesaj yolladım, arkadaşlarıma mesaj gönderdim sorular takıldığında aklıma... Ve... siz de anında cevapladınız. Teşekkür ederim tekrardan.

#### **Ben teşekkür ederim.**

**Sanal sınıf sitesi size ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Ih... Bir de, bu dersin amacıyla da oldu belki de, babam bana "laptop" aldı ve hani bundan dolayı, şu an bulunduğumuz yerden de dolayı ve kütüphaneye (*Öğrenciler kablosuz İnternet aracılığıyla, kütüphanede İnternete bağlanabiliyorlar*) gitme

olanağımdan, genelde istediğimde ulaşabiliyordum, girebiliyordum o sayfamıza... Ve... Hı... Orada sürekli kendimi geliştirmeye de çalışıyordum bu sanal sınıfla... Ve hani Hocam, hani bilgisayar üzerinden olduğu için... Sonuçta teknoloji çağında yaşıyoruz ve her türlü imkâna, her türlü aradığımız şeyi bulabildiğimiz için, ben İnterneti daha kolay kullanabildim. Kendimi geliştirdim diyebilirim... Ders dışında bile... Farklı alanlarda kendime yeni linkler buldum. Aradığım her şeyi, bir sözcük bile olsa, oraya girerekten faydalandım.

### **Farklı alanlarda kullandığını mı söylüyorsun?**

- Ih... Kendi bölümümüz adına. Sonuçta öğrenmemiz gereken birçok şey var, hani bir sözcüğün Türkçesi veya Fransızcası olsa bile... Ki bu da vardı, "sözlük", sitemizde... Onlardan çoğunlukla yararlandım. Sözlük sürekli açıktı. Kafama takılan bir sözcük olduğunda anında oradan (*siteden*) bulabiliyordum. O şekilde sözcük dağarcığımda bir gelişme oldu. Ih... Sonra, hani, derslerde çok faydasını gördüm. Hani yazılı uygulamada. O şekilde.

### **Sana kolaylıklar sağladı yani.**

- Kesinlikle. Ama dezavantajları, hani, insan, bilgisayar karşısında fazla kalamıyor, gözlerim ağrıyor, o yüzden dezavantajı o diyeyim.

### **Ben de sana bu konuda bir soru soracaktım: “Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?” Yorgunluk, öyle mi?**

- Evet yorgunluk. Mesela... Kâğıt üzerinde olunca... Ben akşamları bilgisayar başında çalışmıyorum, gözlerimi çabuk yoruyor... Ama elimde kâğıt kalem olursa, daha fazla çalışma isteği uyandırıyor bende. Tabii ki ekran karşısında daha farklılıkları var... Aslında ekran karşısında, elimizde bilgisayar, sonuçta kendimizi daha farklı hissediyoruz. Ama yani kâğıt olursa da elimizde... Daha iyi olur diye düşünüyorum. Zaten arkadaşlardan da aldım kâğıtları (*Çıktı makinesi olmadığından, sitedeki derslerin çıktısını arkadaşlarının yardımıyla almış*) . Bilgisayar karşısında da çalıştım onları.

### **Çıktılarını mı aldın?**

- Evet, hepsini aldım.

### **Tamam. Sanal sınıf sitesi başka zorluklar yaşattı mı?**

- Ih... Bilgisayar çok iyi bilmediğimden, çok yerde takıldığım oldu... Ama yine arkadaşlara sorarak, onların yardımıyla yapabildim yani. Kendi çabamla, yapa yapa, uygulamalı bir biçimde, aşama aşama...

### **Kullandıkça Öğrendim.**

- Hı, hı, Evet.

### **Tamam. Yani bilgisayar kullanımında sitenin sana faydası oldu.**

- Evet. Önceden bilmiyorum. Bu yıl ilk defa bilgisayarım oldu, sürekli bilgisayar başındaydım, işte kendimi geliştirdim gerçekten. Birçok şeyi kendim yapabiliyorum artık.

### **Peki. Gayet güzel.**

## **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Yazılı anlatımda... Yaşadığım... Yazılı anlatım tamamen bağımsız, bir şeye bakarak yapabileceğimiz bir şey değil sonuçta... Daha çok kendimizle alakalı. Kendimiz kuracağız, uygulayacağız. O yüzden cümle yapılarında yararlanabileceğim dokümanlar bulabildim bağlantılarda. Yine sözlük aynı şekilde... Daha çok onlarda işime yaradı (*site*).

### **Yazılı anlatımda başka sorunlar yaşamıyor muydun?**

- Ih... Başka... Şu an aklıma gelmiyor.

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- Çözüm getirmedi... Ih... Genellikle sadece avantajını gördüm. Olumsuz bir yönünü göremiyorum

**Tamam.**

### **III. Yazma sürecinin çalışılması**

#### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Ih... Daha önce... Ih... Metnin konusunu bildiğimden ön hazırlık yaptım ve bunu bilgisayar üzerinden yazdığım için, hani orada sürekli, sayfamızda konular olduğu için. Onlara sürekli bakma imkânım oldu. Hani farklı alanlarda yararlanabileceğim linklere bakabildim. O şekilde... Yalnız işte... Bir dezavantajı da, zamanımız fazla gidiyordu. Zaman kaybı oluyordu biraz... Ama bu tabii ki ilk başta böyleydi, daha sonra daha da hızlanma şansını yakalayabildik. Ama... Ih... Yine her türlü imkândan yararlanabildik.

### **Ya “grille de planification”?**

- Evet. Onu yan tarafa alıyordum, metni de diğer tarafa alıp tekrardan kontrol edebiliyordum. Orada sorular vardı, ondan bahsediyorsunuz değil mi?

**Evet.**

- Sorulara bakarak hani nerede eksik yapmışım veya bunu düzeltebilir miyim diye tekrardan göz atabiliyordum.

### **“Grille de planification” un sürekli elinin altında olması daha iyi lanlamana yardımcı oldu mu?**

- Evet, evet, kesinlikle.

### **Peki... Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Sayfa (*sanal sınıf sitesi*) dışında da İnternet sayfalarından yararlandım. Hani konumuzla ilgili sitelere girerek, acaba nasıl olmuş diye kendime bir örnek seçtim... Bunlarla ilgili baktım, acaba nasıl yapabilirim diye, ne gibi değişiklikler yapabilirim diyerekten... Yani o şekilde farklılıklar aradım Yani... Öylelikle kendimi geliştirdim.

### **Peki. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Ih... Zaten metin oluştururken daha çok cümle yapısı ve gramerden yararlanıyoruz ve sözcük seçimi çok önemli. Ve elimizde bu sayfa (*site*) olmasaydı da kitap olsaydı,

hani sayfa karıştırıracaktık, öyle zaman, vakit kaybımız olacaktı. Ama mesela bunda, mesela “Zamanlar” (*fiil çekimleriyle ilgi butona tıklamak*) diyoruz, orada zamanlara girip, örneklere bakarak, cümle yapısına bakarak, birçok şey yapabiliyoruz. Mesela bağlaçlar çok önemli. Onları da aynı şekilde, oradaki cümle yapısına bakarak, hani, kendi cümlemize dökülebiliyoruz.

**Tamam, yani oradaki, sanal sınıf sitesindeki bağlaçlar linki, gramer linki..., onlara bakarak daha düzgün metin oluşturabildin.**

- Evet.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Oradaki “grille de révision” nundan yararlandım ama onun çıktısını aldığım için de daha iyi kontrol ediyordum. Zaten yanlışlarım varsa, tekrardan, orada (*ekranda*) düzeltme imkânımız var: Kâğıt-kaleme gerek yok.

**Daha az zaman mı alıyordu?**

- Evet, daha az zaman alıyordu. Daha kolaydı.

**Ya “Bon Patron”?**

- Ah! “Bon Patron”. Açıkçası ben onu ben onu pek kullanmadı çünkü doğru bir şekilde kullanmayı beceremedim. Bir kere kullandım. Bunun dışında pek yararlanmadım.

**IV. Ödevler**

**Peki. Şimdi sana ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta size nasıl yardımcı olabildi?**

- Ödevler için, açıkçası, bu siteyle daha çok istekte bulundum. Yaparken, bilmiyorum, kendi adıma bir ayrıcalık diye düşündüm sonuçta bilgisayar karşısında bir şeyleri çabalayarak, kendimi yine yenileyerek... Hani daha güzel bir imkân diye düşündüm ve daha fazla istek uyandırdı bu bende. Ve... Yine hani, her zamanda dediğim gibi, bu sayfadan (*siteden*) ve Google'dan yararlandım. Sayfada bulunan bilgileri kullandım. Tekrar gözden geçirme imkânım vardı, onlardan yararlandım. Sizin açıklamalarınıza ve verdiğiniz örneklere baktım.

**Yani “Leçons”lara baktın, oradaki konulara.**

- Kafama bir şey takıldığında anında oraya tıklayıp görebiliyordum.

**Peki. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Biliyorsunuz... İh... Size ulaşabiliyorduk. “Courriel”... Hı... “Courriel”. “Courriel” değil de, diğeri neydi Hocam.

**“Forum” mu?**

- Evet “Forum”. İşte “forum” dan size ulaşabilmemim imkânı her zaman vardı. Siz olmasanız bile arkadaşlara ulaşabiliyorduk. Ama mesela bu site olmasaydı, hani sizi burada (*fakültede*) arayacaktık. Elimizde kâğıt-kalem sürekli gelecektik. Belki dersiniz olmayacaktı ve sorularımıza yanıt bulamayacaktık. Ama orada size sürekli ulaşabilme imkânımız vardı. Hiç olmazsa kafamıza bir şey takıldığında sorduk size

ve anında verdiniz cevabınızı. Ya da arkadaşlar aracılığıyla, hani onlara da mesaj gönderebiliyorduk. Ya da sınıfta tartışıyorduk. Bu şekilde her zaman için kolaylık oldu.

**Yani ödevlerde sorun yaşadığında, hem öğrencilerle hem de hocayla iletişime girmek için hem “mail”i hem “forum”mu kullandın?**

- Evet. Hem arkadaşlarla, hem sizle.

**V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri**

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

- Ih... Onunla mı alakalı bilmiyorum ama istediğim başarıya ulaşamadığımı düşünüyorum. Ih... Çünkü... Mesela, 1.dönem gerçi siz girmemiştiniz, notlarımda bir düşünüş vardı... Bu benden kaynaklanıyordur. Biraz daha kastım kendimi... İstediyim başarıya gerçekten ulaşamadım çünkü yazılı anlatımda kendimi başarılı buluyordum her zaman için... Sonuçta, bir bilgi filan yoktu her şey bize bağlıydı. .

**Yani sonuçta başarısızlığın sanal sınıf sitesi yüzünden mi yoksa geleneksel yöntemle de işlenseydi ders aynı mı olurdu?**

- Ona bağlamak istemiyorum, başka sebepler de var. Siteyle değil de normal yapsaydık dersi belki yine aynı olacaktı.

**Diğer derslerde başarın düşük mü?**

- Değişiyor. Bazılarında var.

**Biraz açıkladın ama bir başarısızlık var diyorsun yazılı anlatımda: Bu başarısızlığınızı nasıl açıklıyorsunuz?**

- Kesinlikle siteye bağlayamam. Benden de kaynaklanıyor, başka sebepler de vardı. Ama ben yazılı anlatımda hep yenilik arıyorum, doğrusu çok iyi bilmiyorum Fransızca'yı ve kalkışmamalıyım aslında. Ama onları yaptığımda, hep yanlışlıklarım oluyor, eksikliklerim oluyor.

**Daha iyisini yapmak isterken daha fazla hata çıkıyor.**

- Evet. Biraz daha özgün olmak istiyorum ama bu hep eksi olarak dönüyor bana.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyse ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz?**

- Birinci dönem farklıydı. Çok fazla sevmiyordum. Derste hep bir sıkıcılık vardı, bağlanamıyordum derse. Bir kopukluk vardı. Ama şimdi gerek sınıfın azlığından dolayı, gerek sınıfın derse olan ilgisinden dolayı, beni de heveslendirdi. Dört elle tutundum derse. Gerçekten en çok sevdiğim derslerden bir tanesiydi, en çok ilgi gösterdiğim derslerden bir tanesiydi. Mümkün olduğunca kendimi aktif hale getirmeye çalıştım. Birinci dönem elimizde sadece kâğıt oluyordu, ona bakarak, hani Hocamız çok fazla ödev de vermiyordu. Kötü bir şey demek istemiyorum da, ama hani 2. dönem daha farklı alanlarda elimizde birçok kaynak vardı ve bunların hepsinden yararlanmamızı istediniz ve biz de, hem sizin için, hem kendimiz için, en iyisini yapmaya çalıştık. Daha aktif durumdaydık. Hani daha önce böyle bir şey görmediğimiz için herkesin ilgi odağıydı. Çok ilgi çekti diye düşünüyorum. Hatta etraftan duyanlar: "Sitede mi işliyorsunuz, ne güzel!" diyorlardı.

### Sevdiler mi?

- Evet

### VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Hı... Tabii ki, bunun artılarını, sunduğu olanakları gördüğüm için sanal sınıf sitesini tercih ederdim. Tabii ki diğeri de iyi ama daha çok zaman ayırmam gerekiyor araştırma yapmak için. Evet... Bunu tercih ederdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Genelleyecek olursam, bize gerçekten faydası olan bir dersti, bir yapışınız vardı. Yani, her türlü imkân vardı. Ama işte ekran önünde olduğumuz için, yine onu söylüyorum, o dezavantajımızdı (*göz ağrısı*). Onun dışında, bir öğrenci gerçekten kendini geliştirmek istiyorsa ve günümüz koşullarında böyle bir şey (*sanal sınıf sitesi*) olduğunu biliyorsa, onu kullanmalı... Hani gerçekten çoğuna faydası olacaktır (*sitenin*) diye düşünüyorum Eksiği yoktu, artıları vardı.

### Peki. Teşekkür ederim.

- Rica ederim Hocam. Ben teşekkür ederim.

### ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 14

#### Kimlik bilgileri

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 15 / 10 / 1986

#### I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:

##### Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?

- Ders çalıştım, ödevlerimi yaptım. Hatta bazı şeyleri çalışırken eğlendiğimi de diyebilirim (*Linklerde verilen kelime oyunlarından söz ediyor*). Tekrar ettim, yazdım, bilgisayarda yazı yazmamı geliştirdim (**sessizlik**)

### İletişime girdin mi?

- Ah evet! İletişime girdim, sizinle, arkadaşlarımla. Fransızca siteleri tanımış oldum ve bunlardan ileride yararlanabilirim Bu kadar geliyor aklıma.

**Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Mesela, ben bir hafta sonu Kütahya'ya gidecektim ve siz ödev vermiştiniz. O ödevi siteden göndermek. O ödevi siteden göndermek benim için çok faydalı oldu. Daha erken gelmeme gerek almadı. İstediğim bilgiye anında ulaşabildim. Ve sözlük getirmeme gerek kalmadı çünkü benim sözlüklerim en kalın sözlükler: Taşınması zor oluyor. Sözlük ihtiyacım olduğunda, direk sözlükten yararlandım. Size bir şey sormak istediğim de yine oradan yararlandım. Yani burada bulunmama gerek kalmadı.

### Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?

- Yurttan bağlandığım için, bağlantı sorunu çok yaşadım. Bunun dışında kendi bilgisayarım oldu için, pek bir sorun yaşamadım.

## II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm

**Şimdi sana yazılı anlatımla ilgili sorular soracağım.**

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- Fransa'da yeğenim var, onunla yazışırken çok zorlanıyordum çünkü Fransızca kâğıda yazmak ayrı, bilgisayara İnternet üzerinden yazmak ayrı, bilgisayara, İnternet üzerinden yazmak ayrı. Bunun çok geliştiğini hissettim. Benim en çok yaşadığım zorluk buydu. Bunu yenmiş oldum. Ve bir de size soru sorarken, konuşmam da gelişmiş oldu çünkü düşünüp yazdığım için, bunu tekrar ettiğim zaman konuşmamı da geliştirmiş oldum. Böyle.

**Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmedi?**

- (sessizlik). Kâğıtta yazarken de, sözlük kullanıyorum, gramere bakıyorum ve siteyle aynı şekilde oldu. Buna çözüm getirmedi. Ve klavyede hızlı yazmadığım için, yazmak vakit aldı.

**Peki.**

**III. Yazma sürecinin çalışılması**

**Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Ih... Bilgisayarda yazdığım için, anında "grille de planification"a ulaşmam kolay oldu. Ve orada yazdığımı metinler vardı (*sınıfla*): onlara baktım. Ayrıca, İnternete girip o konuyla (*ödev konusu*) ilgili bilgiler buldum. Oradan da yararlanabilip, planımı yapabildim.

**Zaten internette olduğun için araştırma yapmak daha kolay oldu.**

- Evet, öyle, daha kolay oldu. Birçok bilgiyi çabuk elde ettim.

**Peki... Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- "Google" yardımıyla ulaştım, hatta çok çok da faydalı oldu. Fransızca olmasa bile, Türkçe girip, Türkçe bilgiler alıp fikir edindim. Ve bunları Fransızca olarak düşünüp, yazmam kolay oldu. Ve sitede de bana fikir veren şeyler oldu. Böylece metnimin içeriğini daha rahat oluşturdum.

**Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- "Bon Patron"u kullandım ve orada çok fazla yanlış görmek istemediğim için, yazarken çok "kırmızı" görmek istemediğim için, daha dikkatli oluyordum. Takıldığım zaman, direk "orthographe"la, gramerle ilgili konulara girip, linklere bakıyordum. Oraya girip, hemen tekrar (*ödev sayfama*) döne biliyordum yani. O yüzden hakikaten faydası çok oldu. Direk anında, birisine sormaktansa, oraya gidip yanıtımı bulabiliyordum hani. Öbür türlü olsa, ertesi günü, okula gelip size sormam gerekiyordu ya da bir arkadaşına. Bir de elimde çok kitap, kaynak olmadığı için orda daha çok bilgi olduğu için büyük kolaylık sağladı.

**Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- lh... Ben Word’e yapıştırılmış “grille de révision”u ekranın bir yanına koyuyordum, diğer tarafa metnimi ve karşılaştırıyordum. Sonra “Bon Patron” yapıştırıp, hatalarımı düzeltiyordum.

#### IV. Ödevler

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Az önce de dediğim gibi ödev yaparken çok fazla da bir kaynağım olmadığı için, İnternette çok yararlandım. İkincisi, “Bon Patron”da çok yararlandım. Ayrıca, “grille de révision”un sürekli sitede olması bana çok büyük bir yarar sağladı çünkü onu kullandım. Bir de İnternette yazabilme adına, Fransızca yazmam gelişti. İnternette Fransızca yazmak daha kolay oldu. Ödevlerimi daha iyi oldu.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- Onda, hep “courriel”den yararlandım. Anlamadığım bir şey olunca arkadaşlarıma “mail” olarak gönderdim. Ve yanıtlamak isteyenler bunu yanıtladı. O konuda çok rahatlık. Her şeyi birbirime sorabildik.

**“Forum”u kullandın mı?**

- Direkt size ulaştım “forum”dan hatta arkadaşlarıma da aynı anda sorularımı sordum. Ve mesela, çok geç olmadan, Nurcan cevap yazmıştı. O zaman anladım, devam ettim. Hatta bazıları soru sorduğunda ben de cevap vermişim. O yüzden, bu açıdan da, çok yararlı oldu çünkü öbür türlü bir gün beklemem gerekiyordu: fakülteye gelip size sormak için. Ama siteyle anında cevap yazdınız ya da en geç akşamları. Yani, ödevimi çabuk bitirmiş oldum. Çok basit, çok faydalıydı.

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

- Hı... Bu konuda tam net bir şey söyleyemeyeceğim çünkü ilk başlarda biraz zaman kaybettim: bu siteyi kullanabilmek, öğrenebilmek, bu siteyle ödev yapabilmek adına ilk zamanlarda zaman kaybettiğim için, ilk sınavımda da (1. Ara sınav) bir düşünüş yaşamış gibi oldum. Ama daha sonraki sınavda, siteyle daha haşır-neşir oldum ve yükselme gördüm. Şimdi sanki hiç final, sınav olmayacakmışım gibi bir hava var. Rahatım yani, hani kendimi o kadar rahat hissediyorum. Rahatım çünkü siteden yararlanıyorum, o gramer linklerine baktım, birçoğunu bitirdim ve doğru çıkınca çok rahatladım. Çok rahatım sanki hiç sınav olmayacakmış gibi.

**Yani, özet olarak daha başarılı olduğunuzu mu düşünüyorsunuz?**

- Evet, sonuna doğru yazılı anlatımda daha başarılı olduğumu düşünüyorum.

**Başarınızı nasıl açıklıyorsunuz?**

- Başarımı... Daha dar bir çerçevede kalmadım. Kendimi geliştirebildim bu site aracılığıyla. En azından bir şey hakkında yazı yazacağım zaman başka bir yerden bilgi bulamıyorum. Ama bu siteyi kullanırken, o anda internete girip bilgi edinebiliyorum. Direkt yazmaya başlayabiliyorum. Ve gramer olarak, hani, güzel bir cümle olsun istiyorum ama grameri bilmiyorum, doğru mu değil mi? O an sitedeki gramer linklerine



bakıyorum hemen. Ve doğru yazmak adına, aksanları kullanmak adına, klavyeyi kullanmak çok geliştirdi beni.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- İçtenlikle söylüyorum birinci dönem zorla geliyordum o derse, yazılı anlatım dersine ve çok sıkılıyordum, bir an önce bitmesini istiyordum. Sürekli not için çalışıyordum çünkü bir ortalamam gerekiyor. Ama bu dönem, siteden izlerken o... Hı... Neydi adı... Projektör, oradan dersi takip ederken kendimi daha çok veriyordum çünkü o an not alırken orasını kaçıırırsam, unutabilirim diye not almayı bırakıyordum ve beynime yazmamaya çalışıyordum. Ve yurda gidip İnternette bakınca direk tekrar ediyordum; bir de baktığımda kelimelerin anlamını bile öğrenmiş oluyordum. Pekiştiriyordum ve zevkliydi, hani derse isteyerek geliyordum. Not için çalışmadım, hep eğlence gibi geldi hani: siteden ödev yazıyorum, siteden ders çalışıyorum ve yurttan görenler bile çok şaşırıp gülüyorlardı. Gramerle ilgili bazı bağlaçlar hakkında aktiviteleri yaparken, yanlış çıkınca bir tane adam çıkıyordu. Çok eğlenceli oluyordu. Çok eğlenceli oluyordu. Hani eğlenceli oluyordu, hani severek yaptım.

**VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri**

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Bu biraz Hocasına da bağlı. Hani o siteyi kullanan hoca, biraz gerçekten de sevdirerek de kullanıyorsa kesinlikle sanal sınıf sitesi tercih ederim. Çünkü çok zaman kazandırıyor. Diğer türlü, ha bire yaz, yaz yaz, ha bire not tutuyorduk. Hani sitede olunca, bilgisayarda yazıyoruz, eve gidip çalışıyoruz. Ve zaman açısından ve sıkıcılık açısından çok daha iyi oldu için sanal sınıf sitesini tercih ederim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımını hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- En çok iyi dediğim, "forum" vardı çünkü anında aklıma takılan bir şey olunca sorup da anında cevap alıyorum. İkincisi, "Bon Patron" çok iyiydi çünkü geçen dönem her yazdığım şeyi ertesi gün getirip hoca bulup kontrol ettirmek çok zor oluyordu. Bir de linkler çok iyiydi. Dediğim gibi çok fazla kaynağımız yok: araştırmak, sormak istediğim bir şey olunca o linklerden hem "exercice" yapmış oluyoruz hem de merak ettiğimiz bilgiyi ediniyoruz.

**Teşekkür ederim.**

- Ben teşekkür ederim.

**ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N 15**

**Kimlik bilgileri**

Cinsiyet: Kadın

Doğum tarihi : 27 / 09 / 1987

**I. Sanal sınıf sitesinin genel kullanımı:**

**Sanal sınıf sitesiyle neler yaptın?**

- Ders çalıştım o eklediğiniz linklerden girip, gramer konularına özellikle oradan çalıştım. "mail"le ödev gönderdim. Katılmadığım dersleri oradan takip etmek çok kolay oldu.

### **Başka?**

- "Forum" vardı. Oradan birbirimizle iletişim kurabiliyorduk. Bu çok iyiydi.

### **Sanal sınıf sitesi sana ne tür kolaylıklar sağladı? (İstediğin zaman, istediğin yerden erişim...).**

- Ders materyallerini kaybetmeden saklayabiliyorduk. Hepsi bilgisayarda olduğu için her an görebiliyorduk. Birbirimizle iletişim sağlamak açısından da kolaydı. Ders işlerken daha zevkli oluyordu.

### **Tamam. Peki. Sanal sınıf sitesi sana ne tür zorluklar yaşattı?**

- Kendi açımda, kendi bilgisayarım olmadığı için, İnternet kafeye gitmek ya da arkadaşlarımdan erişim sağlamak biraz zordu. Her zaman çok vaktim olmuyordu çünkü çalışıyorum.

## **II. Yazılı anlatım dersinde yaşanan sorunlara getirdiği çözüm**

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirdi? Nasıl?**

- "Forum"da arkadaşlarla görüşüp, bazı şeyleri daha iyi anladım. Sözlük, gramer linkleri yazmamı kolaylaştırdı. Bütün sözlük tiplerine sahip değiliz o yüzden "Sözlük" linkleri farklı sözlükler kullanmamızı sağladı (*Eşanamlılar sözlüğü, Türkçe-Fransızca / Fransızca / Türkçe sözlük...*).

### **Sanal sınıf sitesi yazılı anlatımda yaşadığın hangi sorunlara çözüm getirmede?**

- Benim kendi fikir üretememem veya yazarken bilgi bulamamam... Ama bunun için herhalde kendim okumam lazım.

## **III. Yazma sürecinin çalışılması**

### **Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi planlayabildin?**

- Orada "grille de planification" sürekli gözümüzün önünde orada. Normalde, bu dokümanı kaybedebilirdi ama siteyle sürekli elimizin altındaydı.

### **Peki. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnin içeriğini oluşturmak için yeterli bilgiye nasıl ulaştın?**

- Bilgi bulmak için siteyi kullanmadım. Yalnız, yine de oraya koydunuz metinleri okudum.

### **Tamam. Sanal sınıf sitesinin hangi işlevleri senin daha düzgün metinler oluşturmanı sağladı?**

- Gramer linkleri, sözlükler ve diğer linkler. "Bon Patron"u kullandım.

### **Tamam. Sanal sınıf sitesi yardımıyla metnini nasıl daha iyi kontrol edebildin?**

- Yine "Bon Patron" yardımıyla.

### **Ya "Grille de révision".**

- Evet, faydası oldu. Tek tek oradakileri okuyup, metnimi kontrol ettim. Üstelik hep elimin altındaydı.

#### IV. Ödevler

**Peki. Şimdi ödevler konusunda soru sormak istiyorum. Sanal sınıf sitesi ödevlerinizi yapmakta sana nasıl yardımcı olabildi?**

- Konular zaten orada belirli, o yüzden bir sorun olunca dönüp bakabiliyorduk. Derse gelmediğim zamanlar, ödevin konusunu öğrenebiliyordum. Oysa normalde, arkadaşlarıma sorunca... Hepsi ödev konusunda farklı bir şey söylerler. Ayrıca, ödevin son teslim tarihini görebiliyordum.

**Tamam. Ödevlerini yaparken sorun yaşadığında, ödev konusunu yanlış anladığında veya anlayamadığında çözüm bulmak için neler yaptın?**

- "Forum"dan size ulaştım.

#### Arkadaşlarına ulaştın mı?

- Kendim, "forum"u o amaçla kullanmadım ama sürekli takip ediyordum. Onların mesajlarını okudum ve size ulaşmak için, mesaj bırakmak için ("Forum"u) kullandıklarını gördüm.

#### V. Sanal sınıf sitesinin başarıya etkileri

**Sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Aslında, eğer çalışmasaydım (*pastane*) başarıyı çok etkilerdi diye düşünüyorum. Tam kullanamadım. Çok az etkisi oldu.

**Ama sanal sınıf sitesi sayesinde yazılı anlatım dersinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun?**

- Evet, çünkü ders daha zevkli ve motive ediciydi.

**Birinci dönem yazılı anlatım dersiyle ikinci dönem yazılı anlatım dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsun?**

- Birincisi tahta kullanılarak yapılan bir ders. Elimizde bir sürü fotokopi var. Ama sanal sınıf sitesiyle hepsi bilgisayarda, hepsi hazır. Kendimiz de çıktılarını alabiliyoruz tabii ki. Daha motive edici.

#### VI. Olası bir yazılı anlatım dersi için düşünceleri

**Sanal sınıf sitesi kullanılan bir yazılı anlatım dersiyle, kullanılmayan bir yazılı anlatım dersi arasında seçim yapman gerekseydi, ne yapardın?**

- Sanal sınıf sitesini tercih ederdim.

**Yazılı anlatım dersi çerçevesinde sanal sınıf sitesi kullanımı hakkında özellikle belirtmek istediğin bir şey var mı?**

- Özellikle bir şey yok. Aklıma gelen de bir şey yok. Ama belki daha fazla link içerebilirdi.

**İyi tamam. Teşekkür ederim. Bitti.**

## Annexe 22

### Grille d’analyse des entretiens élaborée pour chaque participant

Code Etudiants	Facilités générales procurés par le site de classe	Difficultés générales occasionnées par le site de classe	Révision des leçons	Apports du site de classe aux difficultés ressenties en expression écrite	Non apports du site de classe aux difficultés ressenties en expression écrite	Apports du site de classe pour la planification	Apports du site de classe pour la mise en texte – Contenu informatif	Apports du site de classe pour la mise en texte – Contenu linguistique	Apports du site de classe pour la révision
N01	I.15-16 : J'ai pu travailler les leçons pendant les vacances sans être obligée de transporter des manuels.	I.25-26 : Je n'ai pas d'ordinateur. Je devais aller dans un cybercafé.	I.15 : J'ai révisé via le site de classe et ça été meilleur.	I.58-59 : Je ne réussissais pas à être certaine des phrases que j'écrivais et en utilisant « Bon Patron » j'ai réussi à surmonter ce problème.		I.88-89 : comme la grille de planification était tout le temps disponible sur le site, je l'ai utilisée pour construire mon texte.	I.97-98 : Il y avait des textes sur le site. Je les ai lus. J'ai vu comment je pouvais les utiliser pour ma rédaction.	I.113-115 : [Pour rédiger des rédactions plus correctes, j'ai utilisé] « Bon Patron ». [J'ai cherché] des mots dans les dictionnaires [J'ai travaillé] les points de grammaire disponibles dans les liens.	I.120-121 : Avec la grille de révision [sur le site]. J'ai mieux révisé. J'ai suivi les critères qui s'y trouvaient car parfois il m'arrivait d'en oublier
	I.33 : Je n'ai pas été obligée de transporter des dictionnaires avec moi.			I.60-61 : Quand nous rédigeons, on réfléchit en turc alors parfois le mot en français ne nous vient pas à l'esprit. Dans ce cas j'utilisais le dictionnaire.					
	<p>Sous contrat Creative Commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France (<a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/</a>) - ASLIM épouse YE            Difficultés ressenties que je ressentais</p>								

## Annexe 23

### Les traitements statistiques

	Evaluateur 1 Rang	Evaluateur 2 Rang	$\sum d^2$
M01	2	1	1
M02	1	3	4
M03	6	5	1
M04	11	13	4
M05	4	6	4
M06	4	4	0
M07	4	2	4
M08	8	7	1
M09	12	11,5	0,25
M10	10	11,5	2,25
M11	9	8,5	0,25
M12	14	14,5	0,25
M13	14	10	16
M14	7	8,5	2,25
M15	14	14,5	0,25
	120	120	40,5
	Rho Spearman		0,92767857

	Evaluateur 1 Rang	Evaluateur 2 Rang	$\sum d^2$
N01	5,5	7,5	4
N02	3,5	4	0,25
N03	3,5	2,5	1
N04	10	11	1
N05	1,5	1	0,25
N06	11	11	0
N07	7,5	5	6,25
N08	9	9	0
N09	12,5	13	0,25
N10	7,5	6	2,25
N11	1,5	2,5	1
N12	15	14	1
N13	5,5	7,5	4
N14	12,5	15	6,25
N15	14	11	9
	120	120	36,5
	Rho Spearman		0,93482143

*Comparaison des rangs des performances à l’activité 3 du test T1 préliminaire attribués par chacun des deux évaluateurs*

	<u>Evaluateur 1 Rang</u>	<u>Evaluateur 2 Rang</u>	$\sum d^2$
M01	3,5	3	0,25
M02	9,5	7	6,25
M03	5	4	1
M04	7,5	9	2,25
M05	2	1,5	0,25
M06	9,5	9	0,25
M07	15	15	0
M08	1	1,5	0,25
M09	12	13	1
M10	13,5	14	0,25
M11	7,5	9	2,25
M12	6	5	1
M13	11	11	0
M14	13,5	12	2,25
M15	3,5	6	6,25
	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>23,5</b>
	Rho Spearman		0,95803571

	<u>Evaluateur 1 Rang</u>	<u>Evaluateur 2 Rang</u>	$\sum d^2$
N01	7	7	0
N02	5,5	5	0,25
N03	1,5	1	0,25
N04	3	4	1
N05	4	3	1
N06	9	9	0
N07	15	12,5	6,25
N08	1,5	2	0,25
N09	10,5	11	0,25
N10	13	12,5	0,25
N11	10,5	10	0,25
N12	5,5	7	2,25
N13	13	15	4
N14	13	14	1
N15	8	7	1
	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>18</b>
	Rho Spearman		0,96785714

*Comparaison des rangs des performances à l'activité 3 du test T2 final attribués par chacun des deux évaluateurs*

Numéro de code des étudiants	Note sur 25 du	Note sur 25 du	Moyenne sur 25 des deux notes	<u>T1</u>		
	Correcteur 1	Correcteur 2				
<b>M01</b>	8,5	7,5	8	1	moyenne	12,1
<b>M02</b>	8	9,5	8,75	-1,5	écart type	2,87054002
<b>M03</b>	10	11	10,5	-1	minimum	8
<b>M04</b>	15	16,5	15,75	-1,5	maximum	16
<b>M05</b>	9,5	11,5	10,5	-2		Correcteur 2
<b>M06</b>	9,5	10	9,75	-0,5	moyenne	12,8666667
<b>M07</b>	9,5	9	9,25	0,5	écart type	3,10089593
<b>M08</b>	11,5	12	11,75	-0,5	minimum	7,5
<b>M09</b>	15,5	15,5	15,5	0	maximum	17,5
<b>M10</b>	13,5	15,5	14,5	-2		
<b>M11</b>	12	12,5	12,25	-0,5		
<b>M12</b>	16	17,5	16,75	-1,5		
<b>M13</b>	16	15	15,5	1		
<b>M14</b>	11	12,5	11,75	-1,5		
<b>M15</b>	16	17,5	16,75	-1,5		
			moyenne	-0,76666667		Correcteur 1
<b>N01</b>	9,5	11	10,25	-1,5	moyenne	10,7666667
<b>N02</b>	7,5	7,5	7,5	0	écart type	2,76807193
<b>N03</b>	7,5	7	7,25	0,5	minimum	7
<b>N04</b>	12,5	13	12,75	-0,5	maximum	16
<b>N05</b>	7	6	6,5	1		Correcteur 2
<b>N06</b>	13	13	13	0	moyenne	11,03333333
<b>N07</b>	10	9,5	9,75	0,5	écart type	3,02471303
<b>N08</b>	11	11,5	11,25	-0,5	minimum	6
<b>N09</b>	13,5	14,5	14	-1	maximum	16
<b>N10</b>	10	10,5	10,25	-0,5		
<b>N11</b>	7	7	7	0		
<b>N12</b>	16	15	15,5	1		
<b>N13</b>	9,5	11	10,25	-1,5		
<b>N14</b>	13,5	16	14,75	-2,5		
<b>N15</b>	14	13	13,5	1		
			moyenne	-0,26666667		



Numéro de code des étudiants	Note sur 25 du	Note sur 25 du	Moyenne sur 25 des deux notes	<u>T2</u>		
	Correcteur 1	Correcteur 2				
M01	14	13,5	13,75	0,5	moyenne	16,3333333
M02	16,5	16	16,25	0,5	écart type	2,66249674
M03	14,5	14	14,25	0,5	minimum	11,5
M04	16	16,5	16,25	-0,5	maximum	21,5
M05	13	12	12,5	1		Correcteur 2
M06	16,5	16,5	16,5	0	moyenne	16,0666667
M07	21,5	21,5	21,5	0	écart type	2,50244325
M08	11,5	12	11,75	-0,5	minimum	12
M09	19	18	18,5	1	maximum	21,5
M10	19,5	19,5	19,5	0		
M11	16	16,5	16,25	-0,5		
M12	15,5	15	15,25	0,5		
M13	18	17	17,5	1		
M14	19,5	17,5	18,5	2		
M15	14	15,5	14,75	-1,5		
			moyenne	0,26666667		
N01	17,5	16,5	17	1	moyenne	18,0333333
N02	17	16	16,5	1	écart type	2,4253293
N03	13,5	13	13,25	0,5	minimum	13,5
N04	15,5	15,5	15,5	0	maximum	21
N05	16,5	15	15,75	1,5		
N06	19	17	18	2	moyenne	17,1666667
N07	21	19,5	20,25	1,5	écart type	2,44722065
N08	13,5	13,5	13,5	0	minimum	13
N09	20	19	19,5	1	maximum	22
N10	20,5	19,5	20	1		
N11	20	17,5	18,75	2,5		
N12	17	16,5	16,75	0,5		
N13	20,5	22	21,25	-1,5		
N14	20,5	20,5	20,5	0		
N15	18,5	16,5	17,5	2		
			moyenne	0,86666667		

Numéro de code des étudiants T1	Activité 1 sur 25 points	Activité 2 sur 11 points	Activité 3 sur 25 points	Note totale sur 61 points	Note totale sur 100 points
M01	12	3	8	23	37,70
M02	12	5	8,75	25,75	42,21
M03	12	6	10,5	28,5	46,72
M04	11	2	15,75	28,75	47,13
M05	11	8	10,5	29,5	48,36
M06	15	5	9,75	29,75	48,77
M07	16	5	9,25	30,25	49,59
M08	15	6	11,75	32,75	53,69
M09	15	3	15,5	33,5	54,92
M10	14	6	14,5	34,5	56,56
M11	17	6	12,25	35,25	57,79
M12	14	5	16,75	35,75	58,61
M13	19	4	15,5	38,5	63,11
M14	16	11	11,75	38,75	63,52
M15	19	6	16,75	41,75	68,44
N01	2	3	10,25	15,25	25,00
N02	14	5	7,5	26,5	43,44
N03	17	3	7,25	27,25	44,67
N04	14	2	12,75	28,75	47,13
N05	14	9	6,5	29,5	48,36
N06	13	4	13	30	49,18
N07	18	3	9,75	30,75	50,41
N08	14	6	11,25	31,25	51,23
N09	14	6	14	34	55,74
N10	18	6	10,25	34,25	56,15
N11	19	9	7	35	57,38
N12	20	1	15,5	36,5	59,84
N13	20	7	10,25	37,25	61,07
N14	17	8	14,75	39,75	65,16
N15	22	5	13,5	40,5	66,39

T1	Activité 1 (25)	Activité 2 (11 )	Activité 3 (25 )	Note totale sur 61 points
moyenne	14,5333333	5,4	12,4833333	32,4166667
écart type	2,52630604	2,09125162	2,94740941	4,974658
minimum	11	2	8	23
maximum	19	11	16,75	41,75
moyenne	15,7333333	5,13333333	10,9	31,7666667
écart type	4,55289895	2,39072281	2,85598786	6,07554296
minimum	2	1	6,5	15,25
maximum	22	9	15,5	40,5

<b>Numéro de code des étudiants T</b>	<b>Activité 1 sur 25 points</b>	<b>Activité 2 sur 11 points</b>	<b>Activité 3 sur 25 points</b>	<b>Note totale sur 61 points</b>	<b>Note totale sur 100 points</b>
<b>M01</b>	12	2	13,75	27,75	45,49
<b>M02</b>	18	3	16,25	37,25	61,07
<b>M03</b>	18	11	14,25	43,25	70,90
<b>M04</b>	15	7	16,25	38,25	62,70
<b>M05</b>	10	3	12,5	25,5	41,80
<b>M06</b>	16	4	16,5	36,5	59,84
<b>M07</b>	14	3	21,5	38,5	63,11
<b>M08</b>	19	11	11,75	41,75	68,44
<b>M09</b>	18	4	18,5	40,5	66,39
<b>M10</b>	20	5	19,5	44,5	72,95
<b>M11</b>	19	7	16,25	42,25	69,26
<b>M12</b>	16	6	15,25	37,25	61,07
<b>M13</b>	20	6	17,5	43,5	71,31
<b>M14</b>	16	9	18,5	43,5	71,31
<b>M15</b>	18	11	14,75	43,75	71,72
			moyenne		
<b>N01</b>	15	3	17	35	57,38
<b>N02</b>	13	6	16,5	35,5	58,20
<b>N03</b>	19	4	13,25	36,25	59,43
<b>N04</b>	14	3	15,5	32,5	53,28
<b>N05</b>	19	6	15,75	40,75	66,80
<b>N06</b>	13	9	18	40	65,57
<b>N07</b>	16	7	20,25	43,25	70,90
<b>N08</b>	16	7	13,5	36,5	59,84
<b>N09</b>	19	7	19,5	45,5	74,59
<b>N10</b>	21	9	20	50	81,97
<b>N11</b>	17	6	18,75	41,75	68,44
<b>N12</b>	17	4	16,75	37,75	61,89
<b>N13</b>	21	8	21,25	50,25	82,38
<b>N14</b>	15	7	20,5	42,5	69,67
<b>N15</b>	22	4	17,5	43,5	71,31

**RESUMES des SORTIES des TRAITEMENTS par TESTS STATISTIQUE**

<b>T2</b>	<b>Activité 1 (25)</b>	<b>Activité 2 (11 )</b>	<b>Activité 3 (25 )</b>	<b>Note totale sur 61 points</b>
moyenne	16,6	6,13333333	16,2	38,9333333
écart type	2,8	3,03021818	2,55147016	5,49959594
minimum	10	2	11,75	25,5
maximum	20	11	21,5	44,5
moyenne	17,13333333	6	17,6	40,73333333
écart type	2,82528268	1,93218357	2,38711821	5,11734523
minimum	13	3	13,25	32,5
maximum	22	9	21,25	50,25

**T1 Activité 3 sur 25 points**

	<i>Groupe M</i>	<i>Groupe N</i>
Moyenne	12,48333333	10,9
Variance	9,3077380958	7,39285714
Observations	15	15
Variance pondérée	9,023511905	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	28	
Statistique t	1,443494684	
P(T<=t) unilatéral	0,079988602	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,701130259	
P(T<=t) bilatéral	0,159977205	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,048409442	

**Test d'égalité des variances (F-Test)**

<b>T1</b>	<b>Activité 1 sur 25 points</b>	
	<i>Groupe M</i>	<i>Groupe N</i>
Moyenne	14,53333333	15,73333333
Variance	6,838095238	22,20952381
Observations	15	15
Degré de liberté	14	14
F	0,307890223	
P(F<=f) unilatéral	0,01752322	
Valeur critique pour F (unilatéral)	0,402621048	

**Test d'égalité des variances (F-Test)**

<b>T2 Activités 1, 2 et 3</b>	<b>Note totale sur 61 points</b>	
	<i>Groupe M</i>	<i>Groupe N</i>
Moyenne	38,93333333	40,73333333
Variance	32,40595238	28,0577381
Observations	15	15
Degré de liberté	14	14
F	1,1549738	
P(F<=f) unilatéral	0,395633472	
Valeur critique pour F (unilatéral)	2,483723449	

**RESUMES des SORTIES des TRAITEMENTS par TESTS STATISTIQUE**

**Test d'égalité des variances (F-Test)**

<b>T2</b>		
<b>Activité 2 sur 11 points</b>		
Moyenne	6,133333333	6
Variance	9,838095238	4
Observations	15	15
Degré de liberté	14	14
F	2,45952381	
P(F<=f) unilatéral	0,051794448	
Valeur critique pour F (unilatéral)	2,483723449	

**Test d'égalité des espérances: deux observations de variances égales**

<b>comparaison T2-T1 à 0</b>	<b>Groupe M</b>	<b>Groupe N</b>
Moyenne	6,516666667	8,966666667
Variance	20,57559524	27,391666667
Observations	15	15
Variance pondérée		
Différence hypothétique des moyennes	23,98363095	0
Degré de liberté	28	
Statistique t	-1,370058936	
P(T<=t) unilatéral	0,090777523	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,701130259	
P(T<=t) bilatéral	0,181555046	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,048409442	

**Test d'égalité des espérances: deux observations de variances égales**

<b>T1 Activités 1, 2,3</b>	<b>Groupe M</b>	<b>Groupe N</b>
Moyenne	32,416666667	31,766666667
Variance	26,51488095	39,54880952
Observations	15	15
Variance pondérée		33,03184524
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	28	
Statistique t	0,309725934	
P(T<=t) unilatéral	0,379531386	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,701130259	
P(T<=t) bilatéral	0,759062773	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,048409442	

**Test d'égalité des espérances : deux observations de variances égales**

<i>T2 Activités 1, 2 et 3</i>	<i>Groupe M</i>	<i>Groupe N</i>
Moyenne	38,93333333	40,73333333
Variance	32,40595238	28,0577381
Observations	15	15
Variance pondérée	30,23184524	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	28	
Statistique t	-0,89654235	
P(T<=t) unilatéral	0,188803517	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,701130259	
P(T<=t) bilatéral	0,377607034	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,048409442	

**Test d'égalité des variances (F-Test)****T2 Activités 1, 2 et 3**

	<i>Note totale sur 61 points</i>	
Moyenne	38,93333333	40,73333333
Variance	32,40595238	28,0577381
Observations	15	15
Degré de liberté	14	14
F	1,1549738	
P(F<=f) unilatéral	0,395633472	
Valeur critique pour F (unilatéral)	2,483723449	

**Test d'égalité des espérances : observations  
pairées**

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>moyenne M</i>
Moyenne	32,41666667	38,93333333	
Variance	26,51488095	32,40595238	
Observations	15	15	
Coefficient de corrélation de Pearson	0,654069966		
Différence hypothétique des moyennes	0		
Degré de liberté		14	
Statistique t	-5,564100076		
P(T<=t) unilatéral	3,48885E-05		
Valeur critique de t (unilatéral)	1,76130925		
P(T<=t) bilatéral	6,97771E-05		
Valeur critique de t (bilatéral)	2,144788596		

**Test d'égalité des espérances : observations pairées**

	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>moyenne N</i>
Moyenne	31,76666667	40,73333333	
Variance	39,54880952	28,0577381	
Observations	15	15	
Coefficient de corrélation de Pearson	0,603620187		
Différence hypothétique des moyennes	0		
Degré de liberté	14		
Statistique t	-6,635404849		
P(T<=t) unilatéral	5,61264E-06		
Valeur critique de t (unilatéral)	1,76130925		
P(T<=t) bilatéral	1,12253E-05		
Valeur critique de t (bilatéral)	2,144788596		

<b>Numéro de code des étudiants</b>	<b>Note totale sur 61 points</b>	<b>Note totale sur 61 points</b>	<b>Ecart T1 à T2 =T2-T1</b>
<b>M01</b>	23	27,75	4,75
<b>M02</b>	25,75	37,25	11,5
<b>M03</b>	28,5	43,25	14,75
<b>M04</b>	28,75	38,25	9,5
<b>M05</b>	29,5	25,5	-4
<b>M06</b>	29,75	36,5	6,75
<b>M07</b>	30,25	38,5	8,25
<b>M08</b>	32,75	41,75	9
<b>M09</b>	33,5	40,5	7
<b>M10</b>	34,5	44,5	10
<b>M11</b>	35,25	42,25	7
<b>M12</b>	35,75	37,25	1,5
<b>M13</b>	38,5	43,5	5
<b>M14</b>	38,75	43,5	4,75
<b>M15</b>	41,75	43,75	2
<b>N01</b>	15,25	35	19,75
<b>N02</b>	26,5	35,5	9
<b>N03</b>	27,25	36,25	9
<b>N04</b>	28,75	32,5	3,75
<b>N05</b>	29,5	40,75	11,25
<b>N06</b>	30	40	10
<b>N07</b>	30,75	43,25	12,5
<b>N08</b>	31,25	36,5	5,25
<b>N09</b>	34	45,5	11,5
<b>N10</b>	34,25	50	15,75
<b>N11</b>	35	41,75	6,75
<b>N12</b>	36,5	37,75	1,25
<b>N13</b>	37,25	50,25	13
<b>N14</b>	39,75	42,5	2,75
<b>N15</b>	40,5	43,5	3



# Bibliographie

\* [ Les sites Internet sont éphémères. Ils disparaissent ou changent d'adresse sans préavis. C'est pourquoi il est possible que certaines adresses aient changé depuis la dernière date de consultation.]

- Alarcon, Magdalena Hernandez. « Proposition Insctructionnelle pour Développer la Compétence de Production Ecrite des Etudiants de la Licence de FLE à l'Université de Veracruz », **Colleccion Pedagogica Universitaria** 36 : p.1-28, juillet-décembre 2001. [http://www.uv.mx/iie/coleccion /N\\_36/B%20Hernandez%20Alarcon %20Proposition.pdf](http://www.uv.mx/iie/coleccion /N_36/B%20Hernandez%20Alarcon %20Proposition.pdf) (Page Consultée le 15 octobre 2005)
- Alamargot et al. « La Production Ecrite et ses Relations avec la Mémoire », p.1-22. [http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/ Alamargot\\_Memoire.pdf](http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/ Alamargot_Memoire.pdf) (Page consultée le 23 juin 2006).
- Albert, Marie-Claude. « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », **Le Français dans le Monde** 299 :58-64, novembre-décembre 1998.
- Anderson, J. « Apprentissage des Langues et Ordinateur », **Le Français dans le Monde – Recherches et Applications** numéro spécial : 6-19, août-septembre 1988.
- Antoniadis, G. & al. « Quelles Machines pour Enseigner les Langues ? », <http://www.noekaleidoscope.org/group/idill/repository/Antoniadis.pdf? PHPSESSID=fbma6q2el2576o21or18aeh0d3>, 2006 (Page consultée le 25 juillet 2007)
- Arndt, Valerie. « Six Writers in Search of Texts : A Protocol-Based Study of L1 And L2 Writing », **ELT Journal** 41, 4: 257-267, octobre 2007.
- Baillet, Dietlinde. A la Recherche de la Motivation. Des Clés en Classe de Langue. Alsace : CRDP, 2005.
- Barbat, Aude-Emanuelle & Stéphanie Bardoll .« Le Tandem par Internet dans l'Apprentissage des Langues Vivantes », (Mémoire) 2001 [En ligne]. [http://www.2b.toulouse.iufm.fr/flam/projet/audsteph/steph\\_aude\\_memoire.PDF](http://www.2b.toulouse.iufm.fr/flam/projet/audsteph/steph_aude_memoire.PDF)
- Barbier, Marie-Laure. « Rédaction en Langue Première et en Langue Seconde : Comparaison de la Gestion des Processus et des Ressources Cognitives », **Psychologie Française** 43, 4 : 361-370, décembre 1998. \_\_\_\_\_.
- « Ecrire en Langue Seconde, Quelles Spécifités ? », **Ecriture Approches en Sciences Cognitives** : 181-203. France : Presse Universitaire de Provence, 2004.
- Bart, William M. & Karen M. Evans. « An Investigation of the Importance of Domain Specific Knowledge for Writing Proficiency », **Technical Report Series** 21: 2003. <http://writing.umn.edu/docs/publications/Bart.pdf> (Page consultée le 3 mai 2007)
- Bayer, Veronika & Jamil Farah. « Apprentissage des langues en tandem par Internet », **Etudes de Linguistique Appliquée** 113 : 73-78, janvier-mars 1999.

- Bérard, Evelyne. **L'Approche Communicative**. Paris : CLE International, 1991.
- Béthoux, C. « Fiche Tandem Numéro 1 : Guide de Travail en Tandem par Courrier Electronique », <http://perso.uiv-lyon2.fr/~cbethoux/tan1guid.htm>, 2001 (Page consultée le 11 août 2007)
- Bisaillon, Jocelyne & Lise Desmarais. « Apprentissage de l'Ecrit et ALAO », **Etudes de Linguistique Appliquée** 110 : 193-203, avril-juin 1998. \_\_\_\_\_  
**Enseigner une Stratégie de Révision de Textes à des Etudiants en Langue Seconde, Faibles à l'Ecrit : Un Moyen d'Améliorer les Productions Ecrite**. Québec : Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique, 1991.
- Blin, Françoise. « Les Enjeux d'une Formation Autonomisante de l'Apprenant en Environnement Multimédia », **Etudes de Linguistique Appliquée** 110 : 215-25, avril-juin 1998.
- Boivin, Hélène. « Le Centre d'Aide : Donner des Moyens », **Correspondance** 6 : 3, 2001. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-3/Decaf.html> (Page consultée le 28 novembre 2006)
- Boucher, Anne-Marie. « A Quoi Reconnaît-on du Matériel Pédagogique de Nature Communicative ? », **Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes** : p.155-164. Belgique : De Boeck Université, 1988.
- Boyer, Henri & al. Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère. Paris : CLE International, 1990.
- Brammerts, Helmut & David, Little. « Guide Pour l'Apprentissage des Langues en Tandem par Internet », [http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/inffra\\_1\\_1.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/inffra_1_1.html), 1996 (Page consultée le 25 juillet 2007) \_\_\_\_\_ & Karim Kleppin. « L'Apprentissage des Langues en Tandem par Internet », <http://tandem.ac-rouen.fr/email/II/medio-internet-fra.html> , 1998 (Page consultée le 12 juin 2003)
- Brammerts, Helmut & Mike Calvert. « Apprendre en Communiquant », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.
- Bruce, Bertram. « L'Expression Ecrite », **Technologies de l'Information et Apprentissages de Base** : 127-164. OCDE : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 1987.
- Buguet-Melançon, Collette & André-G Turcotte. « Lecture Efficace », [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/exercices\\_lecture.html?sect=Exercice](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/exercices_lecture.html?sect=Exercice), 2005 (Page consulté le 15 mai 2005)
- Caré, J.M. & F. Debyser Jeu, Langage et Créativité : Les Jeux dans la Classe de Français. France : Hachette / Larousse, 1978.
- Cerisier, Jean-François. « Quels Environnements et pour Quel Travail ? », **Environnements Numériques de Travail – Des Usages aux Analyses d'Usages** : 9-16. France : CNDP, 2004.
- Chanquoy, Lucile & Denis Alamargot. « Mémoire de Travail et Rédaction de Textes : Evolution des Modèles et Bilan des Premiers Travaux », p.1-44. <http://cogprints.org/3425/01/WMandtexte.pdf>, 2002 (Page consultée le 23 juin 2006).
- Charolles, Michel. « Introduction aux Problèmes de la Cohérence des Textes », **Langue Française** 38 : 7-41, 1978.

- Chartrand, Suzanne. « L'Apport du Français Langue Première au Développement des Capacités d'écriture des Elèves et des Etudiants », **Didactique de l'Écrit – La Construction des Savoirs et le Sujet Écrivain** : 11-31. Belgique : Presses Universitaires de Namur, 2006.
- Chenavier, Eric. « Créer des Histoires Interactives en Classe », <http://pragmatice.net/roman/index.php?page=guide> (Page consultée le 17 juillet 2003)
- Chevalier, Yves, Bettina Derville & Dominique Perrin. « Vers une Conceptualisation des Apprentissages Assistés ? », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 132-137, juillet 1997.
- Chevallier-Wixler, Dominique & al. Réussir le Delf – Niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence. France : Didier, 2006.
- Chou, Shis-Wei & Chien-Hung Liu. « Learning Effectiveness in a Web-based Virtual Learning Environment : a Learner Control Perspective », **Journal of Computer Assisted Learning** 21, 1: 65-76, février 2005.
- Compte, Carmen. « L'Image Animée dans l'Apprentissage du Français Langue Etrangère », **Langue Française** 83, 1 : 32-50, 1989.
- Conseil de l'Europe. **Cadre Européen de Référence pour les Langues**. Strasbourg : Didier, 2005.
- Cord, Brigitte. « Internet et Pédagogie. Etat des Lieux », <http://www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/>, 1999 (Page consultée le 25 mai 2003)
- Cornaïre, Claudette. **La Compréhension Orale**. Paris: Clé International, 1998.
- \_\_\_\_\_ & Patricia Mary Raymond. **La Production Écrite**. Paris: Clé International, 1999.
- Coste, Daniel & Robert Galisson. **Dictionnaire de Didactique des Langues**. Paris : Hachette, 1976.
- Coubard, Florence & Florence Gamory. « Ecrire à Plusieurs Mains : La Palce du Travail de Groupe Pluriculturel en Écriture au Niveau Intermédiaire 1 et Avancé », **Études de Linguistique Appliquée** 132 : 457-481, octobre-décembre 2003.
- Couturier Raphael. « Traitement de l'analyse statistique implicative dans CHIC. » **Actes des Journées sur la Fouille des Données par la Méthode d'Analyse Statistique Implicative**, p. 33-50, IUFM Caen, 2001.
- Crinon, Jacques. « Ecrire Mieux avec le Traitement de texte ? », **Lecture-Écriture et Nouvelles Technologies** : 47-58. Paris : CNDP, 2000.
- Cumming, Alister. « Writing Expertise And Second Language Proficiency », **Language Learning** 39 : 81-141, 1989.
- Cummins, James. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », **Review of Educational Research** 49,2: 222-251, 1979.
- Cuq, Jean-Pierre & Isabelle Gruca. Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. France : PUG, 2003.
- Cyr, Paul. **Les Stratégies d'Apprentissage**. Paris: Clé International, 1998.
- Dabène, Michel. L'Adulte et l'Écriture – Contributions à une Didactique de l'Écrit en Langue Maternelle. Bruxelles : De Boeck Université, 1987.

- Debrock & al. « Le Manque de 'Naturel' des Interactions Verbales du Non-francophone en Français. Analyse à partir de Quelques Aspects du Corpus LANCOSM », <http://bach.arts.kuleuven.be/elicop/artikel3.html> (Page consultée le 12 mars 2007)
- Debyser, Francis. « De l'Imparfait de Subjonctif aux Méthodes Communicatives », **Le Français dans le Monde** 196 :28-31, 1986.
- Defays, Jean-Marc. **Le Français Langue Etrangère et Seconde**. Belgique : Mardaga, 2003.
- Del Rey, Juan. « Correspondances », **Les Dossiers de l'Ingénierie Educative** 24 : 28-30, décembre 1996. <http://www.cndp.fr/archivage/valid/12705/12705-985-1046.pdf> (Page consulté le 25 juillet 2007)
- Delafosse, L. « Glossaire de la Linguistique Computationnelle. Traitement Automatique des Langues », <http://perso.orange.fr/delafosse/Glossaire/Tal.htm>, 1999 (Page consultée le 26 juillet 2007)
- Demaizière, F. « Enseignement Assisté par Ordinateur et Langues Etrangères à l'Université », **Revue de l'EPI** 47 : 192-196, mars 1987. [http://www.epi.asso.fr/fic\\_pdf/b47p192.pdf](http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b47p192.pdf) (Page consultée le 25 juillet 2007) \_\_\_\_\_ & C. Dubuisson. **De l'EAO au NTF. Utiliser l'Ordinateur pour la Formation**. Paris : Ophrys, 1992.
- Denef, Jean-François. « Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans la Formation Médicale, au Service de l'Acquisition et du Développement des Compétences Professionnelles », **Pédagogie Médicale** 2,4 : 42-50, février 2001. <http://jphl.org/NTIC/introtic.html> (Page consultée le 22 septembre 2003)
- Dérône, Stéphane. « Utilisation des Nouvelles Technologies dans l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues », <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/multimedia.htm>, 1999 (Page consultée le 07 mai 2002)
- Desmarais, Lise. **Les Technologies de l'Information et de la Communication**. Québec : Les Editions Logiques, 1998.
- Devine, Joanne et al. « The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing », **Journal of Second Language Writing** 2,3: 203-225, 1993.
- Dieuzeide, Henri. **Les nouvelles Technologies**. France : Nathan, 2001.
- Duquette, Lise & Michel Laurier. **Apprendre une Langue dans un Environnement Multimédia**. Québec: Les Editions Logiques, 2000.
- European Commission. « Virtual Multimedia Stories on the Internet », [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/projects\\_2002/histoires.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/projects_2002/histoires.pdf), 2002 (Page consultée le 08 juillet 2002)
- Fayol, Michel. « L'Approche cognitive de la Production Ecrite », **La Production d'Ecrits : de l'Ecole Maternelle au Collège** : 147-160. Dijon : CRDP, 1991.
- Féral, Joelle & Gilles Maurelet. . « Les TICE pour Délier les Langues », **Des Outils pour les Langues** p.14-16, 2001. <http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/23211/23211-2603-2762.pdf> (Page consulté le 8 septembre 2005)
- Fortier, Gilles & Clémence Préfontaine. « Vers une Stratégies d'Aide au Scripteur », **Ordinateur, Enseignement et Apprentissage** : 267-298. Montréal : Les Editions Logiques, 1989.

- Gabsi, Amel. Contexte Plurilingue et Construction de Connaissances – Co-construction de Connaissances via la Réécriture croisé à distance en Contexte Plurilingue. (Mémoire DEA – Université de Toulouse Le Mirail), Septembre 2004 [En Ligne]. [http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Amel\\_Manip\\_DEA16.pdf](http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf) (Page consultée le 22 décembre 2006)
- Gaonac'h, Daniel. Théorie d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère. Paris : Hatier, juin 1987. \_\_\_\_\_ . « Les Stratégies Attentionnelles dans l'Utilisation d'une Langue Etrangère », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 41-49, février-mars 1990 .
- Genç, Ayten. « Türkiye'de İlk ve Ortaö#retim Okullar#nda Yabanc# Dil Ö#retimi », **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 10 : 107-11, 2004.
- Germain, Claude & Raymond LeBlanc. « La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition », **Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes** : p.13-24. Belgique : De Boeck Université, 1988. \_\_\_\_\_ . **Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire**. Paris : Clé International, 1993. \_\_\_\_\_ . « Préface de **Les Technologies de l'Information et de la Communication** », p.11-12, Lise Desmarais. Québec : Les Editions Logiques, 1998.
- Gervais, Flore & Monique Noël-Gaudreault. « Elaboration et Application d'une Grille d'Analyse de la Cohérence/Cohésion sur des Textes d'Elèves », **La Lecture et l'Ecriture** : 137-156. Montréal : Les Editions Logiques, 1992.
- Girard, Denis. Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques. Paris : Bordas, 1995.
- Golder, Caroline & Monik Favart. « Argumenter c'est Difficile...Oui, mais Pourquoi ? », **Etudes de Linguistique Appliquée** 130 : 187-209, avril-juin 2003.
- Guillotin, Laurent. « Les Caractéristiques du Texte Narratif », <http://www.protic.net/profs/laurent/dossiers/sec1/francais/texte/narratif/narratif.htm>, 2007 (Page consultée le 3 mai 2007)
- Güne#, Firdevs & al. #lkö#retim Türkçe Ö#retim Program# ve K#lavuzu 1-5. S#n#flar. Ankara : Milli E#itim Bakanl###, 2005.
- Gras, R., & Coll. **L'implication Statistique**, Grenoble : La Pensée Sauvage, 1996.
- Halgand, Mathieu. « Design d'Interface Multimédia et Internet », (Mémoire de DESS), 2004 [En ligne]. [http://ubicuite.free.fr/IMG/doc/20040920\\_memoire\\_design\\_evaluation\\_MH.doc](http://ubicuite.free.fr/IMG/doc/20040920_memoire_design_evaluation_MH.doc)
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. « Identifying the organization of writing processes », **Cognitive processes in writing** . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.
- Hayes, J. R.. « Un Nouveau Cadre pour Intégrer Cognition et Affect dans la Rédaction », **La Rédaction de Textes – Approche Cognitive** : 51-101. France : Delachaux et Niestlé, 1998.
- Healy, Claire & Nicola Reville. « L'Apprentissage des langues assisté par ordinateurs », [http://student.dcu.ie/~copains/fr489a\\_02/celc/Claire&Nicfinish.html](http://student.dcu.ie/~copains/fr489a_02/celc/Claire&Nicfinish.html), 2001 (Page consultée le 03 avril 2003)
- Helmling, Brigitte & Karim Kleppin. « Apprendre les Langues en Tandem », **Le Français dans le Monde** 303 : 32-34, mars-avril 1999.

- Hirschsprung, Nathalie. **Apprendre et Enseigner avec le Multimédia**. Paris : Hachette FLE, 2005.
- Ignaczak, Philippe. « ENT et Lettres – Quels Usages ? », <http://pedagogie.ac-montpellier.fr/lettres/numa/ent.pdf>, 2004.
- Inforoute FPT. « Comment Optimiser l'Exploitation du Site Internet de la Formation Professionnelle et Technique ? », <http://www.inforoutefpt.org/trousse/volet1/pourquoi.htm>, 2001 (Page consultée le 14 septembre 2003)
- Kabir-Idrissi, Sylvie. « La Correspondance Electronique », <http://artic.ac-besancon.fr/espagnol/pages/inter.htm#ancre333810>, 2002 (Page consultée le 24 décembre 2002)
- Kaplan, Daniel & Serge Pouts-Lajus (dir.). **Du Cartable Electronique aux Espaces Numériques de Travail**. France : La Documentation Française, juin 2004.
- Kaplan, Ramazan & al. **Öğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kavramları 6-8. Sınıflar**. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı, 2005. \_\_\_\_\_ . Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kavramları 9-12. Sınıflar. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı, 2005.
- Kaplan, Robert B. « Contrastive Rhetoric and Second Language Learning : Notes toward a Theory of Contrastive Rhetoric », **Writing across Languages and Cultures: Issue in contrastive Rhetoric**: 275-304. Newbury Park, CA: Sage 1988.
- Kellogg, Ronald T. *Psychology of Writing*. Cary, NC, USA: Oxford University Press, 1999. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Doc?id=1010355&ppg=82>
- Kobayashi, Hiroe & Carol Rinnert. « Effects of First Language on Second Language Writing : Translation versus Direct Composition », **Language Learning** 42,2: 183-215, juin 1992.
- Komatsu, Sachiko. « Une Analyse Pédagogique et Technique de Sites Internet pour un Emploi en Autonomie des Apprenants du F.L.E. », <http://skomatsu.free.fr/articles/Cef2000.pdf>, 2000 (Page consultée le 12 février 2003)
- Kubota, Ryuko & Al Lehner. « Toward Critical Contrastive Rhetoric », **Journal of Second Language Writing** 13, 1: 7-27, 2004.
- Lefrançois, Pascale. « Le Point sur les Transferts dans l'Écriture en Langue Seconde », **Canadian Modern Language Review** 58, 2 : décembre 2001. <http://www.utpjournals.com/product/cmlr/582/582-Lefrancois.html> (Page consultée le 10 mai 2005)
- Lombard, François. « L'Internet et la Motivation à l'Apprentissage », <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2001/decembre/Lombard.htm>, 2001 (Page consultée le 3 mai 2007)
- Lusalusa, Simon. « Que Pensez les Élèves des NTIC à l'École ? », <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/groupe9899/groupe7/article.rtf>, 1999 (page consultée le 14 septembre 2003)
- Mageau, G. « Projet de Recherche », [http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/PSY3204\\_statshonor/Descriptions%20du%20projet\\_PSY3204.doc](http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/PSY3204_statshonor/Descriptions%20du%20projet_PSY3204.doc), 2007 (Page consultée le 28 novembre 2007)
- Magnin, M. « L'Immeuble », <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html>, 1999 (Page consultée le 26 juin 2007)

- Mangenot, François. « Classe de Langue, Ordinateurs et Communication », [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/ordicomm.doc](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/ordicomm.doc), 1993 (Page Consultée le 11 mai 2007)
- Mangenot, François. **Aides Logiciels pour Apprentis Scripteurs en Langue Maternelle et en Langues Etrangères**. (Thèse (de doctorat)- Université Paris X - Nanterre ), 1995 [En ligne]. [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/publicat.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm) (Page consultée le 22 juillet 2007) \_\_\_\_\_ **Les Aides Logicielles à l'Écriture**. Paris : CNDP, 1996. \_\_\_\_\_. « Contexte et Conditions pour une Réelle Production d'Écrits en ALAO », **ALSIC**3,2 : 187-206, décembre 2000. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic\\_n06-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm) (Page consultée le 15 décembre 2006)
- Mc Cutchen, Deborah. « Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability », **Journal of Memory and Language** 25: 431-444, 1986.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (a). « Une Réflexion sur l'Écriture », **Français Immersion 30 Programmes d'Études pour le Secondaire**, 1998. <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/secondaire/francim30/relect.html#expre> (Page consultée le 3 mai 2007) \_\_\_\_\_ (b). « Intégration de la Lecture et de l'Écriture », **Français Programme d'Études Niveau Secondaire Ecoles Fransaskoises**, 1999. [http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg\\_etudes/copy.html](http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/copy.html) (Page consultée le 5 juillet 2007) \_\_\_\_\_ (c). « Illustration du Processus de Relecture », **Français Programme d'Études Niveau Secondaire Ecoles Fransaskoises**, 1999. <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/secondaire/prog20/fn10.html> (Page consultée le 3 mai 2007)
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (d). « Stratégie : Corriger son Texte », **Programme d'Études Niveau Élémentaire Ecoles Fransaskoises**, 2000. <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/strate/strate2.html> (Page consultée le 5 juillet 2007)
- Nissen, Elke & Pascal Marquet. **Concevoir des Projets Pédagogiques avec l'Internet**. Rennes : CRDP de Bretagne, décembre 2000.
- Olive & al. « Effort Cognitif et Mobilisation des Processus en Production de Texte. Effet de l'Habilité Rédactionnelle et du Niveau de Connaissances », p.71-85. [http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/document\\_piolat/Publication\\_s/OlivePR1997.pdf](http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/document_piolat/Publication_s/OlivePR1997.pdf) (Page consultée le 12 mars 2007)
- Parizet, M.-L. & al. **Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - Niveau B1**. Espagne : Clé International, 2006.
- Pendanx, Michèle. **Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue**. Paris : Hachette FLE, 1998.
- Pennington, Martha C. & Sufumi So. « Comparing Writing Process and Product Across Two Languages : A Study of 6 Singaporean University Student Writers », **Journal of Second Language Writing**, 2,1: 41-63, 1993.

- Perdrillat, Monique. « Un Exemple de Réalisation Pédagogique sur Internet :Création d'un Roman Collectif International », **Revue de l'EPI** 89 : 195-206, mars 1998. <http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm> (Page consultée le 30 juin 2003)
- Ploquin, Françoise. « L'Ecrit à Contre-pied », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 151-160, février-mars 1993.
- Pouliot, Michèle. « Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 120-128, février-mars 1993.
- Préfontaine, Clémence. **Ecrire et Enseigner à Ecrire**. Québec : Les Editions Logiques, 1998.
- Puren, Christian. **Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues**. Paris : Clé International, 1988. \_\_\_\_\_ . « La problématique de la Centration sur l'Apprenant en contexte scolaire », **Etudes de Linguistique Appliquée** 100 : 129-149, octobre – décembre 1995.
- Raby, Françoise. « Vers une Mixité Equitable? Les Effets d'un Cyber-scénario de Langue sur la Motivation des Filles et des Garçons », **Etudes de Linguistique Appliquée** 142 : 215-227, avril-juin 2006.
- Raimès, Ann. « What Unskilled ESL Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing », **TESOL Quarterly** 19, 2: 229-258, 1985. \_\_\_\_\_ . « Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies : A Study of ESL College Student Writers », **Language Learning** 37 : 439-467, 1987.
- Régnier Jean-Claude & Régis Gras « Statistique de rangs et analyse statistique implicative », **Revue de Statistique Appliquée**, LIII (1), p 5-38, 2005.
- Rémon, Joséphine. **Intégrer Internet dans un Enseignement de Langue : Une Simulation Ludique et Collaborative pour l'Apprentissage d'Aspects Pragmatiques en Français Langue Etrangère**. (Thèse (de doctorat)- Université de Nice), 1999 [En ligne]. <http://alsic.u-strasbg.fr/resumth.htm> (Page consultée le 22 décembre 2002)
- Reuter, Yves. **Enseigner et Apprendre à Ecrire**. Paris: ESF Edition, 1996.
- Reymond, Christine. « Tandem : Remotivation et Travail Autonome de l'élève », Les Dossiers de l'Ingénierie Educative 35 : 18-21, juin 2001. <http://www.cndp.fr/archivage/valid/23212/23212-2604-2763.pdf> (Page consultée le 13 août 2007)
- Reymond, Christine & Claire Tardieu. **Guide Tandem**. France : CRDP de Haute Normandie, 2001.
- Richterich, René & Nicolas Sherer. **Communication Orale et Apprentissage des Langues**. France : Hachette, 1975.
- Rodriguez, Amar. « Internet y Educaciòn », Congreso Educaciòn Internet, 2000.<http://congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/4comunicacion12.htm>, (Page consultée le 26 décembre 2002)
- Rouvarel, Magali. « La Simulation : Une Démarche au Service de la Production d'Ecrits au Cycle 3 », <http://français.creteil.iufm.fr/E9moires/ROUVAREL.htm>, 1998(Page consultée le 07 avril 2003)



- Séguin, Pierre (a). « Travaux en Equipe », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/index.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002) \_\_\_\_\_ (b).  
« La Création Collective », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/creation.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002)
- Serime Akpa, Pierre. « La Nouvelle Alliance : Un pacte au Cœur du Nouveau Millénaire », <http://www.bnetd/label/n1/ntic.htm>, 2002 (Page consultée le 25 septembre 2003)
- Silva, Tony. « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing : The ESL Research and Its Implications, *TESOL Quarterly* 27, 4: 655-677, 1993.
- Simard, Claude. « L'écriture et ses Difficultés d'Apprentissage », **Pour Favoriser la Réussite Scolaire** : 276-294. Montréal : Editions Saint-Martin, 1992.
- Tardif, Jacques. **Pour un Enseignement Stratégique**. Québec : Les Editions Logiques, 1997.
- [Témoignages.] « Communications Longue Distance », **Les Dossiers de l'Ingénierie Educative** 15 : 30-31, février 1994. <http://www.cndp.fr/archivage/valid/13517/13517-1268-1341.pdf> (Page consultée le 4 mai 2002)
- Th#o, Ngô Th# Kim. « Les Pratiques de Classe », <http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.htm>, 2007 (Page consultée le 3 février 2007).
- Tognotti, Sandrine. Etude d'un Dispositif de Coopération Rédacteur-Lecteur pour l'Apprentissage de la Rédaction Technique. (Mémoire – Université de Genève), Octobre 1997 [En ligne]. <http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/theories.html> (Page consulté le 12 mai 2005).
- Tomé, Mario. « Internet et Didactique du FLE », <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/methodologies.htm>, 1999 (Page consultée le 10 avril 2003) \_\_\_\_\_.  
« Communication », [http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/analyse\\_comm.htm](http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/analyse_comm.htm), 1999 (Page consultée le 10 avril 2003)
- Vaz, Floreal. « Romans Virtuels », <http://www.espagolenseignement.com/romanvirtuel.html>, 2001 (Page consultée le 15 janvier 2003)
- Vermersch, Pierre. « Présentation de l'Entretien d'Explicitation », <http://www.es-conseil.fr/GREX/presentation.html>, 2003 (Pag consultée le 7 novembre 2007)
- Vermette, Michel. « Cohérence Textuelle », [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/exercices\\_coherence.html?sect=Exercices#](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/exercices_coherence.html?sect=Exercices#), 2005 (Page consultée le 15 mai 2007) \_\_\_\_\_ & Louise Lemieux. « Vocabulaire », [http://www.ccdmp.qc.ca/fr/franc/Exercices\\_Vocabulaire.html?sect=Exercices](http://www.ccdmp.qc.ca/fr/franc/Exercices_Vocabulaire.html?sect=Exercices), 2005 (Page consultée le 15 mai 2007)
- Victori, M. « An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing : A Case Study of Two Effective and Two Less Effective Writers », *System* 27: 537-555, 1999.
- Vigner, Gérard. *Ecrire – Eléments pour une Pédagogie de la Production Ecrite*. Paris : Clé International, 1982. \_\_\_\_\_.  
**Enseigner le Français comme Langue Seconde**. Paris : Clé International, 2001.
- Watt, L. L'Apprentissage du Français Langue Etrangère Facilité par la Technologie. (Thèse – University of Pretoria etd), Octobre 2002 [En ligne]. <http://> \_\_\_\_\_

[upetd.uo.ac.za/thesis/available/etd-02182003-151147/unrestricted/00dissertation.pdf](http://upetd.uo.ac.za/thesis/available/etd-02182003-151147/unrestricted/00dissertation.pdf) (Page consultée le 7 mai 2007).

Weber, Corinne. « L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 62-71, février-mars 1993.

Whalen, Karen. « La Compétence Stratégique de l'Expression Ecrite. Différences entre l'Anglais Langue Maternelle et le Français Langue Seconde », **L'Écrit en Français Langue Etrangère – Réflexions et Propositions** : 51-65. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1994. \_\_\_\_\_ & Nathan Ménard. « L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge : A Model of Multiple-Level Discourse Processing », **Language Learning** 45, 3: 381-418, septembre 1995.

Wolff, Dieter. « Zur Förderung der Zweitsprachlichen Schreifähigkeit », **Schreiben in der Fremdsprache** : 110-134. Germany: AKS-Verlag Bochum, 1996.

Yoshiro, Yamazaki. « L'Efficacité de la Télématique », <http://www.berlol.net/reliion6.htm>, 1997 (Page consultée le 23 avril 2002)

Zamel, Vivian. « The Composing Process of Advanced ESL Students : Six Case Studies », **TESOL Quarterly** 17, 2: 165-187, 1983.

## Sites consultés

Le programme annuel de l'enseignement primaire.

[http://buldan.meb.gov.tr/1/index\\_dosyalar/haber/haftalikders.pdf](http://buldan.meb.gov.tr/1/index_dosyalar/haber/haftalikders.pdf)

<http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>

Les programmes annuels élaborés pour le cours de la langue turque dans l'enseignement primaire.

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/Planlar/6sinif/6Turkce.pdf>

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/Planlar/7sinif/7Turkce.pdf>

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/Planlar/8sinif/8Turkce.pdf>

Le programme annuel du cours de l'enseignement secondaire intitulé "La langue et la littérature turques – La composition".

<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttbk/programlar/lise/TUD#EdKompozisyon2.pdf>

Le Point du FLE.

<http://www.lepointdufle.net/>

Le Français pour tous.

<http://www.lefrancaispourtous.com/>  
Lexique FLE.

<http://lexiquefle.free.fr/>  
Les pages du FLE.

[http://www.xtec.es/~sgirona/fle/vocab\\_index.htm#haut](http://www.xtec.es/~sgirona/fle/vocab_index.htm#haut)  
La dictée PG.

[http://www.fondationppl.ca/fr/projetscanadiens/dictee\\_en\\_ligne.php](http://www.fondationppl.ca/fr/projetscanadiens/dictee_en_ligne.php)  
Lexilogos.

[http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm)

## Les ressources utilisées pour la constitution du contenu du cours d'expression écrite fle

Chevallier-Wixler, Dominique & al. **Réussir le Delf – Niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence**. France : Didier, 2006.

Dupleix, Dorothée & Bruno Mègre. **Production écrite Niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence**. France : Didier, 2007.

Gieling, Pierre. « La Typologie Textuelle », [http://www.oasifle.fle.com/ Documents/typologie\\_textuelle.HTM](http://www.oasifle.fle.com/Documents/typologie_textuelle.HTM), 2001 (Page consultée le 8 janvier 2008)

Hugonnet, Cédric. « Les Points de Vue - Fiche de Synthèses », [http://www.didaticanda.it/mater\\_triennio/focalisation.htm](http://www.didaticanda.it/mater_triennio/focalisation.htm), 2005 (Page consultée le 6 janvier 2008)

Parizet, M.-L. & al. **Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence - Niveau B1**. Espagne : Clé International, 2006.

Piteur. « Les Registres de Langue », [http://fzpc.club.fr/Go/Synth\\_Ecrit/Registres.htm#Top](http://fzpc.club.fr/Go/Synth_Ecrit/Registres.htm#Top), septembre 2000 (Page consultée le 29 décembre 2007)

Poisson-Quinton, Sylvie & Reine Mimran. **Compréhension Ecrite : Niveau 2**. France : Clé International, 2005.

???, Vanessa. « La Focalisation », <http://palf.free.fr/focalisation/accueil.htm>, 2008 (Page consultée le 13 février 2008)

???. « La Ponctuation », <http://www.la-ponctuation.com>, 2005 (Page consultée le 6 janvier 2008)