



Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langue et Littérature Françaises

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des Langues Étrangères

Thème

**L'impact de l'intégration de la plateforme
Framapad sur l'amélioration de la
compétence scripturale**

**Chez les apprenants du niveau B1 du français du Centre
d'Enseignement Intensif des Langues de l'Université de Biskra**

Dirigé par :

Dr HEDOUCHE Ourida

Présenté et soutenu par :

FOUIL Nour Elhouda

Composition du jury :

Président	Dr GUERID Khaled	MCA. Université de Biskra
Rapporteur	Dr HEDDOUCHE Ourida	MCA. Université de Biskra
Examineur	Dr HADDAD Meryem	MCA. Université de Biskra

Année universitaire 2023 / 2024

Dédicaces

Merci Allah de m'avoir donné avant tout la fois la croyance.

Je dédie ce modeste travail à :

Mes parents qui grâce à leurs conseils, leurs encouragements, et leurs confiances je réalise mon chemin vers le succès,

Mes chères sœurs : *Sara, Hadjer et Soundous,*

Mon frère : *Mohamed,*

Mes chères amies : *Cherifa, Ikhlal, Sara, Selma, Houria, Chaima, Lilia,*

Melissa et Manel et ma cousine *Djamila* que je les considère plus que des sœurs, qui grâce à leurs motivations, leurs aides et leurs soutiens.

Je dédie ce travail à tous ceux qui ont participé à ma réussite.

Remerciements

En tout premier lieu, je remercie Allah, tout puissant, de m'avoir donné la force, le courage pour dépasser toutes les difficultés afin d'achever ce travail.

Mes sincères remerciements s'adressent à mon encadrante Madame **HEDDOUCHE Ourida** pour sa patience, ses précieux conseils, ses orientations, ses encouragements et d'avoir accepté de me prendre en charge pour réaliser ce mémoire.

Nous exprimons tous nos remerciements à l'ensemble **des membres de notre jury** d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Pour finir, je remercie de tout cœur **tous mes proches** et **mes meilleures amies**, qui m'ont soutenue au cours de la réalisation de ce travail

Merci pour le soutien financier, moral, psychologique et matériel.

Toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche, qui m'ont aidée, soutenue, et encouragée à l'élaboration de ce mémoire

Merci infiniment

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	4
INTRODUCTION GENERALE.....	9
CHAPITRE 01 : LA PRODUCTION ECRITE COLLABORATIVE	13
Introduction partielle	14
1.1 La place de l'écrit dans les différentes méthodologies	15
1.2 Les modèles de production écrite.....	16
1.2.1 Le modèle linéaire de ROHMER (1965)	16
1.2.2 Les modèles non linéaires	16
1.3 Les difficultés rédactionnelles en FLE.....	20
1.4 L'enseignement et l'apprentissage du processus d'écriture	20
1.5 L'erreur dans la production écrite et ses différents types	21
1.5.1 Les différents types d'erreurs dans la production écrite	21
1.6 Le travail de groupe	22
1.7 L'apprentissage coopératif/l'apprentissage collaboratif	23
1.7.1 L'apprentissage coopératif	23
1.7.2 L'apprentissage collaboratif.....	23
1.7.3 La comparaison entre l'apprentissage coopératif et collaboratif	24
1.8 L'écriture collaborative en contexte éducatif	25
1.8.1 Les procédés d'écriture collaborative.....	25
1.8.2 Les interactions dans un travail collaboratif	26
1.9 La créativité et l'écriture créative.....	26
1.10 L'évaluation de la production écrite.....	27
Conclusion partielle.....	29
CHAPITRE 02 : L'INTEGRATION DU FRAMAPAD EN CLASSE DE FLE..	30
Introduction partielle	31
2.1 Autour du numérique : éléments définitoires	32
2.1.1 Les TIC et les TICE.....	32

2.1.2. Le numérique	32
2.1.3. La place des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE	33
2.1.4. La place des TIC dans la tâche rédactionnelle.....	34
2.2. Les outils d'écriture collaborative numériques utilisés en classe de FLE.....	36
2.2.1. Google Docs :	36
2.2.2. Padlet :.....	37
2.2.3. Framapad :.....	38
2.3. Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues....	40
Conclusion partielle.....	43
CHAPITRE 03 : L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES RESULTATS	44
Introduction partielle	45
3.1. La présentation de l'expérimentation.....	45
3.2. L'observation de classe	47
3.3. Le déroulement de l'expérimentation.....	47
3.4. L'étude comparative des résultats du 1er jet et du 2ème jet.....	55
3.5. La synthèse.....	57
Conclusion partielle.....	59
CONCLUSION GENERALE.....	60
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	63
ANNEXES.....	67

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : La grille d'évaluation de la production écrite.....</i>	<i>27</i>
<i>Tableau 2 : Le tableau présente les types d'aides des TIC</i>	<i>34</i>
<i>Tableau 3 : Les niveaux communs de compétences – Échelle globale.....</i>	<i>41</i>
<i>Tableau 4 : Le tableau illustrant les caractéristiques socioprofessionnelles des apprenants.....</i>	<i>46</i>
<i>Tableau 5 : La grille d'évaluation des productions écrites sans Framapad.</i>	<i>49</i>
<i>Tableau 6 : La grille d'évaluation des productions écrites avec Framapad.</i>	<i>53</i>
<i>Tableau 7 : Le tableau comparatif entre les critères pertinents du 1^{er} et du 2^{ème} jet</i>	<i>55</i>

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)	17
Figure 2 : L'image représentant le logo de Google doc	36
Figure 3 : L'image représentant le logo de Padlet	37
Figure 4: L'image représentant le logo de Framapad	38
Figure 5 : L'image représentant l'interface de Framapad.....	40
Figure 6 : Le taux graphique représentant les résultats du 1er jet	50
Figure 7 : Le taux graphique représentant les résultats du 2^{ème} jet	54
Figure 8 : La graphie comparative entre les résultats des productions écrites du 1^{er} jet et du 2^{ème} jet.....	56

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

En Algérie, l'apprentissage d'une langue étrangère se base sur la maîtrise de différentes compétences dont la production écrite est celle qui occupe une place primordiale, offrant aux apprenants l'opportunité de développer leurs compétences linguistiques de manière significative.

En classe de FLE, les apprenants ont l'habitude de rédiger des productions écrites individuellement. Cela rend l'activité de l'écriture très stressante pour certains qui ont une peur de la page blanche, et pour d'autres qui ont une vision stricte de l'écriture ou des souvenirs d'apprentissage difficiles. Afin de surmonter ces contraintes, l'enseignant doit motiver les apprenants et leur rendre la tâche rédactionnelle moins effrayante. (Mekhnach, 2016/2017, p. 4).

De ce fait, l'apprentissage collaboratif émerge comme une méthode d'enseignement dynamique et enrichissante qui consiste à réunir les apprenants en groupes pour qu'ils puissent apprendre en partageant leurs idées ensemble et s'entraider afin de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction de leurs écrits.

Aujourd'hui, avec l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et les outils numériques en classe de FLE, l'apprentissage de l'écrit ne se limite plus au papier, il est de plus en plus électronique suite aux évolutions technologiques. Il existe des plateformes numériques qui ont été incluses pour favoriser et soutenir l'écriture collective.

Quand nous étions à la licence, l'enseignant nous demande parfois de travailler en groupes durant les séances de la production écrite. Parmi les obstacles rencontrés par les étudiants, des difficultés au niveau de la communication entre eux lorsqu'ils n'arrivent pas à terminer leurs travaux. De plus, le plus souvent, l'écriture manuscrite de certains apprenants est illisible, ce qui constitue une difficulté pour l'enseignant lors de l'évaluation des écrits.

En effet, ce constat nous a poussée à penser à l'intégration des nouvelles plateformes afin d'améliorer l'écriture chez les apprenants en classe de FLE. Persuadée par l'importance et les potentialités pédagogiques des nouvelles technologies, des outils et des espaces numériques qui constituent un penchant pour

les apprenants, nous avons choisi d'exploiter le site Framapad. Cette dernière est une application gratuite proposée par l'association Framasoft. Elle permet de créer de façon simple des espaces d'écriture collaborative.

Ces sont ces considérations qui justifient le choix de notre thématique. A travers laquelle nous nous envisageons d'étudier l'exploitation et le potentiel de la plateforme Framapad afin d'améliorer les pratiques rédactionnelles chez les apprenants. Intitulé *L'impact de l'intégration de la plateforme Framapad sur l'amélioration de la compétence scripturale*, le présent travail relève de la didactique de l'écrit en classe de FLE. Nous avons choisi comme échantillon *les apprenants du niveau B1 du français du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Biskra*.

Pour mieux éclaircir notre étude, nous avons cerné la problématique suivante :

- **Comment la mise en pratique du site Framapad peut-elle améliorer la qualité de la production écrite des étudiants ?**

Afin de poursuivre cette étude et de fournir des réponses à notre problématique, nous avons émis l'hypothèse suivante que nous souhaitons confirmer ou infirmer au terme de notre recherche :

- **L'utilisation du site Framapad contribuerait au développement de la créativité des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites.**

Notre recherche a pour objectif principal de montrer comment l'intégration de la plateforme Framapad peut apporter de l'aide aux apprenants dans l'apprentissage de l'écrit et de mesurer l'impact de son utilisation sur le développement de la créativité chez les étudiants. Afin de réaliser notre recherche, nous adoptons une méthode expérimentale auprès des apprenants du niveau B1 du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'université de Biskra.

Afin de réaliser notre recherche, notre travail se divise en deux parties. La première représente la partie théorique contenant deux chapitres, et la deuxième partie sera consacrée à la partie pratique et elle contient le troisième chapitre. Dans le premier chapitre qui s'intitule "*La production écrite collaborative*", nous

INTRODUCTION GENERALE

examinerons d'abord l'importance de l'écrit dans différentes méthodologies, les modèles de production écrite, et les difficultés rencontrées par les apprenants. Ensuite, nous nous concentrerons sur le travail en groupe et l'apprentissage collaboratif, en soulignant comment ils améliorent la compétence rédactionnelle. Enfin, nous aborderons l'évaluation de la production écrite et nous proposerons une grille d'évaluation.

Dans le deuxième chapitre, intitulé *l'intégration du site Framapad en classe de FLE*, nous parlerons d'abord, de l'utilisation des outils numériques en classe de FLE. Ensuite, nous commencerons par définir les concepts clés numérique, TIC et TICE. Puis, nous verrons comment le numérique est de plus en plus utilisé dans l'enseignement du FLE, surtout pour les tâches d'écriture, en nous concentrant sur Framapad, ses avantages, ses limites et comment il aide à écrire en groupe. Enfin, nous présenterons le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Le troisième chapitre nous le réserverons à la réalisation d'une expérimentation auprès de notre échantillon. Le corpus se compose des productions collaboratives des apprenants sur papier et sur Framapad. Ensuite, nous analyserons et interpréterons les résultats obtenus en comparant les copies des deux jets pour affirmer ou infirmer notre hypothèse. Notre étude sera qualitative.

Vers la fin, nous présenterons la conclusion générale qui a pour objectif d'apporter des réponses aux interrogations soulevées et de suggérer des recommandations propices pour la l'intégration de la plateforme Framapad en classe de FLE.

CHAPITRE 01 :
LA PRODUCTION ECRITE
COLLABORATIVE

Introduction partielle

Dans ce premier chapitre qui s'intitule "la production écrite collaborative", nous essayerons d'abord de jeter un coup d'œil sur la place de l'écrit dans les différentes méthodologies, les modèles de la production écrite et les difficultés rédactionnelles rencontrés par les apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Ensuite, nous focaliserons sur le travail du groupe et l'apprentissage collaborative et comment il aide les apprenants à améliorer leur compétence scripturale en mettant l'accent sur le concept de la créativité.

Enfin, nous terminerons par parler de l'évaluation de la production écrite en proposant par la suite une grille d'évaluation.

1.1 La place de l'écrit dans les différentes méthodologies

Afin de comprendre et déterminer la place de l'écrit dans la didactique de FLE, il est important de mettre en lumière la place de l'enseignement et l'apprentissage des compétences de communication écrite à travers les différentes méthodologies connues dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

Historiquement parlant, la méthodologie traditionnelle appelée méthode grammaire-traduction se concentre sur la compréhension et la traduction des textes littéraires dans une langue étrangère en mettant l'accent sur la connaissance culturelle. Cependant, elle néglige le développement de l'expression écrite, se limitant à des activités restreintes comme les thèmes et les versions. Cette approche favorise la formation de traducteurs plutôt que d'écrivains compétents en se basant sur des stéréotypes. En opposition à la méthodologie traditionnelle, les méthodes directes, audio-orales et audio-visuelles donnent une grande importance à l'oral qu'à l'écrit car ce dernier est considéré comme une deuxième tâche visant à reproduire ce que l'apprenant a appris à l'oral.

Dans les années 1970, l'approche communicative est apparue en réaction aux méthodologies précédentes en mettant l'accent sur

l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus comme dans les méthodologies traditionnelles (...). Ecrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques. » (Mekhnach, 2016/2017, p. 13).

Afin d'apporter des améliorations à l'approche communicative, l'approche actionnelle est apparue en 2001 par le CECRL (le Cadre Européen Commun de Référence). D'après son appellation, elle intègre l'aspect de l'action dans l'enseignement/ apprentissage des langues par le biais des « tâches » adaptées aux besoins individuels des apprenants en les considérant comme des acteurs sociaux. Elle focalise sur le travail en groupe et les projets collaboratifs ce qui pousse ces derniers à utiliser la langue de façon créative et efficace. Cependant, bien que l'objectif de

l'enseignement, selon le CECR, ne soit pas limité uniquement aux compétences linguistiques et de l'interaction, il s'étend également à l'application pratique de ces compétences dans la vie quotidienne.

1.2 Les modèles de production écrite

Dans leur ouvrage de (la production écrite « didactique des langues étrangères », 1999, p. 25), Cornaire Claudette et Mary Raymond nous présentent des modèles

qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle aussi valable pour le français langue étrangère. D'une manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite.

Ces deux auteurs nous proposent deux grandes catégories de modèles de production écrite : des modèles de type linéaire « *qui proposent des étapes très marquées et séquentielles* » comme le modèle de Rohmer, et des modèles non linéaires « *où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveau différents* », comme le modèle de Hayes et Flower , le modèle de Bereiter et Scardamalia , le modèle de Deschènes et nous allons mettre l'accent sur le modèle de Sophie Moirand à cause de sa nécessité dans notre travail de recherche.

1.2.1 Le modèle linéaire de ROHMER (1965)

Parmi plusieurs chercheurs, Rohmer était l'un des premiers à examiner le processus de la production écrite en anglais, langue maternelle. Son modèle, basé sur des expérimentations effectuées avec des adultes, se structure autour de trois phases principales : préécriture, écriture et réécriture.

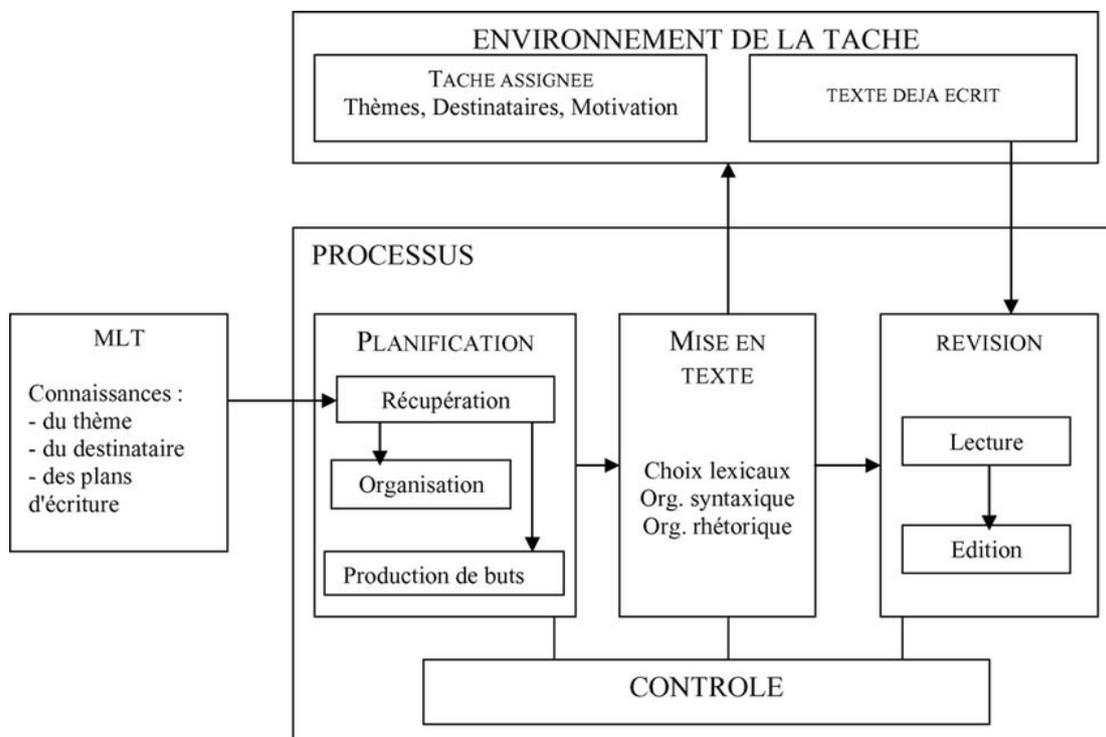
1.2.2 Les modèles non linéaires

1.2.2.1 Le modèle de Hayes et Flower

Parmi les modèles les plus reconnus par les scientifiques nous trouvons le modèle de Hayes et Flower. D'après Cornaire et Raymond, ce modèle a été créé en utilisant la méthode de la réflexion verbale. Il se présente en trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.

Ce modèle illustre la progression de scripteur lorsqu'il est en situation d'écriture, en mettant l'accent sur l'évaluation continue de son texte, que ce soit en termes de contenu ou de forme.

Figure 1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)



La source : (Nguyen Viet, 2011, p. 03)

1.2.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Ce modèle se compose de deux approches analytiques pour étudier les méthodes de rédaction chez les enfants et les adultes, s'appuyant sur une vaste base de données de locuteurs natifs, tel que rapporté par Cornaire et Raymond. La première approche nommée « connaissances-expression », s'applique aux scripteurs novices ou enfants. Ces rédacteurs s'appuient essentiellement sur les connaissances personnelles et expériences pour écrire, sans rechercher activement des informations additionnelles sur le sujet. La seconde approche, désigne « connaissances-transformation », caractérise les scripteurs plus avancés. Ces derniers ajustent leur processus cognitif en fonction de la tâche d'écriture, identifiant et surmontant ses défis, ce qui démontre leur capacité à poursuivre des objectifs précis et bien articulés.

1.2.2.3 Le modèle de Deschènes

Dans son ouvrage (La compréhension et la production de texte, 1988) Deschènes Jules présente un modèle d'expression écrite en français langue maternelle, en mettant l'accent sur le lien entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite comprend deux variables :

- La situation d'interlocution : qui englobe non seulement la tâche spécifique à réaliser mais aussi le contexte physique, le texte en question, les individus présents dans l'entourage immédiat ou élargi, ainsi que les ressources d'information externes.
- Le scripteur : qui comprend à la fois les structures de connaissances -incluant des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques et référentielles- et les processus psychologiques impliqués.

Toutefois, ces aspects ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un facteur qui gagne pourtant en pertinence dans le contexte actuel.

1.2.2.4 Le modèle de Sophie Moirand

Sophie Moirand dans (Situation d'écrit, Compréhension, Production en langue étrangère, 1979, p. 20) une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde qui se base sur la lecture. Elle propose d'aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite en suivant une progression spécifique. D'abord, l'apprenant doit maîtriser des stratégies de lecture, puis perfectionner sa compétence en compréhension avant d'acquérir la compétence de production.

Cornaire et Mary Raymond (1999, p. 22) déclarent que :

Moirand S'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture.

À la lumière de cette déclaration, nous constatons que le modèle de Moirand se distingue des autres modèles décrivant les processus mentaux impliqués dans l'activité d'écriture, car il établit un lien étroit entre la situation de production écrite et la lecture. Moirand souligne les bénéfices de la lecture en montrant comment elle peut

être bénéfique pour l'apprenant dans l'amélioration de son élaboration en production écrite.

Dans ce même modèle, (Sofie, 1979) distingue quatre composantes fondamentales :

- a. Le scripteur : il évolue au sein d'une société où il occupe un statut social défini, joue un rôle spécifique et porte une histoire personnelle. Tous ces éléments peuvent exercer une influence sur ses productions écrites.
- b. Les relations scripteur/ lecteur(s) : en général, le scripteur écrit non pas pour lui-même, mais pour un public de lecteurs avec lequel il peut avoir divers types de relations (amicales, professionnelles, familiales, fonctionnelles, etc.). Ces relations peuvent influencer le ton et le contenu de son écrit. Cependant, dans certains cas, le scripteur n'a pas de liens particuliers avec ses lecteurs, mais il détient des représentations de ces derniers, ce qui peut également influencer son style d'écriture.
- c. Les relations scripteur / lecteur(s) / document : le scripteur écrit avec l'objectif de transmettre un message à ses lecteurs, une intension qui se manifeste à travers le contenu du document.
- d. Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique : l'importance des lecteurs visés et de l'objectif du scripteur sont cruciaux. Cependant, l'impact du contexte temporel et spatial de l'écriture, ainsi que du sujet abordé sur la forme linguistique du texte, ne doivent pas être négligés.

Le modèle de Sophie Moirand se focalise sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte, et la forme linguistique du document, comme l'affirment Cornaire et Mary Raymond :

Même si ce modèle date de quelques années déjà, il demeure intéressant, car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. [...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.(1999, p. 38).

1.3 Les difficultés rédactionnelles en FLE

Comme nous avons souligné précédemment, rédiger dans une langue étrangère nécessite plusieurs compétences, conduisant souvent les apprenants à éprouver des difficultés lors de la production écrite. Bien que les processus d'écriture soient similaires entre la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE), les apprenants se trouvent en difficultés, confrontés à plusieurs obstacles tels que les difficultés de vocabulaire, la complexité d'appliquer des stratégies de rédaction automatiques en LM à la LE, et selon Montecot (1996, p50), des difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas.

1.4 L'enseignement et l'apprentissage du processus d'écriture

L'acte d'écrire est un processus complexe qui implique une action de production. Il est essentiel de considérer non seulement le produit final mais aussi les étapes du processus d'écriture pour former efficacement les apprenants.

Il existe trois composantes dans le processus d'écriture :

- a. **La planification** : il s'agira d'établir un plan. Ce dernier constituera la base et le point de départ pour la préparation de l'écrit. Dans cette phase, le scripteur définit ses objectifs en fonction du type de texte à produire, en s'appuyant sur ses connaissances des procédures d'écriture.
- b. **La mise en texte** : cette activité est de nature personnelle et offre à l'apprenant l'opportunité de structurer tous les éléments qu'il a précédemment sélectionnés et compilés. Elle induit un conflit cognitif entre l'apprenant et l'objectif établi. La mise en texte implique la sélection judicieuse d'indices pour garantir la cohérence et la compréhensibilité, la rédaction conforme aux caractéristiques du type de texte, le choix approprié des modes d'entrée et de sortie, une progression thématique et une utilisation adéquate des éléments linguistiques propres au type de texte, ainsi que la gestion des contradictions et des ambiguïtés éventuelles.
- c. **La révision** : c'est la dernière étape dans ce processus et le moment essentiel qui implique la prise de recul, la correction et l'amélioration des productions. Elle se base sur la métacognition, incluant la relecture, l'évaluation de la conformité aux objectifs, la suppression des contradictions, l'ajout d'éléments

nécessaires, et l'identification des points forts et faiblesses en termes de cohérence, construction, choix linguistique, correction orthographique et ponctuation.

1.5 L'erreur dans la production écrite et ses différents types

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde J.P. Cuq définit l'erreur comme « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère.* » (2003)

Dans cette définition, J.P.Cuq souligne que l'erreur est une divergence par rapport à une norme ou à une attente dans le fonctionnement d'un système. En particulier, en ce qui concerne les erreurs linguistiques, elles sont souvent associées à des interférences entre la langue maternelle et la langue étrangère dans le domaine de l'enseignement des langues. En d'autres termes, lorsque quelqu'un parle ou écrit une langue étrangère, les structures ou les règles de sa langue maternelle peuvent influencer involontairement sa production ou sa compréhension, entraînant ainsi des erreurs linguistiques.

1.5.1 Les différents types d'erreurs dans la production écrite

Nous présentons cette typologie proposée par Jean Michel Ducrot.

1.5.1.1 Les erreurs de contenu

Il existe plusieurs types de l'erreurs nous citons les plus important :

a. Erreur de cohésion et cohérence textuelles

Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion :

- **La règle de progression** : l'absence de reprise implique que chaque nouvelle phrase doit apporter une information distincte par rapport à la précédente.
- **La règle d'isotopie** : organiser les idées en utilisant des articulateurs logiques tout en veillant à ce qu'elles soient toutes liées au thème commun.
- **La règle de cohérence sémantique** : l'absence d'opposition au niveau du sens est cruciale ; un texte doit être cohérent. Il faut éviter de présenter des affirmations contradictoires.

b. Organisation du texte et mise en page

- Respect du type de texte (entête ; formule de politesse ; de salutation ...) ;
- La ponctuation ;
- La division en paragraphe.

c. Erreurs liées au type de discours

- Registre de langue (Le recours à un langage oral et familier qui contraste avec le contexte. ...).

1.5.1.2 Les erreurs de forme

Il existe plusieurs erreurs de forme, parmi lesquels nous citons les suivants :

a. Erreurs de morphosyntaxe

- Accord en genre et en nombre ;
- Choix de mots : verbe ; adjective ; prépositions ; déterminants ;
- Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait...

b. Erreurs lexicales

- Choix du lexique inadéquat.

c. Erreurs de type phonème-graphème : ces erreurs surviennent lorsque l'élève éprouve des difficultés à retranscrire certains phonèmes d'un mot, même s'il les prononce correctement. Par exemple, le son « o » peut être transcrit de diverses manières : o, au, eau ... etc.

d. Erreurs phonétiques

- D'élision, par exemple. : " si il vient" au lieu de "s'il vient" ;
- Dues à une prononciation erronée, par exemple. : dans la cousine au lieu de dans la cuisine.

e. Erreurs d'orthographe

- Oubli ou rajout d'une lettre : " crocodile pour crocodile" ;
- Inversion de lettres : " ceuillir au lieu de cueillir" ;
- Mot mal orthographié par méconnaissance : " sculteur pour sculpteur".

1.6 Le travail de groupe

En pédagogie scolaire, le groupe est défini par Philippe Meirieu comme « *constitué de relations plurielles d'échanges [...] articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel [...] tout ou partie de l'autorité du maître.* » (Meirieu, s.d.). Cette approche du travail en groupe postule que l'apprentissage doit se dérouler au sein d'un ensemble d'individus interagissant dans des situations concrètes, avec

l'enseignant se plaçant au service de la démarche collective. En conséquence, l'enseignant ne détient plus une autorité et un pouvoir direct sur les élèves, contrairement à ce qui est observé dans une approche plus traditionnelle de l'enseignement telle que le cours magistral.

1.7 L'apprentissage coopératif/l'apprentissage collaboratif

Il existe diverses façons d'organiser le travail de groupe, adaptées aux buts visés comme l'exploration, l'approfondissement, la confrontation d'idées ou l'intégration de nouvelles connaissances. Nous nous focaliserons sur deux approches spécifiques : l'apprentissage coopératif et collaboratif.

1.7.1 L'apprentissage coopératif

Selon Johnson & Johnson (1990), l'apprentissage coopératif est un « *Travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe* ».

Alain Baudrit (2007) réaffirme la définition de l'apprentissage coopératif avancée par Johnson & Johnson, décrivant cette approche comme une collaboration au sein de petits groupes, où la poursuite d'un objectif commun vise à maximiser les apprentissages individuels.

La coopération proprement dite est définie par « *toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de toutes les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives* » (Connac, 2009., p. 53).

A partir de ces définitions, nous constatons que l'objectif de l'apprentissage coopératif est de favoriser la progression des élèves et d'améliorer leur niveau scolaire.

1.7.2 L'apprentissage collaboratif

Selon Henri et Lundgren :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la

réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. (2001, pp. 42-43).

L'apprentissage collaboratif se définit ainsi comme un mode de travail actif qui met l'accent sur le travail en groupe, le travail mutuel, le partage et l'interaction entre les élèves pour atteindre un objectif commun.

L'apprentissage collaboratif peut être caractérisé comme une démarche exploratoire au cours de laquelle des partenaires, confrontés à une situation présentant un niveau élevé d'incertitude, sont en mesure de la gérer de manière conjointe.

Alain Baudrit (2007) mentionne à ce sujet les perspectives de Roschelle & Teasley, qui voient dans la collaboration « *une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème* ». De cette manière, l'utilisation de l'apprentissage collaboratif s'avère pertinente lorsque l'activité revêt un caractère collectif et qu'elle concerne principalement des connaissances considérées comme non fondamentales, c'est-à-dire celles qui portent sur des questions impliquant des réponses incertaines et ambiguës. Contrairement à l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif implique principalement :

- La négociation au sein du groupe pour exprimer ses opinions,
- Un constant va-et-vient entre la réflexion individuelle et collective,
- Une symétrie entre les membres du groupe : ces derniers possèdent un niveau cognitif équivalent et se considèrent mutuellement comme égaux sur le plan statutaire (tout comportement où des élèves adopteraient des rôles de "leaders" ou de "suiveurs" perturberait cet équilibre). (Mignot, 2014-2015)

1.7.3 La comparaison entre l'apprentissage coopératif et collaboratif

Baudrit souligne la différence entre le modèle américain de l'apprentissage coopératif, où les tâches sont clairement définies à l'avance et le modèle collaboratif,

qui donne la possibilité au groupe de s'organiser à sa guise pour atteindre les objectifs fixés. Ce modèle consiste à construire collectivement des connaissances, à travailler en interaction avec les pairs, à développer l'esprit critique et à se confronter à des points de vue divergents. Il est centré sur le conflit sociocognitif, le choc de différentes idées, qui incitent à réexaminer et à justifier ses propres connaissances. (2007, pp. 17-31).

1.8 L'écriture collaborative en contexte éducatif

En se basant sur les éléments précédents, nous mettons l'accent sur la pratique de l'écriture collaborative, où les apprenants collaborent pour rédiger un texte commun. Ce style d'écriture est principalement caractérisé par les interactions au sein de la communauté d'apprentissage, favorisant ainsi l'amélioration de la qualité du texte final. Il est important de souligner que l'écriture collaborative contribue également au développement de la compréhension écrite des apprenants, qui sont encouragés à lire les contributions de leurs pairs avant d'apporter leurs propres modifications.

1.8.1 Les procédés d'écriture collaborative

Dans le contexte de l'écriture collaborative, (Saunders, 1989) pour sa part distingue cinq modalités de collaboration lors de la rédaction collaborative :

- Le « *co-writing* » en français « *co-écriture* » : les étudiants travaillent ensemble à différentes phases afin de créer un texte commun.
- Le « *co-publishing* » ou « *co-publication* » en français : elle implique initialement la création de textes collectifs à partir de rédactions individuelles. Par la suite, les apprenants sont encouragés à partager leurs perspectives afin de parvenir à une publication commune.
- Le « *co-responding* » ou « *co-révision* » en français : chaque apprenant procède d'abord à la rédaction individuelle de ses textes, suivie d'une correction collective. Au cours de cette phase, ils échangent sur les difficultés rencontrées, tant sur le fond que sur la forme dans le but d'améliorer la qualité de leur écriture.
- Le « *co-editing* » en français « *co-édition* » : les apprenants collaborent uniquement lorsqu'ils révisent leurs textes ensemble pour donner une correction finale.

- Le « *writing-helping* » dite aussi « *assistance à l'écriture* » en français : elle favorise l'entraide entre les apprenants, encourage le partage de conseils et la discussion d'idées afin d'enrichir la qualité de leurs écrits.

1.8.2 Les interactions dans un travail collaboratif

L'écriture collaborative en classe de FLE implique des interactions variées qui favorisent le partage des connaissances, l'enrichissement des idées et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. De ce fait, nous distinguons trois types d'interactions :

- **Enseignant/ apprenants** : l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur en participant à l'activité d'écriture, en écoutant les propositions des apprenants, en écoutant leurs réactions, en guidant leurs productions, en favorisant l'interaction entre eux et en encourageant leur participation.
- **Apprenants/ apprenants** : le travail collaboratif favorise la communication, l'échange et l'interaction entre apprenants de divers niveaux, offrant ainsi la possibilité d'exprimer des opinions, de partager des idées et des connaissances lors d'une collaboration.
- **Apprenants/ savoir** : l'apprentissage collaboratif favorise l'interaction des connaissances entre les apprenants, améliorant la qualité de leurs productions écrites. Ces interactions permettent aux apprenants de développer leur savoir et d'acquérir de nouvelles connaissances.

Donc nous remarquons que les apprenants jouent un rôle central dans la construction de leur apprentissage grâce à l'échange d'idées avec leurs pairs lors d'une collaboration.

1.9 La créativité et l'écriture créative

La créativité comme J.P.Cuq la définit, est : « *la capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir de règles finies et intériorisées.* » (2003, p. 60).

L'écriture créative est une forme d'écriture qui se distingue par son originalité, l'agencement particulier de mot et d'expression, c'est une activité émancipatrice qui donne libre cours à la subjectivité artistique de l'apprenant en mobilisant ses composantes affectives et son élan créateur. Elle lui permet de se distancier, se découvrir, et de

développer son savoir-faire, savoir-être et savoir devenir ainsi qu'une bonne estime de soi. (Mounir Dakhia, 2023, pp. 709-719).

A partir de ce qui est déjà mentionné, nous constatons que l'écriture créative se caractérise par son originalité dans le choix des mots et des expressions, en offrant une liberté d'expression qui permet à l'écrivain d'explorer sa subjectivité artistique, favorisant ainsi la découverte de soi, le développement personnel et une meilleure confiance en soi.

1.10 L'évaluation de la production écrite

L'évaluation est un moment très important dans l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant d'apprendre à comprendre ce qu'il doit faire et comment le faire.

Dans l'évaluation de la production écrite les enjeux dépassent la simple dimension linguistique, englobant des aspects personnels et sociaux. Deux éléments clés, la consigne et la grille d'évaluation, jouent un rôle essentiel en incitant l'apprenant à s'investir dans la production, lui permettant ainsi d'apprendre de manière différente.

La consigne : la consigne définit le sujet de manière claire et précise, en posant des contraintes qui servent de garde-fous pour éviter à l'apprenant de se perdre, et qui permettent à l'enseignant de structurer et de mener sa correction.

La grille d'évaluation : est un outil permettant d'évaluer la qualité d'un travail ou produit réalisé par l'étudiant en fonction des instructions fournies par l'enseignant. Elle est souvent présentée sous forme de tableau indiquant les critères qui incluent : l'adéquation de la production avec le sujet donné, la logique et la fluidité dans l'agencement des phrases et des idées, la maîtrise linguistique (cohérence et cohésion, vocabulaire approprié, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison), ainsi que la clarté du texte.

La mise en place d'une grille d'évaluation offre plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet à l'enseignant de structurer son évaluation de manière plus efficace. Ensuite, elle établit un contrat clair entre l'enseignant et les apprenants, servant de référence pour la correction des travaux. (Mekhnach, 2016/2017)

Tableau 1 Grille d'évaluation de la production écrite

	Les aspects	Les critères
La grille d'évaluation de la production écrite	Aspect linguistique	Construction syntaxique
		Fautes d'orthographe
		Vocabulaire riche ou pertinent
	Aspect matériel	Le respect de la consigne
		L'organisation de la copie
		La forme du texte (introduction, développement, conclusion)
		La ponctuation et les majuscules
	Aspect créatif	L'originalité des idées
		La fluidité (abondance de production)
		La flexibilité (réutilisation de choses vues dans d'autres cours)

Nous avons élaboré cette grille d'évaluation afin d'analyser les productions écrites des apprenants. Les aspects de notre grille sont résumés dans les points suivants :

- **Aspect linguistique** : cet aspect désigne les points de langues :
 - a) Construction syntaxique,
 - b) Correction orthographique,
 - c) Vocabulaire riche ou pertinent.
- **Aspect matériel** : à travers cet aspect, nous allons vérifier :
 - a) Le respect de la consigne,
 - b) L'organisation de la copie
 - c) La forme de texte (introduction, développement, conclusion),
 - d) La ponctuation et les majuscules.
- **Aspect créatif** : se compose de trois caractéristiques présentées par (Reuter, 1996) :
 - a) L'originalité des idées,
 - b) La fluidité (abondance de production) : désigne la capacité à produire de nombreuses idées avec une abondance d'expressions.
 - c) La flexibilité (réutilisation de choses vues dans d'autres cours).

Conclusion partielle

Tout au long de ce chapitre, nous avons abordé la production écrite, sa place dans les différentes méthodologies, ses modèles, ses difficultés, son processus d'écriture et sans oublier les erreurs et leurs types. Par la suite nous avons parlé du travail de groupe avec ses deux approches ; coopérative et collaborative en montrant la différence entre eux, l'écriture collaborative où nous avons mis l'accent sur le concept de la créativité, les interactions et l'évaluation.

CHAPITRE 02 :

**L'INTEGRATION DU SITE
FRAMAPAD EN CLASSE DE FLE**

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre qui s'intitule "*l'intégration de la plateforme Framapad en classe de FLE*", nous évoquerons l'exploitation du numérique en classe de FLE, en commençant par définir les concepts clés : le numérique, les TIC et les TICE.

Ensuite, nous aborderons l'évolution du numérique et son intégration croissante dans la classe de FLE, tant en termes d'outils que de méthodologies pédagogiques.

Une attention particulière sera portée à l'utilisation du numérique dans la tâche rédactionnelle, avec une analyse de l'efficacité des outils numériques en mettant l'accent sur la plateforme Framapad, ses avantages, ses limites et comment il va être exploité dans une écriture collaborative.

A la fin, étant donné que notre recherche se déroulera dans un centre intensif des langues, nous allons présenter le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui constitue la base de l'enseignement linguistique en Europe.

2.1 Autour du numérique : éléments définitoires

L'intégration du numérique dans le domaine de l'éducation, en particulier pour l'enseignement des langues étrangères, suscite de nombreuses questions. De ce fait, nous allons aborder quelques concepts clés relatifs à ce sujet.

2.1.1. Les TIC et les TICE

Avant de s'approfondir, il est important de clarifier certains termes essentiels liés à notre étude. Depuis un certain temps, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'éducation. Mais que désignent exactement les TIC ?

Selon J.P. Cuq « l'acronyme TIC signifie *Technologie de l'Information et de la Communication*, et c'est progressivement substitué à *nouvelles-technologies* » (J.P.Cuq, 2003) . Ahmed Chabchoub de sa part, dans le troisième chapitre de l'ouvrage *L'agir innovante* qui s'intitule *les technologies de l'informations et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? le cas des assistants universitaires tunisiens*, définit les TIC comme « *l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations, et/ou d'optimiser la communication* » (Ahmed, 2007, p. 47).

A partir de cette définition, nous trouvons que la technologie de l'information et de la communication (TIC) englobe les techniques et les méthodes employées pour le traitement et la transmission de l'information, notamment dans le contexte de l'éducation et de l'enseignement où elles sont utilisées et développées sous le terme de TICE qui désigne « la Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement ».

Baron confirme que les TICE correspondent à un ensemble extrêmement hétérogène au sein duquel on distingue des supports techniques et des outils numériques variés en natures et en fonction. (Baron, 2007, pp. 159- 166)

Donc, quand on parle des TICE, nous faisons référence à tous les outils et matériaux technologiques conçus spécifiquement pour l'éducation, incluant à la fois leur forme physique et leur contenu.

2.1.2. Le numérique

Le deuxième concept clé dans ce chapitre est celui du numérique, selon le (Dictionnaire de l'académie française, s.d.), la définition du numérique englobe tout ce qui concerne les nombres, qui est représenté par un ou plusieurs nombres. A l'origine,

le mot « *numérique* » est apparu en opposition au mot analogique pour décrire le processus d'enregistrement de sons, d'images ou de vidéos. Son principe sous-jacent est de convertir le flux du son, de l'image ou de toute information en données discrètes, ce qu'on appelle « échantillonnage ». Ce processus d'échantillonnage et de discrétisation est à la base de toutes les technologies électroniques qui fonctionnent à partir de chiffres discrets en base 2, à savoir, à partir d'une série de 0 et de 1. (M.Vitali-Rosti, 2014, pp. 63- 75).

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que le numérique se réfère à tout ce qui concerne les technologies basées sur des nombres et des données binaires, généralement manipulées par des ordinateurs ou d'autres dispositifs électroniques. Cela inclut notamment les ordinateurs, les smartphones, les tablettes, les réseaux informatiques, Internet, les logiciels, les applications, ainsi que les données et les contenus numériques. En d'autres termes, le numérique englobe tout ce qui est lié à la technologie de l'information et de la communication et à la transformation des données en formats numériques, dans cette étude nous nous intéressons au dispositif Framapad.

2.1.3. La place des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE

L'une des marques de modernité du domaine éducatif et des pratiques pédagogiques est l'intégration du numérique et des TIC en classe.

Les TIC offrent de nouvelles voies de communication et des solutions partielles aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais elles ne réalisent pas de miracle. Il est courant d'entendre des commentaires tels que "les TIC prendront en charge tout ce qui est ennuyeux dans l'apprentissage". Comme le souligne Cameron (1999), ce qui ennuyeux en classe peut être tout aussi ennuyeux sur un écran ordinateur. Cependant, l'ordinateur peut rendre l'apprentissage plus stimulant, notamment en impliquant les apprenants dans des projets socio-collaboratifs. (Gerbault, 2002, p. 26).

Les TIC en classe de FLE permettent d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en offrant des outils variés tels que les blogs, les applications Google, les réseaux sociaux, Internet et les tableaux interactifs qui renouvellent les pratiques pédagogiques et interrogent les enseignants sur leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage. (Defays, Mattioli-thonard, & al., 2012).

En résumé les TIC occupent une place essentielle en classe de FLE en offrant des possibilités d'enseignement et d'apprentissage innovantes, et en redéfinissant les rôles des enseignants et des apprenants. Ce qui rend ces derniers plus motivés en les impliquant individuellement ou globalement dans les activités scolaires proposées.

2.1.4. La place des TIC dans la tâche rédactionnelle

L'écriture et son évaluation sont des tâches complexes qui exigent des compétences mentales et linguistiques approfondies, tant chez les apprenants que chez les enseignants. Il est noté que l'écriture individuelle peut être peu dynamique, entraînant une perte de motivation chez les apprenants. Ainsi, il est crucial de trouver des moyens pour rendre l'apprentissage de l'écriture plus motivant et dynamique.

Avec l'avancement des technologies de l'information et de la communication, le numérique est devenu un élément essentiel, transformant radicalement les méthodes d'enseignement et les interactions des apprenants avec la langue française, en particulier dans la tâche rédactionnelle, il peine encore à trouver sa place.

D'après Hafiz-Khodja (2015), l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement suscite l'enthousiasme des apprenants. Ces derniers sont particulièrement attirés par les aspects divertissants des outils multimédias. Dans le contexte de la production écrite, les enseignants peuvent intégrer les TICE, telles que les blogs, les réseaux sociaux et les plateformes en ligne, pour mettre en place des projets pédagogiques qui donnent du sens à l'apprentissage. Les apprenants se sentent alors plus capables de produire un travail de qualité grâce aux fonctionnalités des TICE, notamment en ce qui concerne la mise en forme, l'autoévaluation et la publication en ligne, ce qui leur permet de finaliser et de valoriser leurs travaux. De plus, l'utilisation des TICE renforce la motivation des apprenants en leur offrant l'opportunité de valoriser les projets qu'ils ont réalisés.

Bishawi en (2014) présente les types d'aide que les TIC fournissent, nous présentons ces types dans le tableau suivant :

Tableau 2 : *Le tableau présentant les types d'aides des TIC*

Type d'aide	Définition
Aides à la planification	Vu que les apprenants rencontrent des difficultés dans la planification de leurs idées, les TIC leur proposent divers outils tels que les moteurs de recherche et les cartes conceptuelles. Ces outils les aident à réfléchir, à rechercher des idées et à les organiser de manière efficace.
Aides à la textualisation	Elles facilitent la rédaction d'un texte en aidant l'apprenant à enrichir son contenu grammatical et lexical.
Aides à la révision	Le traitement de texte transforme la façon dont on perçoit les erreurs en aidant l'apprenant à réviser son texte. Il lui offre la possibilité de modifier, d'ajouter et de supprimer des mots et des phrases, ce qui facilite la révision et l'amélioration de la qualité du texte.
Aides à la correction	Les correcteurs offrent aux apprenants diverses options pour rectifier les fautes de typographie, d'accord et de genre. L'apprenant a la possibilité d'approuver ou de refuser ces propositions de correction.
Aides à la publication et à la socialisation	TIC permettent à l'apprenant de s'immerger dans des situations de communication similaires à la vie réelle. Dans cette perspective, l'apprenant rédige un texte dans le but de communiquer avec les lecteurs.

La source : (Bishawi, 2014)

Beldjerd, de sa part en (2014), décrit les différentes fonctions du traitement de texte que les apprenants peuvent utiliser :

- Des fonctionnalités rédactionnelles qui autorisent les apprenants à inclure, reproduire, copier, coller, transférer, chercher et substituer du contenu.
- Des fonctionnalités méta-scripturales qui offrent aux apprenants la possibilité de choisir, d'annuler, de répéter, de visualiser, de sauvegarder et d'imprimer.
- Des fonctionnalités de mise en forme et de structuration du texte qui facilitent la gestion des styles de caractères (police), l'organisation des paragraphes, la coupe du texte, le contrôle de la mise en page (marges, entêtes, pieds de page, notes de bas de page), et bien plus encore.
- Des outils méta-textuels qui prennent en charge les annotations (commentaires), le comptage des mots, l'archivage, les marques de révision, ainsi que la vérification orthographique, grammaticale et stylistique.

2.2. Les outils d'écriture collaborative numériques utilisés en classe de FLE

Les technologies de l'information et de la communication permettent d'avoir plusieurs outils favorisant d'écrire à plusieurs mains en même temps sur un même document numérique, des outils comme *Google Doc*, *Padlet* et la plateforme *Framapad* sur laquelle nous allons détailler car nous l'adopterons dans la partie pratique de notre travail de recherche.

2.2.1. Google Docs :

Figure 2 : L'image représentant le logo de Google doc



Google Docs

La source : <https://docs.google.com/>

Parmi les plateformes propriétaires, la plus utilisée et la plus aboutie est Google Doc (<https://docs.google.com/>). C'est un logiciel de traitement de texte gratuit de Google offrant une interface simple pour créer et modifier des documents. Son avantage est qu'il permet de bénéficier de toute la suite Google, notamment son stockage sur Google Drive. Aussi, il permet d'ajouter du texte, des images, des liens, des listes et des dessins, ainsi que de personnaliser la mise en forme. La fonctionnalité collaborative permet de travailler en temps réel avec d'autres utilisateurs, avec des niveaux d'accès différents pour l'édition, les suggestions ou simplement la visualisation. Il offre également des options de partage et de sauvegarde automatique des versions, ainsi que la compatibilité avec Word. Les documents peuvent être consultés et édités depuis n'importe quel appareil, même hors ligne. Une fois votre document finalisé, celui-ci peut s'enregistrer dans différents formats : Microsoft Word (docx), format OpenDocument (.odt), format texte enrichi (.rtf), document PDF (.pdf), texte brut (.html) ou publication EPUB (.epub). (Bdm tools, s.d.).

2.2.2. Padlet :

Figure 3 : L'image représentant le logo de Padlet



La source : <https://fr.padlet.com/>

Padlet est un outil simple qui offre un espace collaboratif sous la forme d'un mur virtuel où les utilisateurs peuvent facilement partager et épingler divers contenus tels que des textes, des fichiers PDF, des documents Word, des vidéos, des enregistrements audios et des images. De plus, il est accessible gratuitement sur internet <https://fr.padlet.com/>.

Il permet de nombreux usages pédagogiques pour les enseignants comme :

- Archiver les travaux réalisés par les élèves.
- Proposer des ressources complémentaires aux élèves.
- Organiser des échanges avec d'autres établissements en regroupant les productions des élèves au même endroit.

Et aussi pour les élèves, par exemple :

- Regrouper les différentes sources d'information lors d'un travail de recherche.
- Créer un exposé en ligne, une exposition virtuelle, seul ou en groupe.
- Rassembler leurs productions écrites, vidéo ou audio et les partager aux autres classes. (Landru, 2018).

2.2.3. Framapad :

Figure 4: L'image représentant le logo de Framapad



La source : <https://framapad.org/fr/>

Dans les plateformes libres, il y a Framapad dont le slogan est « Collaborer en ligne n'a jamais été aussi simple » (<https://framapad.org/fr/>). Cette plateforme est proposée par une association française à but non lucratif : Framasoft, et créée en 2004. Il s'agit d'une plateforme d'écriture collaborative où chaque utilisateur est identifiable par un code de couleurs. L'historique des échanges est conservé : ajouts/suppressions ou modifications. L'écriture se fait en temps réel sur un même document. Les élèves peuvent suivre la genèse de leur écrit et son évolution. La connexion est directe et ne nécessite pas de création de compte.

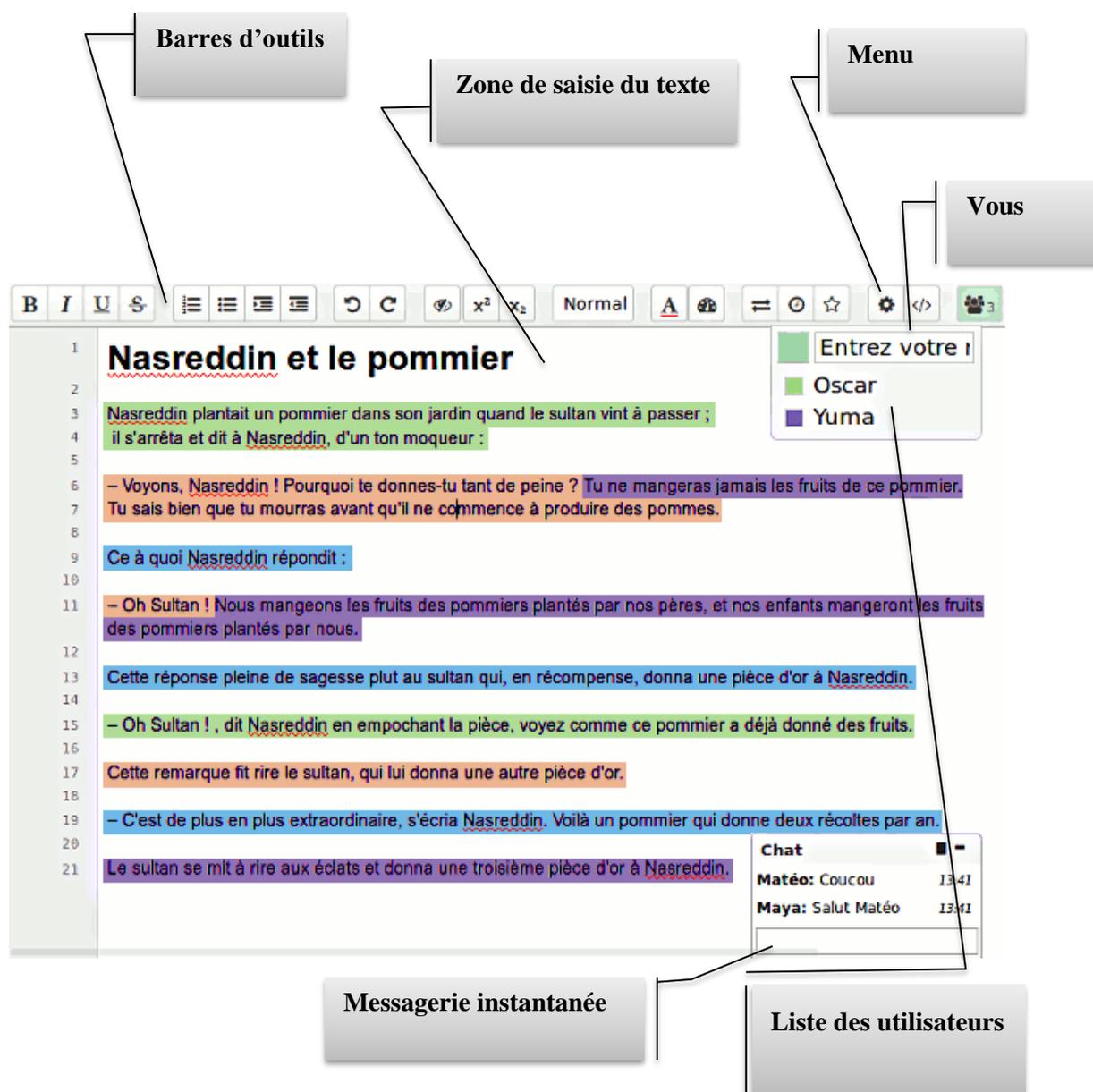
2.2.3.1. Les avantages, les limites et le fonctionnement, de Framapad

- a) **Les avantages :** le site Framapad offre de nombreux avantages à ses utilisateurs pour la rédaction de leurs textes, résumés comme suit :
- Facile à utiliser.
 - Aucune inscription, ni de l'enseignant, ni de l'élève.
 - Permet l'écriture collaborative synchrone.
 - Propose un espace de chat pour les membres du groupe.

- Permet d'avoir accès à l'historique du document, il est donc possible de visualiser la démarche des élèves et leur degré de collaboration.
 - De très nombreux formats d'exports possibles pour le produit fini : Pdf, Word, libre ...
 - Le pad peut être intégré à des articles de l'ENT (L'espace numérique de travail).
- b) **Les limites :** bien que tous ses avantages présentés ci-dessus, Framapad présente les limites suivantes :
- L'identification des membres du groupe repose sur leur bonne volonté (chaque élève est invité à indiquer son prénom à l'application mais ce n'est pas obligatoire)
 - Impossible d'intégrer des images, schémas etc.
 - Limité à 16 connexions simultanées
 - Selon la qualité de la connexion internet l'expérience peut être totalement contreproductive.
- c) **Le fonctionnement de Framapad :** nous présentons le fonctionnement de cette application et les étapes que les étudiants vont suivre lors de la rédaction de leurs productions écrites dans la partie pratique de notre travail :

D'abord, les apprenants commencent en créant un pad, puis se lancent dans la rédaction de leur texte. Ils invitent ensuite leurs collaborateurs à participer, et chaque individu enregistre son nom ou son pseudonyme en cliquant sur l'icône "utilisateur" en haut à droite. Dans l'application, chaque participant est distingué par une couleur, ce qui permet de suivre facilement leur contribution à la rédaction collective. Ils peuvent également interagir avec le groupe via la fonction de discussion. Une fois leur travail terminé, ils envoient les récits à l'enseignant sous forme de lien. Il est à noter que le contenu des pads est automatiquement effacé s'il n'est pas modifié pendant plus de 31 jours consécutifs.

Figure 5 : L'image représentant l'interface de Framapad



La source : <https://framapad.org/abc/fr/>

2.3. Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le résultat de plusieurs années de recherches linguistiques menées par des spécialistes des états membres du conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui définit les niveaux de compétence dans une langue étrangère sur la base d'un savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux

sont désormais la référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans plusieurs pays.

En 2018, un volume complémentaire avec de nouveaux descriptifs a été publié. Il a introduit de nouvelles échelles, absentes dans version de 20011 (CECRL, s.d.) concernant :

La médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;

- Des descriptions plus complètes des échelles pour la compréhension orale et écrite ;
- Des descripteurs pour d'autres tâches communicatives, telles que l'interaction en ligne, la réaction à des textes d'écriture créative et à la littérature ;
- Un enrichissement de la description des niveaux A1 (notamment le niveau pré-A1).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer, précise des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère dans différents domaines de compétence :

Le tableau ci-dessous résume le contenu des différents niveaux :

Tableau 3 : Les niveaux communs de compétences – Échelle globale

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A1	L'apprenant 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.
	A2	L'apprenant 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.

UTILISATEUR INDÉPENDANT	B1	L'apprenant 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.
	B2	L'apprenant 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.
UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C1	L'apprenant 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.
	C2	L'apprenant 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.

La source : (Cadre Européen Commun des Références pour les Langues- apprendre, enseigner, évaluer, 2001, p. 26)

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons vu comment la technologie offre la possibilité de développer une communauté en ligne où les apprenants peuvent collaborer et échanger pour enrichir leur apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement, notamment celui du français langue étrangère (FLE), l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ouvre la voie à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Cela a permis l'utilisation de divers outils numériques pour développer les différentes compétences, à l'oral comme à l'écrit. Ainsi nous nous mettons l'accent sur l'intégration de la plateforme Framapad en classe de FLE dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 03 :
L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION
DES RESULTATS

Introduction partielle

Dans ce troisième chapitre, nous présenterons le côté pratique de ce travail et l'expérimentation qui a été faite en classe auprès des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL).

Notre expérimentation consiste à vérifier le rôle et l'impact de l'utilisation de la plateforme Framapad sur le développement de la créativité des apprenants du niveau B1 du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL), lors de la rédaction de leurs productions écrites.

3.1. La présentation de l'expérimentation

3.1.1. La méthodologie de recherche

La démarche méthodologique que nous allons suivre dans cette partie est d'ordre expérimental. Nous allons essayer par la suite d'opter pour une méthode analytique afin d'analyser les produits écrits des apprenants dans les trois phases : le pré-test, le test et le posttest.

3.1.2. Le terrain

Notre expérimentation a été réalisée au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université Mohamed Khider à Biskra. Ce centre est composé d'un rez-de-chaussée et d'un étage. Il propose une variété d'espaces pédagogiques et culturels. Il comprend 20 salles de classe équipées de matériel didactique tel que des équipements de projection, un laboratoire numérique, une salle polyvalente destinée à la diffusion des films et à des activités culturelles, un espace multimédia ainsi qu'une salle de conférence.

Le centre offre des sessions de formation personnalisées en français, en anglais, en espagnol, en italien, en allemand et même en turc. Ces sessions de formation répondent aux besoins des apprenants et des niveaux : élémentaire (initiation), intermédiaires, avancés ou spécialisés, en rapport avec le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL).

À la fin de chaque session de formation, le CEIL délivre des certificats de niveau aux candidats qui réussissent l'examen final. Ces certificats sont officiellement reconnus par l'Université de Biskra.

3.1.3. L'échantillon

Notre échantillon est formé d'apprenants du niveau intermédiaire B1 du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL). Le choix de cet échantillon est justifié par le fait que notre travail dépend d'un côté, de certaines compétences communicatives langagières, et d'autre côté parce que le CEIL est équipé par le matériel numérique (ordinateurs, data show...) qui sont essentiels pour effectuer notre travail.

Le groupe que nous avons choisi de travailler avec est un groupe de 20 apprenants adultes, mais que 8 apprenants étaient présents lors de l'expérimentation (5 filles et 3 garçons).

Le tableau ci-dessous illustre les caractéristiques socioprofessionnelles des apprenants :

Tableau 4 : Le tableau illustrant les caractéristiques socioprofessionnelles des apprenants

Apprenant	Sexe	Age	Profession / étude
01	F	29	Etudiante en anglais
02	F	24	Science agronomie
03	F	29	Opticienne
04	F	37	Ingénieur chimiste
05	M	19	Etudiant en ST
06	M	20	Etudiant en informatique
07	M	46	Ingénieure
08	F	39	Doctorante

Ce tableau nous montre la diversité et l'hétérogénéité du groupe étudié. Chaque apprenant provient d'un domaine différent, avec des âges variés de 19 à plus de 40 ans.

3.1.4. Le corpus

Notre corpus se composera des rédactions rédigées de manière collaborative par les apprenants du groupe du niveau B1, sans et avec l'utilisation de la plateforme Framapad.

3.2. L'observation de classe

Avant de faire notre expérimentation, nous avons décidé de commencer par une séance d'observation de la classe du niveau B1 pour avoir une idée sur le déroulement des cours et l'environnement de classe.

Dans le CEIL de Biskra, la salle de classe est grande, propre et bien rangée avec des tables à la forme U et des chaises confortables. Chaque salle dédiée à une langue spécifique comme la salle de français qui se caractérise par des tableaux qui montrent des aspects de cette langue et de sa culture tel que les dessins, les affiches et les citations. Elle dispose d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur qui sont utilisés par l'enseignant lors de la présentation de son cours offrant ainsi aux apprenants une expérience d'apprentissage divertissante et confortable, bien loin de ce qu'offre une salle de classe classique.

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants étaient motivés et surtout quand ils travaillent en groupe, ils agissaient spontanément et respectueusement entre eux et avec l'enseignant. Cela montre que l'ambiance de la classe est très agréable, ce qui les encourage à se comporter et à apprendre d'une bonne manière, sans stress ni pression.

Les cours présentés pour les apprenants de niveau B1 sont des cours qui visent à susciter leurs expériences, les analyses et l'exploitation de leurs bagages linguistiques d'une manière simple et courante afin qu'ils soient capables de se comporter aisément dans une situation quotidienne.

Notre objectif est d'évaluer l'efficacité de l'utilisation de la plateforme Framapad dans l'apprentissage de l'écrit et comment cette application peut rendre les apprenants plus motivés et créatifs lorsqu'ils travaillent en groupe.

3.3. Le déroulement de l'expérimentation

Nous avons montré ci-dessus que notre étude est basée sur l'analyse des productions écrites des étudiants en trois phases :

- La première qui est le **pré-test** dans laquelle ils rédigent des textes de manière collaborative sur papier ;

- quant à la deuxième qui est **le test**, consacré à la présentation et l'intégration de la plateforme Framapad, puis ;
- dans le **post-test** qui est la dernière phase où les étudiants vont rédiger leurs productions écrites en utilisant Framapad.

3.3.1. Le pré-test

Dans cette première phase, nous avons assisté dans une séance de production écrite et nous avons expliqué la nature de notre expérimentation aux étudiants, puis, nous avons leurs demandé de se diviser en binôme en leur donnant la liberté de choisir leurs partenaires pour qu'ils soient plus à l'aise entre eux lors du travail. Ensuite, nous avons leurs présenté la consigne de la production écrite du 1^{er} jet.

La consigne

Le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui a été témoin d'énormes développements technologiques. Mais à quoi peut-on s'attendre dans le futur ? Rédiger un texte en expliquant vos attentes en matière de développement technologique en 2050.

Au début, ils ont commencé à discuter entre eux sur le sujet proposé et ont essayé de rédiger leurs idées sur les feuilles de brouillon. Lors de la rédaction, ils ont utilisé le dictionnaire et parfois ils ont demandé de l'aide de leur enseignant quand il circule entre les groupes.

Le sujet que nous leur avons demandé de traiter exige une imagination et une vision d'avenir. De ce fait, en observant les étudiants, nous avons remarqué qu'ils écrivaient et discutaient entre eux avec un peu d'anxiété sur le visage. Cette nervosité était compréhensible, car ils devaient rendre leurs copies à la fin de la séance, et certains d'entre eux avaient demandé plus de temps pour les finir.

À la fin de la séance, nous avons récupéré leurs copies afin de les corriger. Nous avons remarqué que certains apprenants avaient attaché leurs brouillons à leurs travaux finaux pour montrer qu'ils n'avaient pas complètement achevé leur réflexion ou leur expression, mais souhaitaient tout de même partager leurs idées initiales.

3.3.1.1 L'analyse et l'interprétation des résultats du 1er jet

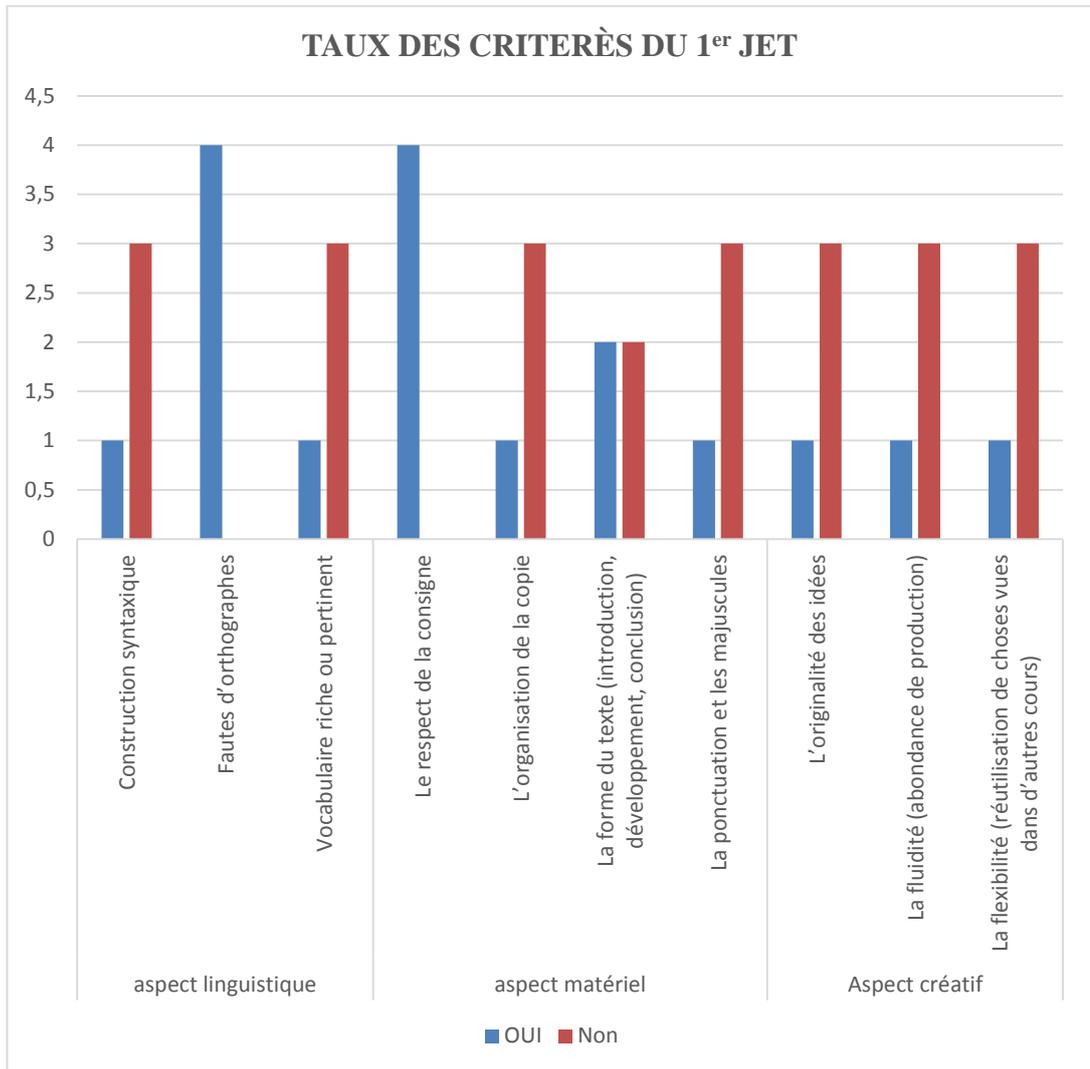
Pour faire une analyse des productions écrites des apprenants des quatre groupes, nous avons évalué leurs copies selon trois grands aspects (aspect linguistique, aspect matériel et aspect créatif) présentés dans la grille d'évaluation suivante :

Tableau 5 : La grille d'évaluation des productions écrites sans Framapad

Les aspects	Les critères	Groupe01	Groupe02	Groupe03	Groupe04
Aspect Linguistique	La construction syntaxique	Non	Non	Non	Oui
	Les fautes d'orthographe	Oui	Oui	Oui	Oui
	Le vocabulaire riche ou Pertinent	Non	Non	Oui	Non
Aspect Matériel	Le respect de la consigne	Oui	Oui	Oui	Oui
	L'organisation de la copie	Oui	Non	Non	Non
	La forme du texte (introduction, développement, conclusion)	Non	Oui	Oui	Non
	La ponctuation et les majuscules	Non	Oui	Non	Non
Aspect Créatif	L'originalité des idées	Non	Oui	Non	Non
	La fluidité (abondance production)	Non	Non	Oui	Non
	La flexibilité (réutilisation choses vues dans d'autres cours)	Non	Non	Oui	Non

Nous représentons les résultats du 1^{er} jet de ce tableau dans la présentation graphique ci-dessous :

Figure 6 : Le taux graphique représentant les résultats du 1er jet



Commentaire

A partir de la représentation graphique et la grille d'évaluation des productions écrites collaboratives du 1^{er} jet, nous focaliserons notre analyse des résultats obtenus sur chaque critère des trois aspects :

A. L'aspect linguistique

1) Construction syntaxique

Nous constatons que la majorité des apprenants ont commis des erreurs au niveau de la construction syntaxiques sauf les étudiants du groupe 04.

2) Les fautes d'orthographe

Nous remarquons que tous les groupes, sans exception, ont fait des fautes d'orthographe car dans certaines phrases ils écrivent ce qu'ils prononcent.

3) Vocabulaire riche ou pertinent

Nous constatons que seulement le groupe 03 a utilisé un vocabulaire riche et pertinent, tandis que les autres groupes ont utilisé un vocabulaire limité et peu diversifié.

B. L'aspect matériel

1) Le respect de la consigne

Nous pouvons dire que tous les groupes ont respecté la consigne de la production écrite.

2) L'organisation de la copie

Nous constatons que les copies de tous les groupes n'ont pas une bonne organisation.

3) La forme du texte (introduction, développement et conclusion)

Concernant la forme du texte, les résultats montrent que les groupes 02 et 03 ont respecté la forme du texte, par contre, les autres groupes ne l'ont pas respectée comme le groupe 04 qui n'est pas arrivé à terminer la conclusion.

4) La ponctuation et les majuscules

La majorité des groupes ont utilisé les majuscules au milieu de la phrase, mais ils ne respectent pas les signes de ponctuation et ne font pas d'alinéa au début de chaque paragraphe, sauf le groupe 02 qui les utilisent correctement.

C. L'aspect créatif

1) L'originalité des idées

Nous remarquons que seulement la production du groupe 02 qui a présenté des idées originales, tandis que les autres groupes ont un manque de créativité dans leurs productions écrites.

2) La fluidité (abondance de production)

Nous constatons que le groupe 03 écrit avec plus de fluidité dans la production écrite, alors que les autres groupes en manquent.

3) La flexibilité (réutilisation de choses vues dans d'autres cours)

Nous pouvons dire que les étudiants du groupe 03 montrent également une flexibilité parce qu'ils ont réutilisé des concepts appris antérieurement et qui appartiennent à leurs domaines d'étude, chose qui ne figure pas dans les productions des autres groupes.

3.3.2. Le test

Dans la deuxième séance, en salle informatique et à l'aide d'un micro-ordinateur et d'un data show, nous avons présenté aux apprenants l'interface de Framapad et ses différentes modalités. Nous avons demandé à chaque binôme de s'installer devant un ordinateur. Chaque groupe a commencé par créer son propre pad. Puis ils ont nommé et ont fixé la durée qui doit s'étaler sur une semaine. Ensuite, chaque individu a choisi une couleur pour se distinguer.

Une demi-heure était suffisante pour qu'ils puissent se familiariser avec Framapad.

3.3.3. Le posttest

C'est la dernière étape, où nous avons demandé aux étudiants de rédiger des productions écrites sur la même consigne donnée au pré-test, mais cette fois-ci en utilisant la plateforme Framapad.

Pour rédiger leurs textes du 2^{ème} jet, les étudiants avaient accès à l'internet ce qui leur permettait de se documenter et d'avoir des informations pour enrichir leurs textes. Pour commencer la rédaction, certains groupes ont réparti les tâches entre eux de sorte que dans un groupe, nous constatons que chaque individu prend une partie et s'en

occupe. A titre d'exemple, il y en a un qui s'occupe de l'introduction et d'une partie du développement, tandis que l'autre s'occupe de la deuxième partie du développement avec la conclusion. Selon eux, cette répartition de tâches va leur permettre de gagner plus de temps.

Quant aux autres groupes, nous avons remarqué qu'ils ont choisi de travailler au même temps et sur le même point. D'après leur avis, cette méthode est plus efficace.

Puisque la plateforme Framapad permet de travailler à distance, nous avons remarqué que la majorité des groupes ont commencé leur travail en classe et l'ont terminé chez eux.

Il est à noter qu'ils étaient motivés tout au long du travail et ils ont aimé la fonction chat, qui leur permettait de parler avec leur binôme à distance, ce qui leur a permis de développer leurs compétences sociales.

Vers la fin, quand ils ont terminé la rédaction de leurs productions écrites, ils nous ont envoyé le lien de ces derniers vers notre mail afin de les corriger.

3.3.3.1. L'analyse et l'interprétation des résultats du 2^{ème} jet

Après la réalisation du 2^{ème} jet de la production écrite, les étudiants nous ont envoyé leurs textes rédigés dans l'application Framapad. Après les avoir corrigés, nous passerons maintenant à leur analyse en fonction de la grille d'évaluation suivante :

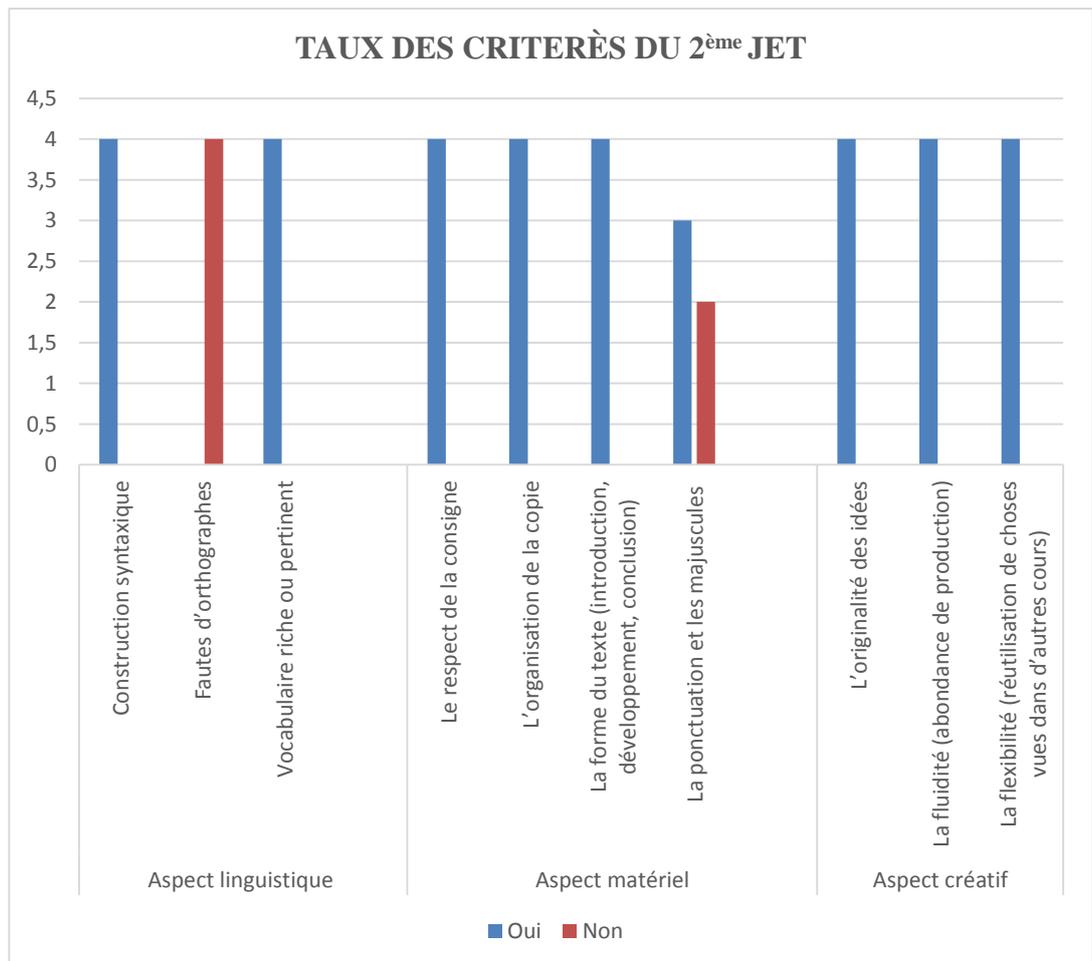
Tableau 6 : La grille d'évaluation des productions écrites avec Framapad

Les aspects	Les critères	Groupe01	Groupe02	Groupe03	Groupe04
Aspect Linguistique	Construction syntaxique	Oui	Oui	Oui	Oui
	Fautes d'orthographe	Non	Non	Non	Non
	Vocabulaire riche ou Pertinent	Oui	Oui	Oui	Oui
Aspect matériel	Le respect de la consigne	Oui	Oui	Oui	Oui
	L'organisation de la copie	Oui	Oui	Oui	Oui

	La forme du texte (introduction, développement, conclusion)	Oui	Oui	Oui	Oui
	La ponctuation et les Majuscules	Non	Oui	Oui	Oui
Aspect Créatif	L'originalité des idées	Oui	Oui	Oui	Oui
	La fluidité (abondance de production)	Oui	Oui	Oui	Oui
	La flexibilité (réutilisation de choses vues dans d'autres cours)	Oui	Oui	Oui	Oui

Nous représentons les résultats du 2^{ème} jet de ce tableau dans la présentation graphique ci-dessous :

Figure 7 : Le taux graphique représentant les résultats du 2^{ème} jet



Commentaire

Au niveau de l'aspect linguistique, nous remarquons que tous les quatre groupes arrivent à réussir :

- ✓ De construire des phrases syntaxiquement correctes,
- ✓ De former des phrases sans fautes d'orthographe,
- ✓ De rédiger un texte avec un vocabulaire riche et pertinent,

Au niveau de l'aspect matériel, nous pouvons dire que tous les groupes sont arrivés à réussir :

- ✓ De respecter la consigne,
- ✓ De bien organiser leurs copies,
- ✓ De terminer la rédaction de leurs textes en leur donnant une bonne forme qui se compose d'une introduction, un développement et une conclusion,
- ✓ D'utiliser les signes de ponctuations et les majuscules, sauf le groupe 01 qui n'a pas réussi à y parvenir.

Au niveau de l'aspect créatif, nous constatons que tous les groupes ont réussi :

- ✓ De présenter des idées originales,
- ✓ De produire des textes fluides et abondantes,
- ✓ De montrer de la flexibilité.

3.4. L'étude comparative des résultats du 1er jet et du 2ème jet

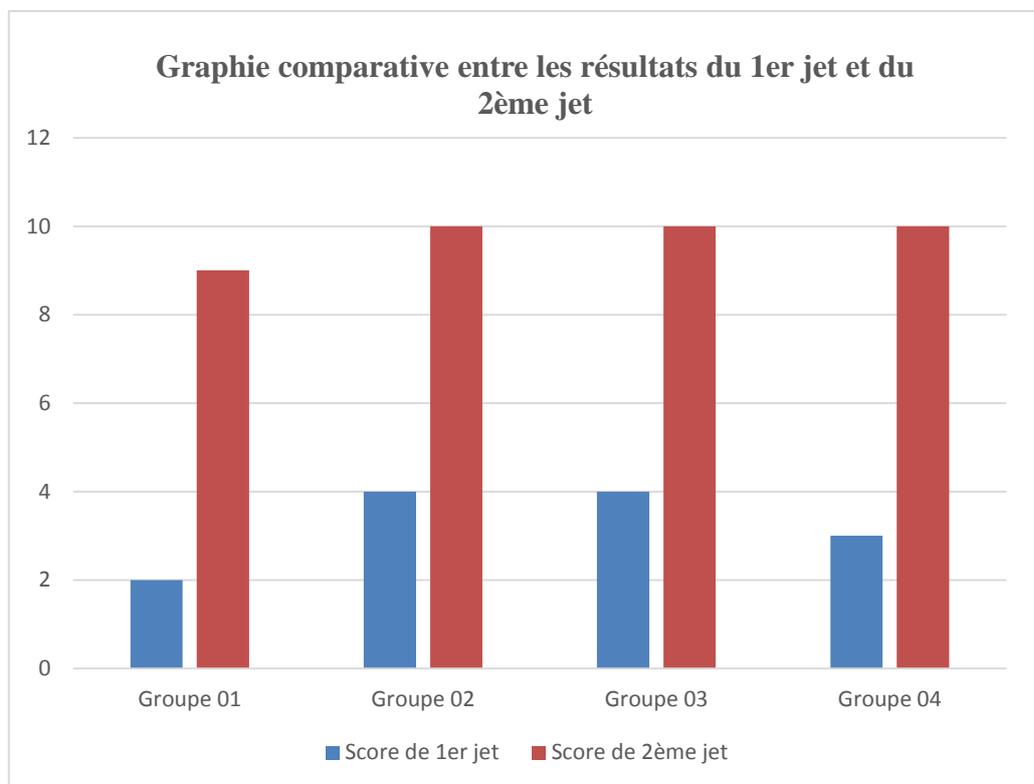
Pour mesurer la progression des apprenants, la comparaison des deux jets s'impose. Et pour comparer les résultats obtenus dans les deux jets de productions écrites, nous présentons le tableau ci-après :

Tableau 7 : Le tableau comparatif entre les critères pertinents du 1^{er} et du 2^{ème} jet

Les groupes	Critères pertinents (oui)		Ecart entre les deux scores
	Score de 1 ^{er} jet	Score de 2 ^{ème} jet	
Groupe 01	2	9	+7
Groupe 02	4	10	+6
Groupe 03	4	10	+6
Groupe 04	3	10	+7

Nous représentons les résultats de la comparaison des productions des deux jets dans la présentation graphique ci-dessous :

Figure 8 : La graphie comparative entre les résultats des productions écrites du 1^{er} jet et du 2^{ème} jet



Commentaire

En se basant sur les résultats obtenus, nous pouvons constater qu'il y a une augmentation et une progression au niveau des résultats du 2^{ème} jet par rapport à celles du 1^{er} jet. Donc, nous déduisons que les apprenants, après avoir utilisé Framapad, ont respecté les critères d'évaluation que nous avons présentés dans la grille d'évaluation, tandis que les copies des apprenants rédigés sur papier ne correspondent pas aux critères d'évaluation.

3.5. La synthèse

A la fin de notre expérimentation et d'après l'analyse des résultats obtenus dans l'étude comparative élaborée sur les copies des étudiants du niveau B1 du CEIL, nous constatons que la plateforme Framapad a vraiment influencé la qualité des productions écrites des apprenants car il y a eu une amélioration entre les copies du 1^{er} jet et du 2^{ème} jet selon les trois aspects analysés. Nous avons donc enregistré une progression dans les pratiques rédactionnelles des apprenants.

D'abord, concernant l'aspect linguistique, Framapad, comme tous les éditeurs des textes, a un correcteur orthographique et de ponctuation qui souligne à chaque fois les fautes commises par les apprenants pour les informer. En effet, grâce à cette fonction nous avons constaté que tous les groupes ont pu construire des phrases syntaxiquement correctes et sans fautes d'orthographe. Cela nous a permis de confirmer la contribution de Framapad à développer la compétence linguistique chez les apprenants et enrichir leurs vocabulaires.

Ensuite, on ce qui concerne l'aspect matériel, nous avons constaté que tous les groupes ont respecté la consigne, organisé bien leurs copies et terminé leurs textes avec une structure comprenant une introduction, un développement et une conclusion, seul le groupe 01 qui a écrit quelques mots en majuscule au milieu de la phrase.

Enfin, à propos de l'aspect créatif, nous pouvons dire que l'originalité des idées, la fluidité et la flexibilité sont remarquables et considérables dans les productions écrites des apprenants. Cela est dû à la variété des domaines de chaque étudiant, car nous devinons que ceci leur a permis d'exprimer des idées différentes sur ce qu'ils pouvaient attendre du développement technologique au futur, chacun selon sa spécialité, en utilisant leurs connaissances acquises ainsi que d'internet.

Pour conclure, nous constatons que l'intégration de la plateforme Framapad dans la tâche rédactionnelle a amélioré la qualité des productions écrites des apprenants et les a motivés en favorisant la créativité chez eux.

Le recours aux la plateforme Framapad a permis d'enrichir les compétences linguistiques des étudiants. Le travail collaboratif les a motivé à surmonter l'insécurité

scripturale et améliorer leur compétence rédactionnelle. Elle a permis également d'accroître leur imaginaire et de développer leurs capacités créatives.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre expérimentation. Dans un premier temps, nous avons présenté l'expérimentation et la méthodologie adoptée dans notre recherche. Puis, nous avons décrit le déroulement de chaque étape de l'expérimentation (pré-test, test, et posttest). En dernier lieu, nous avons présenté les résultats obtenus suite à une étude analytique des copies des étudiants du niveau B1. Au terme de cette expérimentation, l'interprétation des résultats obtenus a montré que grâce à Framapad que les étudiants se sont arrivés à améliorer la qualité de leurs copies et à rédiger des productions écrites bien organisées, cohérentes et avec des idées originales et créatives.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Nous arrivons au terme de notre étude dans laquelle nous nous sommes intéressées à *l'impact de l'intégration de la plateforme Framapad sur l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE* et, plus particulièrement, dans l'amélioration de l'écriture collaborative chez les apprenants du niveau B1 de français du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL).

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons tenté d'atteindre notre objectif principal, celui de montrer comment l'intégration du site Framapad peut apporter de l'aide aux apprenants dans l'apprentissage de l'écrit et de mesurer l'impact de son utilisation sur le développement de la créativité chez les étudiants en classe de FLE.

En effet, nous avons réfléchi sur la façon qui pourrait améliorer et consolider le développement de la compétence rédactionnelle. Pour mieux clarifier notre thème de recherche, nous avons posé la problématique suivante : **Comment la mise en pratique du site Framapad peut-elle améliorer la qualité de la production écrite des étudiants ?**

Afin d'apporter des réponses à notre problématique, nous avons présupposé que **l'utilisation du site Framapad contribuerait au développement de la créativité des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites**. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons adopté une méthode expérimentale auprès des apprenants du niveau B1 du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL).

Dans cette optique, nous avons structuré notre recherche en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, qui s'intitule "*La production écrite collaborative*", nous avons examiné d'abord l'importance de l'écrit dans différentes méthodologies, les modèles de production écrite, et les difficultés rencontrées par les apprenants. Ensuite, nous nous sommes concentrées sur le travail en groupe et l'apprentissage collaboratif, en soulignant comment ils améliorent la compétence rédactionnelle. Enfin, nous avons abordé l'évaluation de la production écrite et nous avons proposé une grille d'évaluation.

Dans le deuxième chapitre, qui s'intitule *l'intégration du site Framapad en classe de FLE*, nous avons évoqué d'abord, l'utilisation des outils numériques en classe de FLE. Ensuite, nous avons commencé par définir les concepts clés numérique, TIC et TICE. Puis, nous avons présenté comment le numérique est de plus en plus utilisé dans l'enseignement du FLE, surtout pour les tâches d'écriture, en nous concentrant sur Framapad, ses avantages, ses limites et comment il aide à écrire en groupe. Enfin, nous avons exposé le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Le troisième chapitre a été réservé à la réalisation d'une expérimentation auprès de notre échantillon. Elle consiste à vérifier le rôle et l'impact de l'utilisation de la plateforme Framapad sur le développement de la créativité chez les apprenants à travers l'analyse du corpus composé des productions collaboratives des apprenants sur papier et sur Framapad.

Après avoir analysé les copies de notre échantillon, nous avons adopté une démarche comparative entre les résultats obtenus dans le 1^{er} jet et le 2^{ème} jet de la production écrite. A partir de cette comparaison, nous avons constaté qu'il y a eu une amélioration dans les textes du 2^{ème} jet au niveau des trois aspects linguistique, matériel et créatif.

Nous avons déduit alors que l'utilisation de Framapad en classe de FLE, donne de bons résultats et cela aide surtout les étudiants de niveau B1 à améliorer leur écriture et favoriser la communication entre eux lors des travaux de groupe en classe et même à distance. Car ils sont moins stressés et ils peuvent mieux gérer leur temps ce qui les aide à développer leur créativité dans la tâche rédactionnelle.

En réponse à notre problématique, les résultats obtenus ont permis de vérifier notre hypothèse. Nous confirmons alors que l'usage du site Framapad contribue au développement de la créativité chez apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Finalement, nous espérons que notre travail de recherche participe à ouvrir la voie sur d'autres recherches concernant l'intégration des outils numériques et interactifs dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages théoriques

1. Baudrit, A. (2007, Mars). *L'apprentissage collaboratif.Plus qu'une méthode collective?* De Boeck.
2. *Cadre Européen Commun des Références pour les Langues-apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Paris: Didier.
3. Chabchoub,A. (2007). *les technologies de l'informations et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? le cas des assistants universitaires tunisiens.*Dans Françoise,C. *L'agir innovational Entre créativité et formation.* De Boeck supérieur.
4. Gerbault, J. (2002). *TIC et diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques.* Paris: L'Harmattan.
5. Mary, R. C. (1999). *la production écrite « didactique des langues étrangères ».* Paris: CLE International.
6. Moirand,S. (1979). *Situation d'écrit, Compréhension, Production en langue étrangère.* Paris: Nathan.
7. Montecot, Ch. (1996). *Techniques de communication écrite.* ChihabEyrolles Alger.

Dictionnaires

1. Cuq.J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: Clé International.
2. *Dictionnaire de l'académie française.* (s.d.). Récupéré sur <https://academie.atilf.fr/9/consulter/NUM%C3%89RIQUE?options=motExact>

Mémoires et thèses

1. Bishawi, W. (2014). *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah (Thèse de doctorat).* Université du Maine, Le Mans.
2. Hafiz-Khoudja, N. (2015). *Favoriser l'entrée dans la production d'écrit avec les TICE au cycle 2 : écrire un recueil collectif de contes comme projet de classe (CEI).*Université Paris-Sorbonne - Paris 4 - Ecole supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Paris, Paris.
3. Mignot, P. (2014-2015). *Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage.* Grenoble, université Joseph Fourier: HAL Id: dumas-01280868.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

4. Vincent capt, M. D. (2020). *L'enseignement du français et le défi du numérique*. Editions scientifiques internationales Sonya Flory ,PETER LANG SA .

Articles

1. Baron, G.-L. (2007). *Usages et usagers de TICE en milieu scolaire : quelles perspectives ?* Les dossiers de l'ingénierie éducative : TICE : l'usage en travaux, ISSN : 1244-6548.
2. Connac, S. (2009.). *Apprendre avec les pédagogies coopératives démarches et outils pour l'école*. B. Robbes, Éd. In *Spirale 2010, Revue de recherches en éducation*(45), 183-189.
3. Dakhia.M, N. B. (2023). *Promouvoir l'écriture créative à l'aune numérique pour une innovation pédagogique en classe de FLE*, revue TAALIMIA. 31(03), 709-719.
4. Defays, J.-M., Mattioli-thonard, A., & al., S. B. (2012). *Quelle place pour les TICe en classe de FLE ?* L'heure des bilans. (l. l. L'homme, Éd.) pp. 1-135.
5. Henri F et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
6. HEDDOUCHE, O. (2023), *La continuité pédagogique de la formation à distance en contexte pandémique*, Revue Multilinguales, Volume 11, Numéro 03, pp. 234-2052, Université de Bejaia, Disponible à l'adresse : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/235298>
7. Jules. D, (1988). *La compréhension et la production de texte*. les presses de l'université du Québec., 31.
8. Landru, F. (2018, 02 05). *Académie de Strasbourg*. Récupéré sur <https://tice68.site.ac-strasbourg.fr/wp2/?p=71>
9. Nguyen Viet, A. (2011). *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences*. VNU journal of science, Forgien langages, p. 03.
10. Saunders, W. (1989). *Collaborative writing tasks and peer interaction*. International Journal of Education Research, 13(1), 10-112.
11. Vitali-Rosti .M. (2014). *Pratiques de l'édition numérique, Chapitre 4. Pour une définition du "numérique"*. (l. p. l'université, Éd.) 63-75.
12. HEDDOUCHE, O. & HEDDOUCHE, S. (2021), *Regard des étudiants algériens sur la formation à distance à l'ère du COVID-19 : Cas des*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

étudiants de l'université de Mohamed KHIDER de Biskra, Revue Psychological & Educational Studies, vol 14, numéro 02, Université Kasdi Merbah de Ouargla, Algérie, EISSN: 2588-2538, pp : 964-980. Disponible à l'adresse : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/163245>

Cours

1. Mekhnache, M. (2023/2024). *cours didactique de l'écrit, didactique de l'oral*. Biskra, Université Mohamed Khider.

Sites internet

- <https://www.blogdumoderateur.com/tools/google-docs/>
- <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europcadre>
- <https://tice68.site.ac-strasbourg.fr/wp2/?p=710>
- Beljerd, K. (2014). Évaluation des productions écrites et intégration des TICE. (Didacstyle, Éd.) Récupéré sur <http://univ-blida2.dz/en/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/DIDACSTYLE-6Version-d%C3%A9finitive.pdf#page=6>

ANNEXES

Annexe : 01

Les copies des apprenants du 1^{er} jet

Expression écrite :

Le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui a été témoin d'énormes développements technologiques. Mais à quoi peut-on s'attendre dans le futur ? Rédiger un texte en expliquant vos attentes en matière de développement technologique en 2050.

..... Entre le passé et le présent on a vu un
un énorme évolution technologique et ça va
développer avec le temps, donc qu'elles sont
les changements à présent au futur ?

..... D'abord, au futur (il sera) il y aura plus
de voitures qui roulent. Mais on les remplace
par d'autres qui valent pour éviter l'encombrement
par ailleurs, au niveau industriel on va
finir par remplacer les employés par des
robots, en plus il y a des recherches qui disent
qu'on peut voyager par le temps en utilisant
la destruction des cellules.

..... En conclusion, je trouve que ces
développements technologiques nous assurent
plus de confort dans la vie

Expression écrite :

Le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui a été témoin d'énormes développements technologiques. Mais à quoi peut-on s'attendre dans le futur ? Rédiger un texte en expliquant vos attentes en matière de développement technologique en 2050.

Aujourd'hui notre monde a une révolution technologique dans toutes les domaines. A lors ~~qu'est-ce~~ à quoi nous pouvons s'attendre pour l'année 2050?

En 2050, le développement technologique va transformer tout les domaines, en particulier dans le domaine de l'éducation et l'enseignement nous pouvons trouver tout les salles de classe équipés de matériel numérique pour qu'ils soient plus interactives. L'IA aidera à personnaliser l'apprentissage en adaptant les cours aux besoins de chaque apprenant. Nous croyons aussi que vont faire tout les examens en ligne grâce à l'utilisation des plateformes. Enfin, la technologie ? ^{les enseignants}

Annexe : 02

Les copies des apprenants du 2^{ème} jet

La production écrite du groupe 01 sur Framapad

The image shows a screenshot of the Framapad online document editor. The main editing area contains a text document with several paragraphs. The text is partially highlighted in pink and green. The top of the screen features a toolbar with various editing tools like bold, italic, underline, and font color. On the right side, there is a chat sidebar titled 'CLAVARDAGE' with a list of messages from users 'MADJID' and 'Nour Elhouda'. The chat messages are color-coded: pink for the sender and light green for the receiver. The document text includes:

de données et fournir des informations sur les tendances du marché, le profil des consommateurs et la dynamique de la chaîne d'approvisionnement. Cette approche permet la prise de décisions éclairées par les entreprises et la réduction des obstacles liés au commerce.

En outre, en parlant un peu sur l'effet de la technologie sur l'évolution de la diagnostic de la vision en vue que les avancées technologiques la, le diagnostic de la vision est devenu plus rapide, plus précis et plus accessible que jamais auparavant. Ces technologies révolutionnaires ouvrent la voie à une meilleure prise en charge des maladies oculaires et à une préservation plus efficace de la santé visuelle des individus.

De plus, peut être en 2050, il y aura des lentilles intelligentes permettront de surveiller en temps réel la santé oculaire, en mesurant la pression intraoculaire, le taux de glucose dans les larmes et d'autres paramètres biométriques. Ou bien Des dispositifs d'examen oculaire simples et conviviaux seront développés pour permettre aux patients de réaliser des tests de vision, des mesures de la pression intraoculaire et d'autres examens oculaires de base à domicile.

De plus, Ces exemples illustrent comment la technologie continuera à révolutionner le diagnostic de la vision, offrant de nouvelles possibilités pour la prévention, la détection et le traitement des maladies oculaires.

En conclusion, la technologie envahit tous les domaines soit la médecine, le commerce, l'éducation...etc Grâce à elle, le monde entier se développe rapidement et devient un petit village.

CLAVARDAGE

autres commandes... que pensez vous ?

MADJID: il faut laisser un vide entre les paragraphes et respecter l'alignement

Nour Elhouda: D'accord.

Nour Elhouda: Qu'est que nous pouvons ajouter aussi ?

MADJID: tu dois laisser l'alignement et écrire en gras

Nour Elhouda: .dcr merci

Nour Elhouda: Madjid, il nous manque un exemple pour que le travail soit complet

MADJID: je vais écrire les exemples

Entrez votre message ici

La production écrite du groupe 02 sur Framapad

B I U ↻

☰ ☰ ☰ ☰

↶ ↷

🗑️ x² x₂

Normal ▾

Couleur ▾

🗨️

🔒

↔️

🔄

★

⚙️

🔗

👤 2

MENU

🟡 sara

🟢 Fadia

En 2050, nous pouvons nous attendre à des avancées technologiques encore plus révolutionnaires façonnées par l'interconnexion croissante de notre monde et les avancées exponentielles de l'intelligence artificielle qui transformeront profondément notre vie quotidienne. Pourtant, l'an 2050 n'est pas si loin.

D'abord, l'intelligence artificielle aura probablement atteint un niveau de sophistication tel qu'elle pourrait être omniprésente dans nos vies, des assistants virtuels encore plus intelligents à des avatars personnalisés agissant comme des extensions de notre propre conscience.

De plus, les progrès dans les domaines de la médecine et de la biotechnologie pourraient permettre des avancées révolutionnaires, comme la régénération cellulaire et la modification génétique pour traiter et prévenir efficacement les maladies.

Ensuite, dans le domaine des transports, les véhicules autonomes pourraient dominer les routes, offrant un moyen de transport plus sûr, plus efficace et plus respectueux de l'environnement. Ces voitures seront rechargées par des réseaux sans fil installés dans les routes, ce qui permettra de voyager sans interruption. Cela pourrait certainement contribuer à réduire les embouteillages et à optimiser l'utilisation de l'espace urbain.

pour conclure, nous pouvons dire qu'en 2050 la technologie va beaucoup changer notre vie. L'intelligence artificielle sera partout, aidant dans beaucoup de tâches différentes. La médecine pourrait aussi faire des découvertes incroyables pour soigner les maladies. Et imaginez, des voitures qui se conduisent toutes seules ! Elles pourraient rendre nos routes plus sûres et moins encombrées. C'est fou de penser à tout ça, mais c'est vrai ! On a beaucoup de raisons d'être curieux et excités pour ce qui nous attend dans le futur.

CLAVARDAGE

sara: J'ai ajouté une idée à l'introduction. Qu'en penses-tu ? 23:28

Fadia: J'ai bien aimé 23:36

Fadia: c ça l'écriture collaborative 🗨️ 23:36

Entrez votre message ici

La production écrite du groupe 04 sur Framapad

B I U Normal Couleur 2

1 La technologie a fait d'énormes progrès l'année dernière, avec des IA comme Chat GPT et Google Bard, qui nous permettraient d'entrevoir ce que l'avenir nous réserve, alors à quoi s'attendre pour l'année 2050?

2 En 2050, la technologie sera intégrée de manière transparente dans tous les aspects de notre vie. L'Intelligence Artificielle (IA), la robotique et l'automatisation auront évolué à des niveaux inimaginables, améliorant le système éducatif, la productivité, les soins de santé et les commodités quotidiennes.

3 Le système éducatif de 2050 pourrait dire adieu aux examens de fin d'année, pour laisser place à une évaluation en continu réalisée par l'IA. Un changement qui permettrait aux élèves d'apprendre à leur rythme, et surtout de constater leurs progrès en temps réel, tout en ajustant si besoin l'enseignement. Et ce n'est pas tout. Les avancées technologiques pourraient permettre également de veiller au bien-être des élèves tout au long de l'année. De plus, il y aura des salles de classe où les tableaux noirs ont été remplacés par des écrans holographiques interactifs, où les élèves peuvent explorer des mondes virtuels pour apprendre l'histoire ou la science. Les enseignants utilisent des robots assistants pour aider les élèves individuellement, tandis que l'intelligence artificielle personnalise les programmes d'apprentissage en fonction des besoins de chaque élève. Nous croyons que les lunettes ou les écouteurs des élèves seront dotés d'une neurotechnologie capable de suivre et d'aider à gérer les distractions, à améliorer la concentration, voire à prévenir une potentielle surcharge mentale ou encore l'épuisement.

4 Parce que l'apprentissage ne s'arrête pas aux portes des salles de classe, se poursuivant dans la vie quotidienne. L'expérience d'apprentissage passerait d'une période déterminée à une pratique continue. Les apprenants pourraient avoir accès à des ressources chaque fois qu'ils le souhaitent. Alors que l'éducation ne se limiterait ainsi plus à un établissement, devenant une expérience continue, cela permettrait notamment de mieux comprendre des sujets de la vie de tous les jours, comme la politique

CLAVARDAGE

conclure, j'ai un exemple à ajouter

Ouïam : Voici la conclusion, qu'en penses-tu ? 00:24

Aya: très bien, j'ai bien aimé 00:26

Entrez votre message ici

B I U Normal Couleur 2

1 Et lors d'un voyage, par exemple, un étudiant pourrait également s'exprimer dans une langue qu'il n'a pas encore apprise à l'aide de traductions en temps réel et en personne, disponibles grâce à l'IA.

2 Enfin, malgré ces avancées technologiques, l'importance des interactions humaines et du développement des compétences sociales restera au cœur de l'éducation, garantissant que les apprenants de demain soient bien équipés pour réussir dans un monde en constante évolution.

CLAVARDAGE

domaine bien précis: différentes domaines ou b

Ouïam : Je pense que c mieux de parler d'un domaine précis comme le système éducatif par ex ! 23:32

Aya: super 23:32

Aya: je commence par l'introduction 23:33

Ouïam : T'as une autre idée à ajouter ou passons à la conclusion ??? 23:56

Aya: attend, avant de conclure, j'ai un exemple à ajouter 00:04

Ouïam : Voici la conclusion, qu'en penses-tu ? 00:24

Aya: très bien, j'ai bien aimé 00:26

Entrez votre message ici

Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit. Il vise à étudier l'impact de l'intégration des outils numériques en classe de FLE en mettant l'accent sur le site Framapad et son rôle dans l'amélioration de l'écriture collaborative, chez les apprenants du niveau B1 du français du Centre d'Enseignement Intensif des Langues CEIL, et comment il peut améliorer la qualité de l'écrit des apprenants et développer leur créativité.

Pour ce faire, nous avons opté par une méthode expérimentale dans laquelle nous avons fait une analyse et une comparaison entre les productions écrites rédigées de manière collaborative sur papier et sur Framapad.

Les résultats obtenus ont permis de prouver que l'utilisation de la plateforme Framapad contribue au développement de la créativité des apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Mots clés : l'écriture collaborative, le site Framapad, les apprenants du niveau B1, la production écrite, la créativité.

Abstract:

Our research work is part of the didactics of writing. It aims to study the impact of integrating digital tools in the FLE classroom, focusing on the Framapad platform and its role in improving the scriptural competence of B1-level learners at the Center for Intensive Language Teaching CEIL and how it can improve the quality of learners' writing and develop their creativity.

To do this, we opted for an experimental method in which we analyzed and compared written productions written collaboratively on paper and on Framapad.

The results showed that the use of the Framapad platform contributes to the development of learners' creativity in writing.

Key words: collaborative writing, the Framapad site, B1 learners, written production, creativity.