

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen

Faculté des Lettres et des langues

Département de français

Ecole doctorale de Français

Thème

Potentiel de Facebook pour une remise à niveau des étudiants

algériens à l'orthographe de la langue française

Utilité, utilisabilité et acceptabilité

Thèse de doctorat en didactique du FLE

Présentée par

Layla AZZOUG BENYELLES

Sous la direction de :

M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur à l'université ABOU-BEKR BELKAÏD - TLEMCCEN)

Membres du jury :

- | | |
|---|--------------------------|
| • Président : MAHIEDDINE Azzedine | Professeur Univ. Tlemcen |
| • Rapporteur : BENMOUSSAT Boumediene | Professeur Univ. Tlemcen |
| • Examinatrice : HAMIDOU Nabila | Professeur Univ. Oran |
| • Examineur : TOUATI Mohammed | Professeur Univ. Oran |
| • Examineur : ATMANE Yahiya Abdeldjebar | MCA Univ. S. Belabes |
| • Examineur : BENGHABRIT Tewfik | MCA Univ. Tlemcen |

Février 2022

Remerciements

A mon directeur de recherche, le professeur Boumediene BENMOUSSAT, pour son aide précieuse et les conseils formateurs qu'il m'a prodigués afin de mener au mieux ce travail.

Aux membres du jury qui m'ont honorée par leur présence et qui ont accepté d'examiner mon travail.

A toutes les personnes qui m'ont soutenue pour mener à bien cette thèse, le professeur Denis LEGROS, à l'université Paris VIII, le professeur Thérèse MARTIN et Anne Marie CHRETIEN sans oublier Sénia ALLAL, qui m'a aidée sans hésitation à effectuer mon intervention auprès de ses étudiants, à l'université de Tlemcen.

Dédicace

Avec tous mes sentiments de tendresse et de reconnaissance, je dédie ce travail à mes chers parents qui m'ont appris la patience et la persévérance et qui m'ont toujours encouragée à me projeter vers l'avant. A mes enfants Elyassin, Rayan et Inès, à mon mari Nabil et à mes chers frères : Mokhtar, Anas et Amine, toujours présents pour m'aider.

Mots clés et abréviations

Acceptabilité : est la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc. plus ou moins positives) à propos d'un EIAH, de son utilité et de son utilisabilité. Cette représentation mentale peut être individuelle ou collective. La valeur de cette représentation conditionnerait la décision d'utilisation de l'EIAH (Tricot et al, 2003).

EIAH : environnement informatique pour l'apprentissage humain.

FB : Facebook.

FLE : français langue étrangère.

Questionnaire SUS : (système usability scale), échelle d'utilisation du système.

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Utilisabilité : L'utilisabilité désigne la possibilité d'utiliser l'informatique pour l'apprentissage : sa maniabilité. L'utilisabilité d'un EIAH se joue au niveau de son interface (sa cohérence, sa lisibilité, la façon dont elle représente les actions possibles, etc.), de sa navigation (la cohérence, la simplicité, l'exhaustivité des déplacements possibles, etc.) et de sa cohérence avec l'objectif et le scénario didactiques. Elle est aussi fonction de l'adéquation entre les objectifs du concepteur et ceux de l'utilisateur (Spool et al, 1999)

Utilité : L'évaluation de l'utilité relève du domaine général de la pédagogie, des didactiques, et plus généralement de l'évaluation telle qu'elle est habituellement conçue en enseignement et en formation. Il s'agit d'évaluer s'il y a bien adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant (ou le concepteur) et l'atteinte de cet objectif (Tricot et al, 2003). L'évaluation de l'utilité recouvre trois niveaux de questions emboîtées, celles relatives au « comment », au « quoi », et au « pourquoi ».

SOMMAIRE

Introduction

1. Premier chapitre : Etat des lieux, revue de la littérature et hypothèses

- 1.1.État des lieux sur le niveau d'orthographe FLE et sa place dans l'enseignement
- 1.2.Enseignement de l'orthographe, quel socle assure la progression ?
- 1.3.Facebook, sa place dans la vie des étudiants et dans l'enseignement des langues

2. Deuxième chapitre : cadre général de l'étude et Méthodologie de travail

- 2.1.Déterminations théoriques sur le cadre général de l'étude
- 2.2. Préliminaires et déroulement de l'expérience
- 2.3. Procédés d'évaluation de l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité

3. Troisième chapitre : Résultats de l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité

- 3.1.Résultats de l'utilité du projet Facebook (test initial et final)
- 3.2.Résultats du SUS, échelle de l'utilisabilité pédagogique de Facebook
- 3.3.Résultats du questionnaire montrant l'acceptabilité de FB pour l'enseignement/apprentissage du FLE

4. Quatrième chapitre : Analyse, discussion et perspectives

- 4.1. Analyse des carences orthographiques et leurs origines
- 4.2.Etude comparative des résultats de l'expérience Facebook pour montrer son utilité
- 4.3. Discussion des procédés et des stratégies qui ont favorisé l'apprentissage sur Facebook
- 4.4. Analyse de l'utilisabilité et de l'acceptabilité de Facebook pour l'apprentissage du FLE
- 4.5. Limites, apports et perspectives

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Introduction

L'orthographe constitue une composante importante de l'écrit et un redoutable barrage pour celui qui ne la maîtrise pas. Elle altère la qualité de la communication entre individus et constitue un facteur important de sélection professionnelle. Les fautes d'orthographe sont rédhibitoires et peuvent empêcher l'accès à un emploi ou une promotion, et c'est encore plus grave pour un enseignant qui risque de transmettre la faute d'une génération à une autre. Les difficultés orthographiques auxquelles sont confrontés les étudiants algériens, apprenant la langue française, découragent plus d'un enseignant ; il suffit d'observer leurs copies pour se rendre compte de la situation¹.

L'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde selon Michel Fayol (2003) et pourtant elle est banalisée par les didacticiens du FLE. Sur une trentaine de méthodes FLE analysées par Suleiman et Malkawi (2012), « *les activités orthographiques au sens propre du terme sont pratiquement inexistantes ou presque ... elles sont généralement inadaptées* » (p :126). Malgré les reformes des nouveaux programmes, u

*ne bonne mise en place reste défailante selon les didacticiens. Est-ce par un manque de formation des enseignants, manque de temps ou mode de vie incohérent avec la méthode d'enseignement ?

Parce que le public universitaire et les pratiques sociales de l'écriture ont profondément changé, les méthodes d'enseignement doivent évoluer et l'apprentissage de l'orthographe apparaît plus que jamais comme un enjeu social. Cet apprentissage est multidimensionnel : il fait appel au fonctionnement du système d'écriture lui-même, aux conceptualisations des sujets, aux représentations des enseignants, sans oublier les pressions sociales qui s'exercent sur l'ensemble. La recherche dans le domaine de la didactique de l'orthographe est donc complexe mais montre une belle vitalité.

¹ Voir les résultats du test initial dans le tableau 1.

L'émergence des nouveaux besoins du côté des étudiants de l'enseignement universitaire, ainsi que les pratiques qui en découlent, laissent entrevoir de nouveaux questionnements, tant pratiques que fondamentaux. A l'heure actuelle, les réseaux sociaux prennent toute leur importance. Selon un questionnaire sondage², les étudiants algériens passent un temps conséquent sur leur réseau social préféré Facebook. Ils s'y connectent tous les jours pour être à jour de ce qui se passe autour d'eux et dans le monde, pour commenter, partager, regarder des photos et vidéos et échanger leurs idées, nouer de nouvelles relations sociales mais aussi pour l'échange d'informations d'ordre logistique. ***Alors, comment tirer parti de cet engouement et utiliser Facebook pour des intérêts pédagogiques ? Ce réseau social, lieu d'échange fluide et authentique, offre des avantages dont il faut considérer les exploitations pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Alors, quel en est le potentiel pour mettre en place un enseignement efficace de l'orthographe sans toucher le temps de classe ? Comment doit-on l'utiliser ? Quelles sont les stratégies adoptées sur le réseau pour adapter l'enseignement aux besoins de ces étudiants ?***

Notre recherche s'inscrit dans le champ pluridisciplinaire qui relie la didactique de l'orthographe FLE et TICE. Il s'agit de l'évaluation du potentiel de Facebook pour l'enseignement / apprentissage de l'orthographe FLE. Cette évaluation est tridimensionnelle, elle traite trois domaines indispensables et complémentaires : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité (tricot, 2003).

Pour se faire, nous devons d'abord mener une recherche action, « *recherche dans le but d'acquérir des connaissances sur le domaine étudié, action dans le but de mettre en œuvre une transformation* » (Catroux, 2002). Nous allons essayer d'installer Facebook, dans un cadre non formel, en dehors des classes, pour remédier aux carences orthographiques de 25 étudiants algériens de première année français de l'université Abou Bekr Belkaid. Nous ferons l'hypothèse qu'une acquisition efficace et économique du français ne peut pas se faire en l'absence d'un apprentissage méthodique de l'orthographe. Nous défendons l'enseignement d'une orthographe vivante et très utile qui s'adapte aux modalités d'échanges sur Facebook.

² Voir les résultats du questionnaire que nous avons effectué auprès de ces étudiants dans le chapitre 3 de la première partie

- La messagerie offre un espace privé de communication authentique où les étudiants seront exposés à des variétés linguistiques riches « *que les départements de langues et les manuels ne peuvent égaler* » (Blattner et Fiori, 2009, p : 36), ce qui assure, à notre sens, un apprentissage contextualisé et moins mécanique. Sur ce forum synchrone, l'enseignant pouvait discuter comme un ami (well, 2008), et trouver des moyens (Degache, 2006 ; Jeannot et Chanier, 2008) pour corriger les fautes d'orthographe rencontrées lors des tchats sans nuire à l'ambiance « ludique » de Facebook.
- Le Mur sera un espace public asynchrone. Il permettra de créer un espace ludique en publiant des questions et des notions d'orthographe inspirées des méthodes efficaces en orthographe comme dans Projet Voltaire. (Enseignement basé sur la pédagogie de l'erreur et les moyens mnémotechniques).

Pour évaluer l'utilité ou l'efficacité pédagogique, nous devons traiter trois niveaux de questions emboîtées : celles relatives au « comment », au « quoi », et au « pourquoi » ? Nous évaluons l'utilité de ce projet par une comparaison qui porte sur le taux d'évolution ou de régression des erreurs orthographiques entre le pré-test (dictée) et le post-test (dictée à trous) en expliquant comment la dynamique tutorale qui s'est basée sur la pédagogie de l'erreur et les règles mnémotechniques, sur le groupe, avait contribué à améliorer leur niveau orthographique. Nous dotons cette analyse par des exemples d'interactions survenues dans le groupe et leur impact.

Si un outil prouve son *efficacité pédagogique*, cela ne veut pas dire qu'il est aussi utilisable car « *de très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se révèlent inutilisables* » (Dillon et Gabbard, 1998). L'*utilisabilité* d'un EIAH se joue au niveau de son interface, de sa navigation et de sa cohérence avec l'objectif et le scénario didactiques. Elle est aussi fonction de l'adéquation entre les objectifs du concepteur et ceux de l'utilisateur selon Spool et al (1999). Pour évaluer cette notion, Nous nous sommes basée sur le questionnaire SUS (System Usability Scale) recommandé par Tricot et al (2003).

En outre, pour chaque objet finalisé, il existe une représentation mentale (individuelle ou collective) de cet objet (de ses attributs physiques) et de sa rationalité. Les chercheurs appellent « *acceptabilité* » la valeur de cette *représentation*. Pour juger si ce projet est bon, il doit être aussi acceptable par les utilisateurs enseignants et étudiants. Dans un environnement social et économique en mutation comme le nôtre, les représentations et les attitudes des enseignants ne devraient-elles pas pourtant évoluer ? Nous le saurons à travers le questionnaire comme recommande (Tricot et al, 2003).

Le présent travail tente de répondre au potentiel de Facebook pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens en quatre chapitres échelonnés comme la suite :

Le premier intitule l'état des lieux, la revue de littérature et les hypothèses. Il sera réparti en trois sous chapitres :

Le premier traitera tout d'abord du niveau d'orthographe des étudiants, qui est le problème déclencheur de notre étude. Ensuite, nous aborderons l'origine didactique majeure de ce problème à travers une analyse critique de la place et de la qualité des exercices d'orthographe dans les programmes FLE (étude réalisée par des spécialistes).

Dans le deuxième sous chapitre, nous mettrons l'accent sur le socle qui assure la progression dans l'enseignement de l'orthographe ; nous aborderons quelques recommandations didactiques, et les stratégies d'enseignement qui nous ont inspirée dans Projet Voltaire³ comme la pédagogie de l'erreur et les notions mnémoriques.

Le troisième sous chapitre traitera de la place des réseaux sociaux et notamment Facebook dans la vie des étudiants algériens et de la revue de la littérature de son exploitation dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Nous achèverons ce sous chapitre par les hypothèses.

³ Projet e-learning pour une remise à niveau en orthographe.

Le deuxième chapitre concerne le cadre général de l'étude et la méthodologie de notre travail.

Nous introduirons ce chapitre par quelques déterminations théoriques essentielles pour cerner le cadre général de l'étude. Nous allons tout d'abord situer l'enseignement non formel, opté dans notre démarche, par rapport à l'enseignement formel et informel et ensuite nous déterminerons les paramètres de l'évaluation d'un EIAH (Facebook dans notre cas), pour une mise en place solide.

Le deuxième sous chapitre traitera les préliminaires de l'expérience comme la détermination de l'objet d'étude de cette expérience, le publique échantillon sur lequel nous avons travaillé et le matériel expérimental exploité

Ensuite nous décrirons le déroulement de l'expérience et les outils d'évaluation.

Le troisième chapitre sera consacré aux résultats. En trois temps, il étale d'abord les résultats détaillés (avec classification des erreurs orthographiques selon le modèle de Catache, 2016) des deux tests initial et final dont la comparaison montrera l'utilité de ce projet. Ensuite, les résultats du questionnaire SUS qui montreront son utilisabilité, et enfin les attitudes des étudiants et leurs enseignants envers l'adoption de Facebook pour l'enseignement/apprentissage (son acceptabilité).

Le dernier chapitre traitera l'analyse et la discussion des résultats. Nous allons commencer par une analyse des erreurs du test initial. Cette analyse nous aidera à comprendre leurs natures afin de bien les expliquer. Ensuite, nous évaluerons l'utilité de notre projet Facebook « TICE FLE » par une étude comparative entre les résultats du test initial et le test final. En l'occurrence, nous discuterons les paramètres méthodiques et les modalités tutorales qui ont contribué à mener un enseignement efficace. Dans l'étape suivante, nous interpréterons les résultats du score SUS qui révéleront l'utilisabilité de Facebook, suivis d'une discussion de son acceptabilité pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Et enfin, nous invoquerons les points faibles de notre Projet Facebook et nous proposerons quelques recommandations et des ouvertures pédagogiques pour mieux le gérer et prévenir l'échec.

Premier chapitre

Etat des lieux, revue de la littérature et hypothèses

*« Dans un monde en mutation rapide,
l'avenir appartient à ceux qui sauront
mettre à jour leurs savoirs ».*

François Taddéi

Ce premier chapitre, se ramifier en trois sous chapitres : le premier fera l'état des lieux sur le niveau d'orthographe FLE et sa place dans l'enseignement. Le deuxième traitera l'enseignement de l'orthographe et le socle qui assure la progression et le troisième concerne l'outil de remédiation Facebook, sa place dans la vie des étudiants algériens et dans l'enseignement des langues

1.1. État des lieux sur le niveau d'orthographe FLE et sa place dans l'enseignement

Orthographe vient des racines grecques⁴ ὀρθός / *orthós*, « droit, correct », et γραφή / *graphé*, « écriture », elle désigne la forme des écrits dans les langues. Par extension, le terme peut désigner les éventuelles normes qui influencent ces graphies, les régularités observées... Plus généralement, on parlera de système d'écriture (Cazal et Parussa, 2015)

Jean Christophe Pellat l'a définie comme « *la représentation, au moyen de signes visuels, d'une langue. Mais c'est une représentation qui est codifiée, qui est conventionnelle, qui est historiquement décidée par la société. Et comme toutes les écritures du monde l'orthographe française présente deux références, la référence au son et la référence au sens* ».

1.1.1. Le niveau d'orthographe du français, un sujet d'inquiétude ?

« *Orthographe capricieuse, grammaire absconse : le français est réputé difficile* » (Eluerd, 2017). Plusieurs enseignants chercheurs notamment Manesse et Cogis affirment que le niveau global des étudiants en orthographe est un sujet d'inquiétude, il se détériore de plus en plus.

1.1.1.1. Le niveau d'orthographe du français chez les natifs

Il faut se faire à l'idée que le niveau d'orthographe a réellement baissé. Selon Chevrel (2009), ce niveau a probablement commencer à se dégrader depuis le milieu du XXe siècle, donc bien avant les réformes des programmes du collège de 1996 et de l'école élémentaire de 2002, généralement incriminés. 18 ans après l'étude faite par

⁴ Selon le dictionnaire étymologique (2014).

Chervel et Manesse (1989), Manesse et Cogis (2007) confirment le résultat ; elles donnent la preuve avec un texte qu'elles ont dicté à un large public représentatif de la France métropolitaine (plus de 2700 élèves du CM2 à la classe de 3e du collège).

L'institution scolaire avait fourni une comparaison entre les résultats des élèves du collège en 1920 et en 1995 qui montre clairement la détérioration de l'orthographe lexicale et grammaticale au profil d'une qualité meilleur du texte (textes plus cohérents et plus longs, d'après DEP, 1996). La même source confirme encore une fois cette baisse par une dictée de 85 mots auprès des élèves de CM2 qui accumule 10,7% en 1987 contre 14,7 en 2007. La proportion des élèves qui ont fait plus de 15 erreurs était de 26% en 1987 et de 46 % en 2007. Il s'agissait surtout des erreurs grammaticales. Aujourd'hui, Les élèves mettent plus de temps pour atteindre le niveau de maîtrise donné comme si l'enseignement de l'orthographe profitait de l'allongement de la scolarité.

1.1.1.2. Le niveau d'orthographe des étudiants algériens

Selon une enquête⁵ menée par Chaif (2014), la maîtrise de la langue française est en déclin en Algérie, les étudiants algériens sont nombreux à échouer dans leurs études supérieures simplement parce qu'ils ne maîtrisent pas bien la langue française, et cette dernière, après le bac, remplace l'arabe classique et devient la langue officielle de la majorité des études universitaires. Elle rapporte que le niveau de la langue française s'est dégradé ces dernières années et que la moitié des étudiants algériens sont vulnérables devant cette première langue étrangère enseignée dès La 3^{ème} année primaire en Algérie. « *Rares sont les étudiants parmi nous qui maîtrisent la langue française* » dit Samia, étudiante en 3^{ème} année traduction à l'université de Tlemcen. Les étudiants ont beaucoup de mal à choisir la bonne orthographe et cela décourage les enseignants qui ne s'attardent pas à stigmatiser cet effet.

Beaucoup de nouveaux bacheliers se préparent l'été pour améliorer leurs compétences en français « *je me prépare dès maintenant, je n'ai pas un bon niveau dans cette langue, je dois acquérir un niveau suffisamment solide pour réussir mes*

⁵ <https://fr.blastingnews.com/international/2014/08/le-niveau-de-la-langue-de-moliere-chez-les-etudiants-algeriens-00117068.html>

études en médecine qui seront totalement en français » reconnaît Nesrine, entre autres, qui venait d'avoir son bac et qui se prépare pour sa première année universitaire en médecine.

Megder (2009) confirme ce faible niveau d'orthographe. Dans sa thèse, il classe les erreurs orthographiques recueillies de son corpus, en partant des travaux de Nina Catach, et plus exactement sur certaines de ses théories où elle traite l'orthographe dans un sens systématiquement explicite. Si on se réfère à sa théorie de pluri systèmes, l'orthographe étant considérée comme un ensemble de sous-systèmes. Le premier est central et relativement stable, il s'agit des phonogrammes qui concernent la transcription des sons. Le deuxième intitule les morphogrammes qui concernent la transcription des morphèmes. Le troisième n'est qu'une zone annexe, il s'agit des logogrammes qui transcrivent des lexèmes et permettent une certaine différenciation entre l'homophone/hétérophone. Le quatrième se compose d'un reliquat de lettres étymologiques. Cependant, suivant l'origine arabophone de nos informateurs, et la nature de l'évaluation et de l'enseignement donné, il serait possible que certaines catégories prennent le dessus sur d'autres.

1.1.1.3. Le niveau d'orthographe des étudiants algériens constituant notre corpus

Pour connaître le niveau d'orthographe des étudiants considérés dans notre recherche, nous avons établi un test initial (en présentiel). Il s'agit d'une dictée didactisée de niveau B1, contenant des mots et des accords que les étudiants confondent fréquemment. A l'instar de Corder (1980), nous proposons d'appeler désormais « fautes » les erreurs de performance et de réserver le terme « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants. Selon lui :

« Les erreurs ont trois significations : pour l'enseignant, elles lui indiquent, où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre ; pour le chercheur, elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue ; Pour l'apprenant, elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend ». (p.13)

Les résultats sont présentés dans deux tableaux, le premier est consacré aux résultats globaux pour pouvoir situer le niveau orthographique de ces étudiants et le second sera pour les détails.

Tableau 1 : Résultats globaux du test initial indiquant le niveau des étudiants Algériens en orthographe française

Test initial	Nombre d'erreurs	Nombre global des mots dans la dictée	Le pourcentage par rapport aux erreurs
<i>Erreurs lexicales</i>	72	840	8,57 %
<i>Erreurs grammaticales</i>	94	840	11,19 %
<i>Total des erreurs</i>	166	840	19,76 %

Les résultats globaux du test initial indiquent que les étudiants algériens entrant à l'université qui sont censés avoir un niveau B2 en production écrite, éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. Sur une dictée de niveau B1 (selon le CECR), en moyenne, (19,76%) de mots dictés étaient mal orthographiés, mais les résultats étaient un peu hétérogènes. Nous constatons que les erreurs grammaticales sont légèrement plus nombreuses que les erreurs lexicales. Ce qui montre que même le système de la langue n'est pas bien acquis. Pour que l'intervention soit pertinente et bien adaptée à leurs besoins orthographiques, nous avons établi un deuxième tableau qui représente les erreurs de façon détaillée.

Nous devons établir une classification des erreurs commises lors du test initial (voir tableau 2) pour savoir où résident leurs failles afin d'y remédier.

Tableau 2 : classification des erreurs du test initial selon le modèle de Catache (2016)

Catégories des erreurs	Sous-catégories	NBE	Quota	Exemples
Orthographe lexicale				
Erreur de calligraphie	Absence de jambage « m »	1	1,80%	Honne (homme)
	Lettre ambiguë « l »	1		Loi (foi)
	« a »	1		Dispasras (disposera)
Erreur de segmentation		7	4,21%	Bien sûr
Erreur phonogrammique (transcription des sons)				
Oubli (erreur extragraphique)	Oubli de lettre « e » après le « s »	1	0,60%	Disposra
Discrimination auditive				
Altération de la valeur phonique des lettres		6		Bien sur
	Omission	2		Repond
	d'accents	2		Reflechir

	Confusion « e » et « o »	1 1	9,63%	Domande Réflichir
	« e » et « i »	3		Réfeléchir
	Ajout de lettre « e »	1		Pâtin
Erreur lexicale				
Logogrammes lexicaux	Confondre les homonymes	8 5	7,83%	Foi Fois
Lettres dérivatives (morphogrammes)	Erreur dans la morphologie du mot, marques du radical, préfixe et suffixe	1 1 1 1 5 1 1	7,22%	Bien sure Elle n'a pa Chacuns Devoire Demende Patain Ronger Répand

				Monger
Doublement ou non de consonnes	Pas de consonne double « l » pour un mot très familier	3	3,61%	Balon
		1		Réffléchir
		1		Achetter
		1		Conexion
Orthographe inventée	Orthographe inventée du mot « réfléchir » Ajout de « s » insensé	1	2,40%	Connexions
		1		Réfflishir
		1		Chacuns
		1		Rofond
Interférence avec le radical	Confondre avec « chaque »	7		Chaqu'un
		3		Connection

	Confondre avec « connecter » et avec l'anglais		6,02%	
--	--	--	-------	--

Orthographe grammaticale				
Idéogrammes	Ajout de trait d'union	2	1,20%	Bien-sur
Morphologie (transcription des morphèmes)				
Logogrammes grammaticaux	Confondre les homonymes « a » et « à » Confondre « son », « sont » et « sans »	3 7	8,43%	A manger A la maison Son Sont Sans

	Ecrire mal « tous »	4		Touts
Accord sujet-verbe	Accord sujet-verbe erroné	1	2,40%	Chacun disposeras
		2		Elle n' as pas
		1		Elle ré ponds
Marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif est mal accordé avec le nom	11	11,44%	Leur patins Leurs ballon
	Pas d'accord du déterminant avec le nom	2		Tout les journaux
	Pas d'accord de la préposition avec le nom	5		Au enfants Au questions
	L'adjectif n'est pas accordé avec son nom	1		Connexion gratuit

Accord participe-passé	<p>Absence de l'accord avec le COD qui est placé devant le verbe</p> <p>Accord du PP (avoir) avec le sujet</p> <p>Pas d'accord du PP (être) avec le sujet</p> <p>PP mal accordé</p>	<p>15</p> <p>5</p> <p>4</p>	<p>14,47%</p>	<p>J'ai achetée</p> <p>Elle n'a pas lue</p> <p>Sont venu</p> <p>Sont venue</p>
Distinction infinitif-participe	Confondre infinitif-participe	2	1,20%	<p>(De rangé</p> <p>Pour mangé)</p> <p>J'ai acheter</p>
Confondre temps/mode et le groupe	Confondre l'impératif	4		Demands

	avec l'indicatif	3	4,81%	Sont venuent
	Confondre le PP avec le présent de l'indicatif	1		J'ai achetai
	Confondre le PP avec un imparfait erroné			
Morphologie verbale (erreur de désinence)	Erreur de désinence du PP du verbe « lire »	3	2,40%	Elle n'a pas lut - lus
	Erreur de désinence de l'infinitif du verbe « réfléchir »	1		réfléchire
Marques du pluriel	Pluriel des mots en « al »	3	10,43%	Les Journeaux
	Absence de la marque du			Aux enfant

	pluriel sur les noms	4		Aux question
	Pluriel des chiffres	10		Les quatres

Le tableau 2 révèle que les étudiants algériens de première année français commettent des erreurs de différentes natures. On constate des erreurs essentiellement grammaticales qui touchent donc le fonctionnement de cette langue comme les homophones grammaticaux (sont, son, sans), les marques d'accord dans le GN (l'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom), les accords du participe passé, le pluriel ainsi que des problèmes de conjugaison comme la confusion entre les temps. Mais on trouve aussi beaucoup d'erreurs d'ordre lexical, même sur des mots très familiers comme par exemple : erreur de segmentation sur le mot « bien sûr », erreur de morphologie sur le mot « connexion , chacun », confusion entre les homophones « foi, fois et foie », des altérations de la valeur phonique de certains mots dû aux interférences avec la langue maternelle, etc. (ces erreurs sont spécifiques à notre corpus d'évaluation qui était de faible ampleur et ne traite, bien sûr, qu'une partie des lacunes orthographiques de ces étudiants).

1.1.2. L'enseignement de l'orthographe et sa place dans les programmes FLE

L'orthographe du français, l'une des plus complexes au monde, fait régulièrement l'objet de débats sur les avantages et les inconvénients de cette complexité et sur les mérites comparés des méthodes d'apprentissage, anciennes comme nouvelles. (Michel Fayol, 2003).

1.1.2.1. Aperçu historique de l'enseignement de l'orthographe française

Biedermann-Pasque (2017), dans son livre « les grands courants orthographiques au XVII^e siècle et la formation de l'orthographe moderne », apporte que depuis la publication des premiers glossaires latin-romain à la sixième édition du dictionnaire de l'Académie française en 1835, l'orthographe française n'a pas cessé de se compliquer en élargissant l'écart entre l'oral et l'écrit. En réalité, dans les gloses romanes, la transcription correspondait parfaitement à l'oral. Mais la phonétique commence à perdre pied à partir du XIII^e siècle à cause de l'abondance des emprunts de langues étrangères et la volonté d'instaurer une nouvelle réforme. Dès lors, une multiplication des écrits judiciaires a commencé. La plupart, les légistes, les clercs, et surtout les scribes, tendent vers la complexification de l'orthographe française. « *Leurs procédures étymologiques, ayant souvent eu recours au latin avec une méconnaissance de la langue source, ont abouti parfois à des excès et pire encore à des abus* » (Betreaud, 1978, p : 12). En quelque temps cette belle et sobre orthographe s'est transformé en « *une cacographie pédante et grossière* » (*ibid*).

Durant les XV et XVI siècles, plusieurs restaurations ont été envisagées par les hautes instances politiques et linguistiques pour unifier et simplifier l'orthographe mais faute de compétences, de bonne gestion et surtout le refus des grands éditeurs, la réforme a échoué. Les graphies se multipliaient « dans le désordre » (Walter, 1988), jusqu'au 1694 où l'Académie française avait décidé de choisir une orthographe unique ; elle publie donc la première « Bible » de l'orthographe du français en 1694. En revanche, cette publication n'a pas arrangé la situation. Ce dictionnaire privilège le bel usage de la langue. Il opte pour le lexique raffiné répondant aux exigences du salon parisien de l'époque. « *L'esprit puriste des Académiciens a abouti dans les faits au rétablissement des formes archaïques et semble avoir privé l'orthographe de toute logique interne ou cohérente* » (Betreaud, 1978). Si on établit une comparaison entre la première et la sixième édition du dictionnaire, on ne trouve aucune évolution ni en esprit ni en pratique. De cela on peut comprendre que l'esprit puriste des grands classiques a clairement influencé l'orthographe actuelle.

Aux XIX^e et XX^e siècles, lorsque l'enseignement en France s'est généralisé, vue la complexité de l'orthographe, son apprentissage était aléatoire. « *Les méthodes traditionnelles adoptaient tout au long du siècle une méthodologie générale qui repose sur la répétition, la mémorisation, les dictées décontextualisées, la connaissance par*

cœur de la grammaire explicite et la traduction » (Suleiman et Malkawi, 2012). Ces méthodes traditionnelles accordent une place importante à l'orthographe mais l'abordent de manière impertinente. Il s'agit des activités intenses de réécriture, de dictées séparées du contexte et de l'apprentissage par cœur des règles de grammaire. Ces méthodes s'inspirent de la psychologie qui « *assimile le cerveau humain à un muscle qui ne se développe que par le biais des répétitions mécaniques et des mémorisations de règles* ». (*ibid*)

Vers le XX siècle, une nouvelle génération vient remplacer ces méthodes traditionnelles, il s'agit des méthodes directes qui ont réduit l'enseignement de l'orthographe à quelques activités pratiques car elles consistaient à enseigner la langue par elle-même et pour elle-même.

Plus tard, en 1930-1940, aux Etats Unis, une nouvelle tendance a émergé. Ce sont des méthodes audio-orales qui ont décrié les activités d'orthographe dans les classes de langues étrangères. Il en était de même pour les méthodes audio-visuelles après. Ces méthodes audiovisuelles FLE (Voix et Images) arrivées en France vers les années soixante, ont exclu totalement l'orthographe voire l'écrit en général des activités de la classe. Les apprenants issus de cette méthode parvenaient à s'exprimer oralement dans la vie quotidienne mais ils étaient incapables d'écrire correctement.

Les méthodes qui succèdent l'audiovisuel comme les méthodes fonctionnelles notionnelles, les méthodes communicatives, et les méthodes éclectiques n'ont pas su rétablir de manière significative la situation et jusqu'à nos jours l'orthographe reste sous-estimé en didactique du FLE.

1.1.2.2. Place et qualité de l'enseignement de l'orthographe dans les méthodes FLE.

On entend par méthodes actuelles celles qui sont parues entre 1990 et 2011 qui semblent avoir sur le plan méthodologique et structurel et des caractéristiques communes. En effet, durant ces deux dernières décennies, il a été rare d'éditer des méthodes particulières à l'image de la génération des premières méthodes audiovisuelles des années 70. On a l'impression que depuis les années 80, la majorité des concepteurs des méthodes FLE se sont orientés vers l'éclectisme qui a l'avantage

de pouvoir s'inspirer des nouveautés didactiques sans grande peine. Il serait également raisonnable pour les francophones à l'étranger de garder une méthode si longtemps, vu le coût des manuels importés et la résistance au changement de la part de l'administration. Suleiman et Malkawi (2012) avaient pour cela analysé une trentaine de méthodes FLE dans le but d'évaluer la place et la pertinence des activités orthographiques ou para orthographiques lorsqu'elles y apparaissent. Dans les lignes qui suivent, nous rapporterons leurs remarques les plus pertinentes sur le sujet :

- **Importance exagérée pour l'écriture des nombres**

Curieusement dans une trentaine de méthodes examinées, la plupart accordent une importance particulière à la transcription orthographique des adjectifs numériques, surtout au début de l'apprentissage de la langue. Certaines méthodes y insistent de façon exagérée et négligent les autres aspects réels de l'orthographe du français comme si cette transcription est une nécessité absolue qui entrave tout progrès dans la langue. Or le numérique est bien la partie la moins sensible à l'orthographe puisque les nombres sont souvent symbolisés par des signes spécifiques, les chiffres. Ces méthodes reviennent à plusieurs reprises et à différents moments de l'apprentissage sur l'orthographe des nombres ou leurs dérivés comme la date, l'heure, les horaires etc. Suleiman et Malkawi (2012) ont repéré cette consécration de l'orthographe des chiffres dans les méthodes FLE suivantes :

- La méthode Reflet (1999)
- La méthode Champion 1 (2001)
- La méthode Escale (2001)
- La méthode Junior 1
- La méthode Tendem 1 (2003)
- La méthode Latitude 1 (2008)

- **Priorité à l'orthographe des noms propres**

De nombreuses méthodes FLE consacrent une très grande importance à l'orthographe des noms propres, tels que noms de lieu (continents, pays, département, ville, village, site), les prénoms et les noms des personnes, les sigles etc. la quantité de

ce type d'activités et la manière de les aborder semblent exagérées. Les manuels regorgent d'activités correspondantes aux noms propres ; on va jusqu'à la manière d'épellation. Ainsi, on favorise l'orthographe des noms propres et leur épellation au détriment des vrais problèmes orthographiques comme l'orthographe grammaticale. L'analyse de Suleiman et Malkawi, ressort ce problème dans les méthodes FLE suivantes :

- La méthode Adosphère (2011)
- La méthode Oh Là Là (2007)
- La méthode Et toi (2003)
- La méthode Tout va bien (2004)
- La méthode Bien joué (1998)
- La méthode Extra (2002)
- La méthode Escale1(2001)
- La méthode Connexion 1 (2004)
- La méthode Espace 1 (1990)

Dans la même perspective, les méthodes investissent dans la transcription des jours de la semaine, des mois de l'année, les couleurs, ce qui n'est pas contestable mais Suleiman et Malkawi (*Ibid*) auraient souhaité que la préoccupation majeure des auteurs soit centrée sur les vraies difficultés du système orthographique de la langue.

- **Quantité minimale et qualité médiocre des exercices de l'orthographe**

Dans la majorité des méthodes analysées, « *les activités orthographiques au sens propre du terme sont pratiquement inexistantes ou presque* » Suleiman et Malkawi (*Ibid*). Le peu qu'il y est se concentre sur la transcription des nombres et noms propres. Cela apparait dans les méthodes : Latitude (2008), Festival (2006), Alter Ego (2006), A propos (2005), Fluo (2003), Taxi (2003), Gramm. ado (2003), Extra (2002), Bien joué (1998), Junior (2001), Accord 1 (2000), Alors (2007), Studio (2004), Oh là là ! (2007), A tour de rôle (1991), Et toi (2003) ? Communication express (2000), Tandème (2003), Le français à grande vitesse (1994), Campus 1 (2004), Metro Saint-Michel (2006).

Suleiman et Malkawi (2012) ont pu noter que les exercices considérés comme orthographiques dans beaucoup de méthodes citées sont rares, leur taux ne dépasse aucunement les 5%. De plus, les activités proposées sont de qualités médiocres ; beaucoup sont trop courtes et sans intérêt pédagogique ou linguistique. Ainsi elles se focalisent sur la phonétique. Ces activités intitulent « son et orthographe », « Ecoutez et écrivez », « écoutez et accentuez ».

- **Quatre méthodes auraient pu faire exception**

Selon Suleiman et Malkawi (2012), les quatre méthodes : Café Crème (1997), Forum (2000), Champion (2001) et Panorama (2002) sont moins austères en orthographe. Elles lui en consacrent une place un peu plus importante mais ne forme pas vraiment un syllabus intégré dans leur corps. Les exercices d'orthographe qui y appartiennent n'ont aucunement une méthodologie appropriée. Ils ne traitent pas une orthographe dynamique et vivante et ne l'approche pas dans sa globalité mais dépourvue et isolée de son contexte communicatif. On retrouve essentiellement des exercices de type « complétez » et dans « café crème », d'ordre purement phonétique.

On constate par ailleurs que plusieurs activités potentiellement orthographiques ne sont que des exercices de reconnaissance et d'identification, loin de toute approche pratique de l'orthographe. On retrouve cela dans :

- La méthode Oh là là ! (2003)
- La méthode Bien joué (1998)
- La méthode ADO 1 (2000)
- La méthode Alors 1 (2007)
- La méthode Studio 100 (2004)
- La méthode Panorama (2002)

Toutes ces méthodes témoignent d'un côté, le dénuement d'une méthodologie orthographique opérationnelle et d'autre côté, la déficience d'une conception réaliste de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. En effet, une l'orthographe française dans sa complexité ne peut être acquise que par la pratique intense de ses composantes.

- **De l'orthographe Explicite et théorique au niveau débutant**

Dans d'autres méthodes recensées par les précédents chercheurs. bien que les activités orthographiques y soient rares, l'enseignement orthographique se passe de manière explicite et théorique. On retrouve des règles explicites et des exercices de type : répondez par vrai ou faux aux affirmations orthographiques ou encore : quels sont les différentes façons d'écrire le son 's' par exemple. Cela apparait dans :

- La méthode Et toi (2007)
- La méthode Accord (2000)
- La méthode Bien joué (1998)
- La méthode Reflet (1999)
- La méthode Panorama (2002)
- La méthode Belle ville (2004)
- La méthode Forum (2000)

Suleiman et Malkawi (2012) ne contestent pas a priori tout enseignement explicite de l'orthographe car à un certain niveau de l'apprentissage de la langue, on ne peut pas s'en passer mais cet enseignement ne doit s'opérer que pour couronner toute une phrase de travail pratique et implicite de l'orthographe.

Nous cherchons dans cette étude à attirer l'attention sur la banalisation de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français dans les méthodes FLE. Suleiman et Malkawi (2012) examinent une trentaine de méthodes F.L.E. publiées en France entre (1990) et (2011) dans lesquelles ils ne repèrent qu'un nombre très limité d'activités (exercices, cours, etc.) orthographiques. En effet, « *ces activités s'avèrent trop traditionnelles et peu significatives dans la mesure où elles ne présentent pas un vrai intérêt pour l'apprentissage de la langue* » (Ibid). Selon les deux chercheurs, Cet état de fait explique le niveau médiocre à l'écrit de la nouvelle génération de francophone.

En somme, Nous jugeons désormais qu'il n'est plus permis d'avoir honte de réclamer haut et fort le retour à l'orthographe comme partie essentielle et intégrante des méthodes du français langue étrangère. Nous avons du mal à croire qu'un

apprenant puisse progresser de façon significative à l'écrit s'il ne maîtrise pas l'orthographe du français. « *La cohérence, la cohésion et l'enchaînement du texte ne sauraient se mettre en place si l'outil de base de l'écrit n'est pas maîtrisé. Si cet outil n'est pas activé correctement, le texte produit par notre apprenant peut facilement passer pour un texte inintelligible, vu l'écart séparant l'oral de l'écrit* » (ibid). L'orthographe est partout. Elle est une apparence qui informe inmanquablement toutes les productions d'écrit scolaires ou non manifeste que dans certaines circonstances. Une orthographe défectueuse, quant à elle, est toujours scolaires. On peut ne pas être habile en calcul mental ou en géographie : ce ne sera visible, quel que soient la nature et les objectifs de l'écrit. L'orthographe du français est complexe et difficile à transmettre. Alors quel socle assure la progression ?

1.2. Enseignement de l'orthographe, quel socle assure la progression ?

L'acquisition efficace et économique du français ne peut pas se faire en l'absence d'un apprentissage méthodique de l'orthographe. Nous vous présenterons dans la suite quelques avis professionnels pour une réforme de l'enseignement de l'orthographe.

1.2.1. Comment doit-on enseigner l'orthographe aujourd'hui ?

Parce que le publique scolaire et les habitudes de l'écriture ont grandement changé, l'enseignement de l'orthographe fait plus que jamais polémique sur la scène didactique. Son enseignement est pluridimensionnel : il fait appel au fonctionnement du système d'écriture lui-même, aux conceptualisations des sujets, aux représentations des enseignants et surtout les pressions sociales avec les nouvelles technologies qui s'exercent sur l'ensemble. La recherche dans le domaine de la didactique de l'orthographe est donc complexe mais montre une belle vitalité.

1.2.1.1. Réflexions partagées entre didacticiens et enseignants sur l'enseignement de l'orthographe

Face aux critiques des anciens programmes, Catherine Brissaud et Danièle Cogis trouvent que même les programmes 2008 étaient inopérants ; « rien n'a changé ». Elles reviennent pour le Café pédagogique sur les mauvais résultats des apprenants en orthographe du français.

-Brissaud affirme que la baisse du niveau est nette. Elle réclame qu'il est grand temps de prendre le problème au sérieux. Elle propose d'enseigner différemment, et annonce qu'il y a une bonne réforme dans les nouveaux programmes mais la mise en place par les enseignants reste défailante ; elle suggère de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, sur les régularités et ne pas se centrer sur les exceptions. Elle recommande aussi de permettre aux élèves d'exprimer leurs représentations pour comprendre leurs failles et la manière de les combler.

-Cogis ajoute « Il y a aussi un problème de formation initiale à résoudre ». Selon elle, une minorité d'enseignant (17%) ont reçu une formation académique en

langue. La majorité n'ont qu'un aperçu en grammaire. Il s'ajoute à ces carences formatives le nombre réduit des heures d'enseignement, alors que l'enseignement de l'orthographe doit être régulier et répétitif.

-Brissaud répond « *La formation continue devrait prendre le relais de cette formation initiale insuffisante. On peut aussi remarquer que les programmes de 2008 se voulaient rassurants sur l'orthographe et pourtant rien n'a changé* »

Le débat se poursuit entre des enseignants de français avec leurs expériences réelles et des didacticiens qui cherchent de comprendre le problème et de l'expliquer.

-Un enseignant « *Programmes 2008 inopérants mais : Que dire des approches qui laissent les élèves tâtonner plusieurs orthographes possibles au lieu de focaliser l'attention et la mémorisation des élèves directement sur la bonne orthographe du mot ? Que dire quand on entend que l'étude des classes grammaticales n'est pas utile pour les élèves ? Pourtant, connaître la distinction des déterminants possessifs et démonstratifs c'est fondamental pour distinguer ces/ses. Connaître ce qu'est un participe présent, cela permet de comprendre pourquoi on écrit "les animaux vivant dans l'eau" (participe présent invariable) et "les animaux vivants" (adjectif s'accordant avec le nom). Que dire des programmes 2016 qui reportent l'étude de classes grammaticales en 6e ou mieux l'accord du participe avec l'auxiliaire avoir en fin de 3e alors qu'on sait que c'est la difficulté orthographique qui demande le plus le temps de maîtrise ? Et pourtant, la méthode **d'Hugo et les rois être et avoir**⁶, sur l'accord du participe passé proposé par **Anne-Marie Gaignard** peut être enseignée et réussie par les élèves du primaire. Si l'on attend trop longtemps pour apporter les connaissances grammaticales et orthographiques aux élèves, le risque c'est de leur laisser peu de temps pour s'approprier ces notions et les transférer au quotidien dans des situations d'écriture ou de copie. L'exercice de la vigilance orthographique ne peut avoir lieu si on ne maîtrise pas les connaissances de base* ».

-Un Didacticien : « *La maîtrise de l'accord du participe passé n'est pas seulement une question de temps. Elle requiert aussi une maturité cognitive à la*

⁶ C'est une des méthodes de Gaignard (2013), Il s'agit d'une nouvelle façon d'entamer les accords des verbes par des petites histoires basées sur des mnémotechniques.

mesure de la gymnastique intellectuelle qu'implique cet accord. De très anciens travaux de psychologie expliquaient jadis qu'il ne fallait pas compter maîtriser l'accord du participe passé avant 16 ans. Si on le simplifiait, ce qui est possible, on gagnerait bien du temps, sans que le sens linguistique en pâtisse »

-Un enseignant : « On peut simplifier effectivement l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux...mais l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir passe très bien avec mes élèves de CM (mais avec le COD postposé) : la méthode d'Hugo et les rois fonctionne très bien. Cependant, c'est la mobilisation de ces connaissances en situation d'écriture, de dictée qui est le plus difficile. Voilà pourquoi, il faut inciter nos élèves à développer et automatiser ces réflexes assez tôt pour qu'ils puissent se corriger par eux-mêmes et libérer ainsi leur mémoire de travail ! »

Ce débat semble très intéressant, il confronte didacticiens et enseignants. Les enseignants traitent des questionnements et des points de vue issus de leur expérience sur le terrain. En l'occurrence, ils défendent des méthodes parascolaires basées sur des procédés ludiques et mnémotechniques comme celle d'Hugo et les rois d'Anne Marie Gaignard (pour les débutants) et proposent des simplifications. Quant aux didacticiens, ils essaient d'expliquer qu'il y a d'autres facteurs cognitifs qui rentrent en jeu et que le problème est en grande partie dans la formation des enseignants. Dans la suite, nous allons traiter les recommandations de Brissaud et Cogis (2012) dans « **Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?** », un livre qui fait référence encore aujourd'hui pour cet enseignement.

1.2.1.2. Propositions didactiques pour réussir un cours d'orthographe aujourd'hui

Nous synthétiserons dans la suite cinq points essentiels proposés par Brissaud et Cogis (2012) pour l'enseignement de l'orthographe. Ces recommandations consistent à :

- **Différencier connaissance et mise en œuvre**

Après un cours de grammaire ou d'orthographe, les apprenants retiennent probablement la règle par cœur, ils arrivent à résoudre correctement leurs exercices

explicites mais ne réussissent que très rarement à réinvestir ce qu'ils ont appris dans leurs écrits. Le réinvestissement des connaissances demande un des procédés cognitifs complexes en même temps comme : rechercher des idées, construire des phrases, transcrire les mots et réviser le texte. La mise en œuvre demande des opérations sous-jacentes, elle ne se fait donc pas en lien direct.

- **L'enseignant** doit mobiliser les rapports *entre l'orthographe et la production d'écrits*, il doit apprendre à ses élèves à réviser leurs productions écrites qui doivent être lues autrement, en allant à l'essentiel et voir leurs réussites.
- **L'apprenant** doit apprendre à travailler en plusieurs phases, utiliser les outils mis à sa disposition, se questionner dès l'écriture (doute orthographique)
- **Distinguer mémorisation et analyse**

En français, l'écart qui sépare l'oral de l'écrit est assez important. La majorité des mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent. Et cela demande un entraînement, on ne peut pas les deviner.

- Ex : pourquoi pas « chevo » au lieu de « chevaux ».

En orthographe lexicale, Vu l'écart qui sépare l'oral de l'écrit, plusieurs facteurs rendent la mémorisation des mots compliquée

- La fréquence des mots : un mot pas très fréquent dans les textes ou le parler quotidien est plus difficile à écrire.
- Le nombre de graphèmes potentiels : par exemple pour le mot « porte » on ne l'écrit que de cette manière contrairement au mot « cerise » qui a plusieurs potentialités d'écriture : serize, cerize, serise
- La fréquence des correspondances phonèmes-graphèmes : un graphème rare rend le mot difficile à orthographier même si le mot est courant. Par exemple : « gg » devant « an » dans le mot « toboggan »
- La distinction graphique des homophones : Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment. Le français en possède beaucoup. Exemple : ver, verre, vers, vert. Le fait d'ignorer le sens des mots, augmente encore la difficulté de choisir la bonne orthographe.

- Les lettres muettes : le français regorge des lettres muettes à la fin des mots comme par exemple : grand, toupie, souris. Ce qui est paradoxal et difficile à expliquer ou à faire une règle génératrice.
- Le doublement de consonne aussi pose un problème et il est très fréquent en français.

Mais comment favoriser cette mémorisation ? Pour une mémorisation à long terme, il faut :

- Bien choisir les mots : mots *imagés*, mots et expressions utiles (pour écrire). On note une meilleure mémorisation quand l'élève perçoit l'enjeu immédiat.
- Manipuler les mots : classer, catégoriser, distinguer des indices pertinents (nature, morphologie).
- Analyser les mots : familles de mots, repérage des suffixes. Observer le mot dans ses différentes dimensions (prononciation, découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes) et examiner de près sa graphie.
- *Les mnémotechniques* (nous les entamerons en détail ci-après).

Pour l'orthographe grammaticale, les variations en nombre, d'un mot sont souvent inaudibles (un chien, des chiens ; il range, ils rangent). Pour écrire, il faut donc analyser catégories (nom, verbe, adjectif ...) et contexte. L'écriture repose sur les capacités des élèves à comprendre des notions grammaticales (complexes). Pour appliquer une règle d'accord et mettre une marque (genre, nombre), il ne suffit pas de connaître la règle, il faut avant tout être capable de catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent : reconnaître les mots dans la phrase (adjectif, verbe, nom, pronom) et trouver avec quoi ils s'accordent.

- **Etablir une véritable progression**

- Prendre son temps. Voir moins de choses mais plus en profondeur (réinvestissement)
- Prévoir une progression prudemment dosée. Par exemple :
 - *Pour l'orthographe lexicale* : le répertoire et la fréquence des mots à orthographier dans les différentes disciplines.

- **Pour l'orthographe grammaticale** : leur appréhension des notions morphologiques et syntaxiques relatives aux structures qu'ils emploient dans leur écriture.

- **Pratiquer une évaluation positive**

Dans le système éducatif algérien comme français, l'erreur est stigmatisée, de ce fait, l'apprenant à peur de commettre une faute alors il s'abstient de produire en langue étrangère de peur d'être ridiculisé. L'enseignant doit faire attention à la manière d'évaluer le travail de ses élèves sans les vexer ou les inhiber à utiliser leur bagage linguistique en L2. De ce fait, il doit changer sa vision à l'égard de l'erreur. Cette dernière ne doit pas être sanctionnée, au contraire elle doit être analysée pour comprendre la logique qu'utilise chaque apprenant (même si cette logique paraît parfois absurde) afin de mieux la corriger.

Afin de bien évaluer le progrès des apprenants, Brissaud et Cogis (2012) proposent les activités affichées dans le tableau suivant

Une épreuve spécifique (en rapport avec un savoir travaillé)	Une production écrite (contrôler l'orthographe de son texte)	Une dictée diagnostique
<ul style="list-style-type: none"> - Un exercice classique d'entraînement, de transformation - Un texte à trous - Une courte dictée 	<ul style="list-style-type: none"> - relecture différée d'une partie du texte (le début) - proposition de phrases ou de texte (avec contraintes d'écriture) - deux ou trois points ciblés en lien avec les savoirs travaillés 	<p><i>« Un même texte proposé 3 fois dans l'année. Le corrigé n'est pas fourni mais le pourcentage de réussite est donné. La progression n'est pas liée à des corrections propres au texte mais au travail de fond mené en classe. »</i></p>

- **Proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement**

Les deux auteurs conseillent des activités stimulantes qui poussent l'apprenant à réfléchir avant d'explicitier la notion à enseigner, en parallèle, elles avertissent de certaines pratiques simplificatrices qui peuvent être un leurre en apprentissage. Par exemple des questions qui entraînent une réponse mécanique individuelle ou collective à la question « à trou » de type :

- Dans la phrase : des assiettes ébréchées on met « és » ou « ées »
- Les noms en « al » prennent au pluriel.
- Avec l'auxiliaire « être », le participe passé s'accorde avec
- Ou encore des questions de type « vrai » ou « faux »
- Avec « il » le verbe prend « ent ». Vrai ou faux
- Ou certaines questions de choix (pas toutes car certaines sont très stimulantes), on parle des questions de type :
- Le mot « gâteau » est un nom ou verbe ?
- On met « le » ou « la » au mot « foulard »

Ce type d'activités simplificatrices n'engendre aucun entraînement cérébral, base de tout apprentissage. Au contraire, c'est un leurre qui donne à l'apprenant la mauvaise occasion de répondre rapidement sans réfléchir sur la notion à apprendre.

« Quand on croit aider l'élève en lui simplifiant la tâche, on crée un écart impossible à combler entre une situation d'entraînement qui mobilise peu et l'écrit qui exige une mobilisation maximale. Il faut modifier la situation pour la rendre plus dense : ne pas donner l'indication directe, proposer une consigne ouverte, introduire des intrus, lancer un défi » (ibid). Ce type d'enseignement est déconseillé pour les apprenants débutants mais peut être tolérable lorsqu'il s'agit d'une simple remise à niveau qui demande un rappel de ce qu'a été déjà fait.

Selon ces auteurs, L'enseignant doit stimuler les apprenants par des activités de type :

- **Des tâches de justification** qui exigent aux apprenants des procédés intellectuels majeurs. Ces tâches donnent aux élèves un temps de concentration et un espace de réflexion silencieuse. Elles constituent également des traces indicatives qui permettent à l'enseignant de bien orienter son travail.
- **Des confrontations orales** qui permettent généralement une phase de travail individuel ou de groupe. Cette confrontation collective consiste à la verbalisation. Elle induit un langage explicite, des argumentations, des ajustements et des retours aux savoirs. On peut tout simplement raisonner en orthographe.
- **Déductions et conclusions** : la règle a une double fonction
 - o Déduction et structuration à partir d'un traitement d'exemples
 - o Formulation de conclusions qui synthétisent l'hétérogénéité des formulations des apprenants. Ce temps de synthèse. Ce temps de traitement permettra la mise à distance nécessaire à l'apprentissage.
- **Le bilan** : Brissaud et Cogis considèrent cette étape de réflexion sur le travail effectué comme étant indispensable. C'est une manière qui donne du sens aux modalités de la connaissance et permet un apprentissage durable. Cette phase métacognitive facilite le suivi du travail, le renforcement des connaissances, et permet le lien avec l'écrit, l'autorégulation et le réemploi des acquis dans des situations similaires. Qu'a-t-on appris ? Comment a-t-on fait pour arriver à ce résultat ? Comment peut-on le dire ? A quoi peut servir ce qu'on a appris ? Quels obstacles a-t-on surmontés ? A quoi faut-il faire attention ? Que devra-t-on vérifier la prochaine fois ?

Tableau : récapitulatif des activités à accomplir dans trois directions complémentaires fait par Jean-Luc Despretz⁷

<i>Apprendre</i> le fonctionnement de l'orthographe	<i>Clarifier</i> ce qui est appris	<i>Réinvestir en situation</i>
Le chantier d'étude : faire appréhender une règle de	La dictée sans erreur : une drôle de	La production écrite à contraintes : mobiliser les savoirs orthographiques

⁷ <http://classeelementaire.free.fr/maitrise-langue/2013/orthographe-cycle3/enseigner-orthographe.pdf>

<p>fonctionnement de l'orthographe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'entraînement - Activités de réflexion et d'usage 	<p>dictée où on a le droit de copier.</p> <p>Et quelques variantes</p>	<p>existants au moment de l'écriture (avec des contraintes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séquence de mots donnés - Situations d'usage - Transpositions
<p>La phrase donnée du jour : faire évoluer les explications des élèves en justifiant l'orthographe des mots.</p>	<p>La phrase dictée du jour : une confrontation des écrits des élèves.</p>	<p>La révision orthographique : organiser une relecture efficace (construire une grille typologique des erreurs pour baliser un texte)</p>
<p>Le remue méninge : entraînement quotidien court (exercices classiques revisités dans un esprit de curiosité et d'émulation)</p>	<p>La dictée négociée : permettre aux élèves d'expliquer les raisonnements qui ont permis de choisir les graphies.</p>	<p>La copie réfléchie : adopter une stratégie de mémorisation</p>
<p>Mémoriser l'écriture des mots avec un protocole rituel à l'aide du vidéoprojecteur : mots courants, mots outils, mots invariables, listes de fréquence.</p>	<p>La dictée audio en autonomie (usage des TUIC)</p> <p>La mémorisation des mots en autonomie : une fiche, un mot</p>	

En peu de mots, nous pouvons dire que l'enseignement de l'orthographe de la langue française est assez délicat dans les premiers temps. Pour le cas de nos apprenants, adultes, il s'agit d'une remise à niveau, une sorte de révision et surtout de restaurations des anciens acquis. Cela dit, l'enseignement doit se passer de manière moins approfondie puisqu'il s'agit d'adultes qui ont déjà étudié ces notions orthographiques même si l'enseignement préalable se révèle inefficace. Néanmoins si

nous voulons que ce nouvel enseignement soit plus efficace que le précédent, il faut sans doute le changer en tirant exemple des meilleures recommandations. En termes d'analyse des principaux points pour l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe selon Brissaud et cogis (2012), du temps restreint en classe et en tenant compte de la catégorie de notre population échantillon considérée dans notre expérience, nous ressortons les éléments suivants :

- Faire réfléchir l'apprenant sur les notions orthographiques
- Considération de l'erreur dans l'enseignement
- S'appuyer sur des mnémotechniques
- Investir et réinvestir les connaissances

Faire partie de la génération M, nécessite que les pratiques évoluent du tableau noir aux TICE. Exigé par plusieurs pays francophones, Certificat Voltaire fait le « buzz » par son efficacité. Nous avons trouvé qu'il est important d'analyser les points clés de ce Projet étant la référence par excellence pour une remise à niveau en orthographe.

1.2.2. Analyse des procédés dans une méthode pertinente et séduisante (Projet Voltaire)

Projet Voltaire ou Certificat Voltaire est apparu en 2010 ; il s'agit d'un entraînement performant en orthographe. Payant, il attire plus de **5 millions d'utilisateurs** de tous âges. Il se constitue de **3000 établissements** d'enseignement et plus de **1 000 entreprises** partenaires. Le Projet Voltaire est devenu l'outil d'entraînement en orthographe indispensable pour les particuliers et les professionnels car il s'*adapte* avec précision au niveau et au rythme d'acquisition de chacun afin de garantir *un apprentissage ciblé et efficace*. 82% des recruteurs sont sensibles à l'orthographe des candidats et certains exigent un certificat Voltaire, un diplôme qui est reconnu mondialement, car les fautes d'orthographe peuvent être désastreuses, elles peuvent entraîner un manque d'assurance lorsqu'il faut écrire en public, une perte de crédibilité auprès de ses interlocuteurs, etc. Le Projet Voltaire a créé un outil rendant l'orthographe accessible à tous quel que soient l'âge, le niveau initial, les objectifs et le rythme d'acquisition. Il propose un parcours totalement *individualisé, ludique et efficace*. Le but est d'éviter le retour aux manuels scolaires et aux cours fastidieux de

grammaire. Son slogan : « *L'orthographe est une nécessité mais ne doit pas devenir une torture !* » Le Projet Voltaire repose sur la technologie de l'ancrage mémorial assurant une mémorisation rapide et durable pour reprendre **les bases de la grammaire ou viser l'excellence** dans les écrits. Les règles proposées sont brèves et souvent mnémotechniques. Cette formation est, bien sûr, payante. Mais il existe en livres où l'enseignant ou le tuteur pourrait y prendre des exemples. Voici un exemple de son fonctionnement

- La première page comporte une phrase où l'apprenant doit chercher l'erreur :

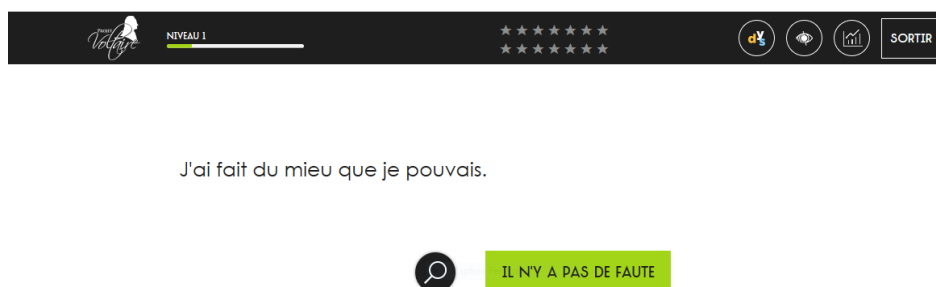


Figure 1: exemple de la première étape d'entraînement sur Projet Voltaire

- La deuxième page contient la règle explicative souvent avec des mnémotechniques et la réponse correcte.



Figure 2: la réponse avec une règle mnémotechnique

- Si l'apprenant répond mal, le logiciel repère ce point d'orthographe et le fait réapparaître dans d'autres contextes et toujours suivi de la règle jusqu'à saturation (jusqu'à ce que l'apprenant comprenne et réponde correctement)

Au total, Projet Voltaire se distingue par son côté *ludique*. Il propose un enseignement *rapide* en reprenant les bases des règles d'orthographe (orthographe grammaticale et lexicale), il est doté de *mnémotechniques* et propose un enseignement *personnalisé à partir des erreurs des apprenants*. Il se distingue aussi par sa *technique répétitive* des notions non acquises, détectées par le logiciel, qui mène à l'ancrage mémoriel.

.2.2.1. Pédagogie de l'erreur dans l'enseignement de l'orthographe

Lappara (2010) souligne que la progression des apprentissages est en chantier. « *Les mêmes objectifs ou presque sont assignés au cycle élémentaire français, si bien qu'on voit un peu de tout chaque année, sous forme de saupoudrage et que rien n'est jamais vraiment acquis pour tous les élèves* » (*Ibid.*). Il propose de se concentrer sur l'essentiel, sur les notions clés et fondamentales, et de les aborder tranquillement et progressivement en laissant le temps d'apprendre aux élèves. En les aidant à surmonter les difficultés en « *n'évacuant pas les erreurs mais en prenant appui sur elles* » pour reprendre les propos d'Astolfi, (1997) : seul le tâtonnement permettra la réussite à long terme, la bienveillance et la mise en confiance.

- **Rôle et statut de l'erreur dans l'apprentissage**

Qui n'a pas été découragé en corrigeant les copies de ses élèves qui révèlent tant de failles aux différents plans : apprenant, enseignement et enseignant. Pourtant, les enseignants sont bien conscients que « *l'erreur est un outil pour enseigner* » selon Jean-Pierre Astolfi, et qu'elle est chargée d'informations. L'erreur occupe désormais différents statuts, elle interpelle et questionne, elle devient « *impondérable de l'acte d'apprendre. Omniprésente, multiforme, pernicieuse, maligne, entêtante, saugrenue, obstinée ou accoucheuse, révélatrice, elle est encore souvent mal perçue et sanctionnée dans notre système scolaire* ». (De Vanssay et Lozac'h, 2019).

Le passage d'une pédagogie intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante est une véritable révolution mentale et culturelle. Le statut de l'erreur ***s'inscrit plus que jamais au cœur des dynamiques qui renouvèlent l'enseignement mais l'archaïsme du système reste surdéterminant.***



Figure 3: L'erreur et triangle pédagogique⁸

« *Un enseignant qui s'efforce de déconstruire les représentations erronées des élèves avant de faire un cours tient compte du fait que l'élève n'est pas une page*

⁸ Source: Zakhartchouk (2019)

blanche sur laquelle il suffirait d'inscrire des savoirs nouveaux, mais qu'il a des "représentations" sur toutes choses dans ce monde psychique interne à l'élève » (Morin, 2000).

On considère que l'apprenant a progressé lorsqu'il se rend compte de ses erreurs, il doit être capable de trouver où et pourquoi il s'est trompé et comment il s'autocorrige. Et pour cela : «

- *Le caractère instructif de l'erreur, pour le professeur comme pour l'apprenant, doit être clairement explicité ;*

- *Le professeur doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs. » (Zakharthouk, 2019)*

- **La pédagogie de l'erreur en e-learning**

En développant des cours e-learning où l'erreur n'est pas une tare, L'apprenant n'a plus peur de commettre une erreur ; il est rassuré, en sécurité, ce qui lui donne le courage de sortir et d'affronter toutes ses connaissances antérieures dès qu'il en a besoin. En l'occurrence l'échec deviendra une option pour les apprenants et l'erreur révélera plein de choses sur eux-mêmes et sur leurs comportements d'apprentissage. Zakharthouk (2019), confirme ces propos en considérant les erreurs : *« comme des outils pédagogiques à parts entières, plutôt que des obstacles dans le processus d'apprentissage. Vos apprenants auront plus tendance à faire des efforts et à répondre aux questions, même s'ils ne sont pas sûrs de la réponse correcte. Ainsi, ils peuvent apprendre de leurs erreurs et donc rectifier la situation, les poussant à élargir leur base de connaissances de manière plus approfondie et plus active. » (ibid)*

.2.2.2. Le rôle des mnémotechniques dans l'apprentissage

Pour retenir un lexique ou l'orthographe d'un mot ou une date, il n'y a pas que le « par cœur ». Ludiques, flexibles et efficaces, les moyens mnémotechniques peuvent faciliter notre apprentissage.

- **Qu'est-ce que la mnémotechnique ?**

Chacun apprend selon les chemins de sa mémoire. Certains auront une mémoire visuelle, d'autres, une mémoire auditive et d'autres notamment les adultes, acquièrent une mémoire associative. C'est cette dernière qui est sollicitée lorsqu'on emploie la mnémotechnique. Elle reste une excellente méthode d'apprentissage.

Le terme vient du grec et signifie « mémoire ». Selon le petit Robert, il signifie : « *capable d'aider la mémoire par des procédés d'association mentale qui facilitent l'acquisition des souvenirs* ». Ces techniques de mémorisation sont utilisées depuis très longtemps et servent à développer des stratégies facilitant la mémorisation de données dans notre cerveau. Il s'agit d'associer soit une image à un mot, une émotion ou encore une action quotidienne à ce que vous apprenez, ainsi votre cerveau « archivera » ces informations et transformera ce qui vous semble abstrait en quelque chose de concret, de réel. Ces techniques sont très efficaces, non seulement pour l'apprentissage des langues, mais aussi pour tous les types d'apprentissage.

- **Pourquoi la mnémotechnique est-elle si importante ?**

Si vous pensez aux souvenirs qui ont tendance à ne jamais s'effacer, vous avez certainement remarqué que, plus ils sont significatifs, plus vous êtes en mesure de vous souvenir des détails.

« La mnémotechnique est essentiellement une stratégie pédagogique qui associe des indices (souvent visuels et sonores) fondés sur les connaissances actuelles de l'apprenant à la nouvelle information qu'il doit apprendre. Cela permet d'améliorer la rétention de l'information clé, ce qui facilite sa récupération ultérieure » (Fairbrother, et Whitley, 2014)

L'objectif principal des moyens mnémotechniques est l'utilisation de phrases courtes, d'images et même de jeux de mots pour que les enfants mémorisent des concepts et des idées. En jouant avec l'esprit, l'association d'idées est une ressource intellectuelle puissante. Ces techniques sont très efficaces dans plusieurs domaines : l'apprentissage d'une langue, l'organisation des acquis, au quotidien, comme à l'école ou à l'université.

- **Principaux types de stratégies mnémoniques**

On distingue **trois formes** de stratégies mnémoniques facilitant la compréhension et surtout la rétention à long terme : **la méthode des mots-clés, la méthode des piquets et les stratégies utilisant des lettres/acronymes.**

Selon Mastropieri et Scruggs (2000), les stratégies mnémoniques sont déterminées **en fonction des forces cognitives relatives de l'apprenant** (mémoire visuelle ou auditive) et accordent moins d'importance à ses faiblesses relatives (connaissances antérieures, mémoire sémantique, utilisation d'une stratégie autonome) (p.166).

- **La méthode des mots-clés**

Selon Scruggs *et al.* (2010), cette méthode consiste à substituer **les nouveaux mots à apprendre par des mots connus d'une prononciation semblable. Autrement dit :** Pour enseigner un nouveau mot, l'enseignant cherche d'abord un mot-clé qui pourrait se représenter facilement par un dessin ou une image et d'une prononciation similaire, puis ; il doit créer une **image reliant le mot à apprendre à sa définition.**

Par exemple, pour enseigner le mot « mars » la planète, l'enseignant peut montrer le dessin du chocolat « mars » en forme ronde. (les exemples sont multiples parfois banales allant jusqu'à l'absurdes mais leur efficacité est bien prouvée)

- **La méthode des piquets**

Cette méthode permet de **retenir des chiffres dans un ordre donné ou une liste de mots.** Comme par exemple des régions, des tables de multiplication. Il s'agit d'associer des mots rimant avec des chiffres pour évoquer des **images mentales** pouvant être reliées à des faits ou à des événements associés à ces chiffres. (*ibid*).

Il existe plusieurs variations de la méthode des piquets citons celle des loci utilisée depuis l'antiquité.

- **La méthode des lettres /acronymes**

On distingue plusieurs variantes :

○ **Mots rimant avec un chiffre**

La première variante, il faut d'abord se rappeler le mot qui rime avec le chiffre, comme « brun » pour « un » (Alberta Education, 2011). On associe ensuite chaque mot avec **une image visuelle**

Par exemple : du chocolat ou du bois pour le mot « brun ». Il s'agit généralement de la **méthode la plus facile à apprendre**.

- Un – Brun
- Deux – Feu
- Trois – Chat
- Quatre – Patte
- Cinq – Saint

○ **Mots rappelant la forme d'un chiffre**

Dans le cas de la deuxième variante, au lieu d'employer un mot qui rime avec un chiffre, on emploie un mot qui désigne un objet concret dont la forme est semblable à celle du chiffre.

- 1 = Crayon
- 2 = Cygne (courbure du cou)
- 3 = Cœur (partie supérieure)
- 4 = Voile
- 5 = Hippocampe (tourné vers la droite)

○ **Mots associés à une lettre de l'alphabet**

La troisième variante consiste à associer une image représentant un objet dont la première lettre correspond à la lettre de l'alphabet. Par exemple :

- A = abricot
- B = Banane

- C = Carré
- D = Doudou
- E = Escargot
- **Mots qui riment avec les lettres de l'alphabet**

La dernière méthode consiste à utiliser des mots qui riment avec les lettres de l'alphabet. Par exemple :

- Bébé = B
- Dé = D

- **Les stratégies utilisant des lettres : acronymes**

Les **stratégies** mnémoniques les plus connues sont celles des acronymes. Cette technique est utile lorsqu'on doit se rappeler un **ensemble de réponses** plutôt qu'une seule réponse. Les acronymes sont des mots formés par les premières lettres ou plusieurs des mots d'une série. Par exemple le mot **Pysoplarchimed** pour se rappeler des philosophes grecs :

- **Py** = Pythagore
- **So** = Socrate
- **Pl** = Platon
- **Ar** = Aristote
- **chimed** = Archimède

PIED : la méthode standard pour multiplier deux binômes

Le produit de $(a+b)(c+d)$ est la somme du produit des:

- **Premiers termes** (ac),
- **Termes intérieurs** (bc),
- **Termes extérieurs** (ad) et
- **Derniers termes** (bd)

« **Mon Vaisseau te mène joyeusement sur une planète** » Pour retenir l'ordre des planètes dans le système solaire. Pour que ces méthodes soient efficaces, il faut connaître la réponse de façon qu'il **suffise d'une seule lettre pour se rappeler** efficacement l'information voulue. Si d'autres stimuli sont associés aux acronymes, l'information peut être récupérée plus rapidement et précisément (Scruggs et al, 2010).

En parallèles nous proposons d'autres stratégies mnémotechniques utiles en milieu scolaire. Toute ces mnémotechniques peuvent être inventer par chaque apprenant selon son mode de réflexion qui lui est convenable. Citons les suivants :

- **Les techniques liées à l'orthographe** : intégrer le son des lettres comprises dans des mots difficiles à épeler par exemple « **colline** a deux colonnes (2 l) et *colonne* a deux collines (2 n) » ;
- **Les techniques phonétiques** : la forme de la lettre enseignée est utilisée pour dessiner un objet correspondant au son enseigné par exemple : utiliser un C pour dessiner un crabe ;
- **Quelques mnémotechniques pour l'enseignement de l'orthographe**

DIFFICULTÉ-----	SUBSTITUT
mordue, perdue-----	prise
les blés sont coupés-----	les fleurs sont prises
et-----	et puis
est-----	était
es-----	tu es
a-----	avait
ou-----	ou bien
où-----	là, ici
sa-----	son
ça-----	ce, cela
son-----	mon, sa
sont-----	étaient
se, ses-----	me, mes
leur-----	mes (adj poss)
leur-----	lui, eux (pronom)
leurs-----	nos
peu-----	pas beaucoup
peut-----	il pouvait
tout-----	entièrement (adv)
tous-----	tous les (adj)

quand-----	lorsque
qu'en-----	que en prenant
quant-----	en ce qui
concerne	
l'a prise-----	l'avait prise
la prise-----	une prise
(déterminant)	
sait-----	savait
s'est, s'était-----	je me suis, je
m'étais	
c'est, c'était-----	ce sont, cela était
je tombai-----	il tomba
(p.simple)	
aimerai-----	il aimera (fut. ind.)
si-----	tant
s'y-----	il s'y perd
s'il-----	s'il prenait
il sent-----	il prend
on prend-----	nous prenons
ont pris-----	ils avaient pris
on prit-----	nous prîmes
dans-----	dedans
d'en-----	de le, de en
j'en avais-----	il en avait
j'en n'avais-----	il n'en n'avait pas
on a-----	on avait
on n'a-----	on n'avait pas
qu'elle-----	qu'il prenne
quelle, quel-----	lequel, laquelle
quelque-----	si, à peu près
quelques-----	plusieurs
quel que-----	quel que soit
quelquefois-----	parfois
quelques fois-----	plusieurs fois
les manquent-----	ils les prennent
peut-être-----	probablement
peut être-----	pouvait être prise
près -----	à côté

- **Meta analyse des effets des mnémotechniques sur l'apprentissage à long terme**

Fairbrother et Whitley (2014), rapportent un éventail d'études examinant l'efficacité de l'enseignement mnémorique pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage en langues étrangères.

Le curriculum des études réalisées à grande échelle par Mastropieri et Scruggs, 1989 ; Mastropieri, Sweeda et Scruggs, 2000, Scruggs et Mastropieri, 2000, Marshak, Mastropieri et Scruggs, 2011 et Wolgemuth et Cobb, 2010), confirme chacune l'efficacité des **stratégies mnémoriques pour la mémoration et l'acquisition du savoir enseigné**. Ils soulignent que les élèves qui ont appris à l'aide de moyens mnémoriques ont largement surpassé leurs camarades qui avaient appris par différentes d'autres méthodes. Ils étaient également très motivés ; en effet, ils expriment des attitudes favorables à l'égard de cet apprentissage mnémorique.

1.2.3. Récapitulatif et propositions pour l'enseignement de l'orthographe

Nous pouvons récapituler ce chapitre en quelques points essentiels issus des recommandations des didacticiens notamment Cogis et Brissaud, des points de vue des enseignants et une analyse du Projet Voltaire. On dégage les constats suivants :

- L'enseignant doit *travailler la capacité à mobiliser les savoirs de l'apprenant*. Faire écrire des textes (dissertations) ainsi l'orthographe est intégrée à l'activité d'écriture. Outre les aspects cognitifs de cet apprentissage, et l'importance soulignée des synthèses et des bilans à portée métacognitive, celui-ci est aussi vigoureusement posé comme un apprentissage langagier, qui engage bien d'autres enjeux.
- Faire *découvrir le système orthographique dans sa cohérence* à travers des *discussions authentiques réelles* où l'apprenant se rend compte de *la nécessité et l'utilité de son apprentissage*.
- Aider chacun à devenir *un sujet écrivain* reconnu, plutôt que de stigmatiser les difficultés, il faut *valoriser les erreurs*.
- *Considérer l'erreur* dans l'apprentissage, son caractère instructif doit être clairement explicité. Et Le professeur doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage et de formulation. Le statut de l'erreur s'inscrit plus que jamais au cœur de la dynamique qui renouvelle l'enseignement. Il s'agit là en

réalité d'une véritable révolution mentale et culturelle qui ferait passer d'une pédagogie *intimidante à une pédagogie stimulante et sécurisante*. Un certain nombre d'enseignants œuvrent dans ce sens, mais l'archaïsme du système reste surdéterminant.

- Doter l'enseignement par des *mnémotechniques*. La mnémotechnique est essentiellement une stratégie pédagogique qui associe des indices (souvent visuels et sonores) fondés sur les connaissances actuelles de l'apprenant à la nouvelle information qu'il doit apprendre. Cela permet *d'améliorer la rétention* de l'information clé, ce qui facilite sa récupération ultérieure » (Fairbrother, et Whitley, 2014)
- Insister sur le côté *ludique et rapide* de l'enseignement, cela motivera les apprenants et écartera leur ennui comme dans Projet Voltaire.

C'est de ces points de vue, une base sur laquelle on peut édifier une compétence pratique de la langue écrite. Mais l'orthographe que nous défendons n'est pas celle des méthodes traditionnelles, loin de là. *C'est une orthographe vivante et très utile pour l'apprentissage du français. Elle n'entravera aucunement cet apprentissage. Au contraire elle le facilitera de manière très concrète lorsque les intéressés l'apprendront avec joie et intérêt.*

En effet, pour Puren, la problématique de l'enseignement/ apprentissage des langues est extrêmement complexe de par les paramètres nombreux qui s'y trouvent en interaction. Les méthodologies sont des élaborations théoriques et pratiques qui s'inscrivent dans le temps, et, soumises aux effets du temps et, de l'expérimentation, de la mutation des savoirs et de la société, elles évoluent

« *L'idée fondamentale qui tend à s'imposer, c'est que la didactique des langues est un objet d'une grande complexité, laquelle peut être mesurée en particulier :*

- *À la pluralité de ses acteurs qui sont, dans l'enseignement scolaire, les élèves, les enseignants, les concepteurs de matériels, les didacticiens, les formateurs, les responsables institutionnels et les parents d'élèves ;*

- À la variabilité des comportements de ces différents acteurs à l'intérieur de son champ ;
- À la forte incidence et large extension d'un environnement qui part des conditions matérielles de travail et englobe à ses frontières la société tout entière ;
- À la diversité des systèmes qui ont été mis au point au cours de l'histoire à l'intérieur de ce champ (les méthodologies constituées) ;
- Au nombre et à l'hétérogénéité des sciences contributives auxquelles elle a recours ;
- Au haut degré d'incertitude sur le fonctionnement de son champ ;
- Ou encore aux interrelations nombreuses et constantes entre les éléments et les sous-systèmes du champ de cette didactique » (Richer, 2015 : 163)

Or, toute méthodologie constituée s'élabore à partir d'une réduction de la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage en mettant en œuvre ce que Morin appelle un « *paradigme de simplification* » (Morin, 2005. Cité par Richer *op-cit*).

Parce que les publics universitaires et les pratiques sociales de l'écriture ont profondément changé, l'apprentissage de l'orthographe apparaît plus que jamais comme un enjeu social. Cet apprentissage est multidimensionnel : il fait appel au fonctionnement du système d'écriture lui-même, aux conceptualisations des sujets, aux représentations des enseignants, sans oublier les pressions sociales qui s'exercent sur l'ensemble. La recherche dans le domaine de la didactique de l'orthographe est donc complexe mais montre une belle vitalité. A l'heure actuelle, l'engouement des réseaux sociaux nous fascine. Ces réseaux, *lieux d'échange fluide et authentique très fréquentés, offrent des avantages dont il faut considérer les exploitations alors quel est le potentiel de ces réseaux pour mettre en place un enseignement efficace de l'orthographe sans toucher le temps de classe ? Quel réseau convient le plus aux étudiants algériens et comment doit-on l'exploiter pertinemment pour les remettre à niveau en orthographe française ?*

1.3. Facebook, sa place dans la vie des étudiants et dans l'enseignement des langues

Être enseignant au début du vingt-et-unième siècle implique que les outils de la profession ont évolué du tableau noir aux pratiques informatiques, qui sont aussi dans la vie privée des activités de détente. Plus précisément, les espaces numériques qui établissent une communauté telle que les logiciels de tchat MSN Messenger et les forums électroniques comme Facebook (un soi-disant « social utility » [une utilité sociale] mettant en relation les gens autour de soi) présentent des opportunités pédagogiques dont il faut considérer les exploitations.

1.3.1. Le fameux Facebook, c'est quoi ?

Facebook est un réseau social en ligne qui permet à ses utilisateurs de publier des images, des photos, des vidéos, des fichiers et documents, d'échanger des messages, joindre, créer des groupes et d'utiliser une variété d'applications.

Il est fondé en 2004 par Mark Zuckerberg à l'université Harvard au Etats-Unis ; d'abord réservé aux étudiants de cette université, il s'est ensuite ouvert à d'autres universités américaines avant de devenir accessible à tous en septembre 2006. Le nom du site provient des albums photos (« trombinoscopes » ou « *facebooks* » en anglais) regroupant les photos des visages de tous les étudiants prises en début d'année universitaire. Il fait régulièrement l'objet de débats tant sur le plan politique que juridique, économique, culturel, social et éducatif. Son influence dans la sphère publique et la manière dont il affecte la vie de ses utilisateurs sont importantes.

Avec 1,86 milliards d'utilisateurs actifs en 2016, il fut le deuxième site net fréquenté au monde. Une réalité que les didacticiens doivent impérativement prendre en compte, car il s'agit là d'un puissant vecteur de communication, de collaboration et de créateur de valeur mais quand est-il des étudiants algériens ?

1.3.2. Pourquoi choisir Facebook comme outil pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens ?

Etant donné que le contexte et l'appartenance sociale de la population échantillon constituent une véritable variable dans les études de recherche et Faute de travaux réalisés à l'égard des étudiants considérés dans notre enquête, nous avons décidé de mener nous même une enquête auprès de 30 étudiants algériens de première année français. En 12 questions de différentes natures (des questions fermées dichotomiques, questions multichotomiques et une question ouverte de type numérique), nous nous sommes interrogées sur 3 points essentiels *afin de justifier notre choix de ce réseau social pour remédier aux carences orthographiques de ces étudiants :*

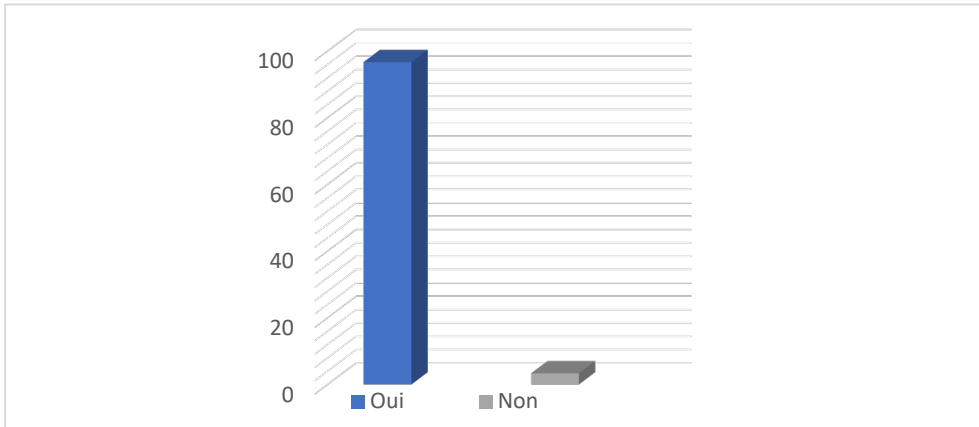
- Quels réseaux sociaux préfèrent les étudiants algériens ?
- Combien de temps passent-ils sur Facebook ?
- Comment et pour quelles fins utilisent-ils Facebook ?

Les résultats seront répartis selon les thèmes cités ci-dessus et représentés sur des histogrammes. Chaque question est suivie de sa réponse sur un histogramme dont la ligne verticale représente le nombre de réponses en pourcentage. Et à la fin des résultats de chaque thème composant le questionnaire, on trouve une petite analyse.

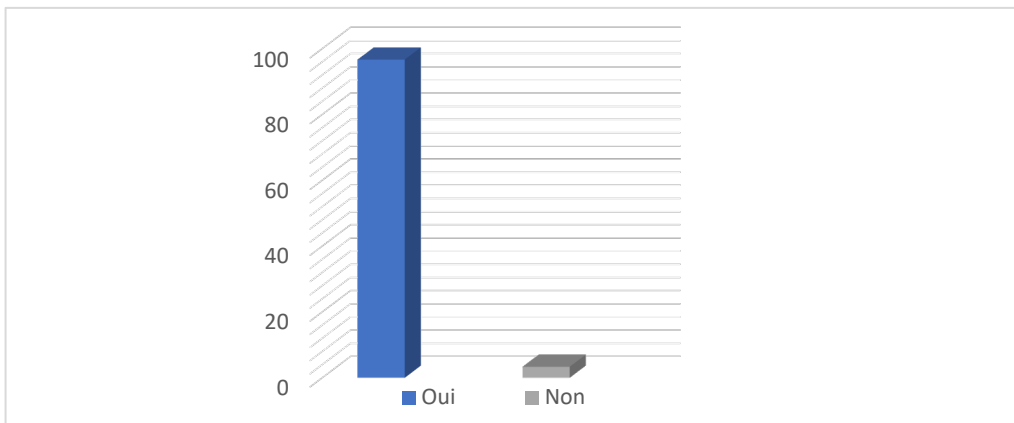
1.3.2.1. Les réseaux sociaux adoptés par les étudiants algériens

Pour connaître les réseaux sociaux adoptés et préférés des étudiants algériens, nous leur avons posé quatre questions, deux fermées dichotomiques et deux multichotomiques.

-Savez-vous précisément ce qu'est un réseau social ?

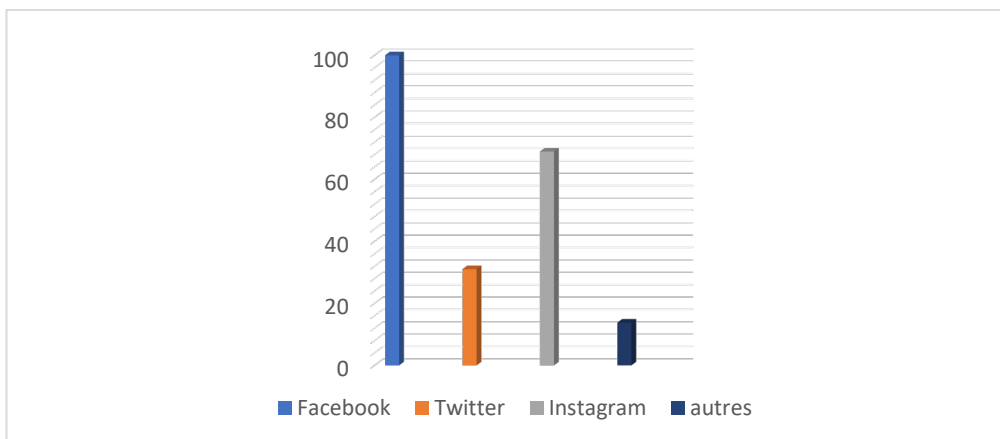


-Avez-vous un réseau social ?

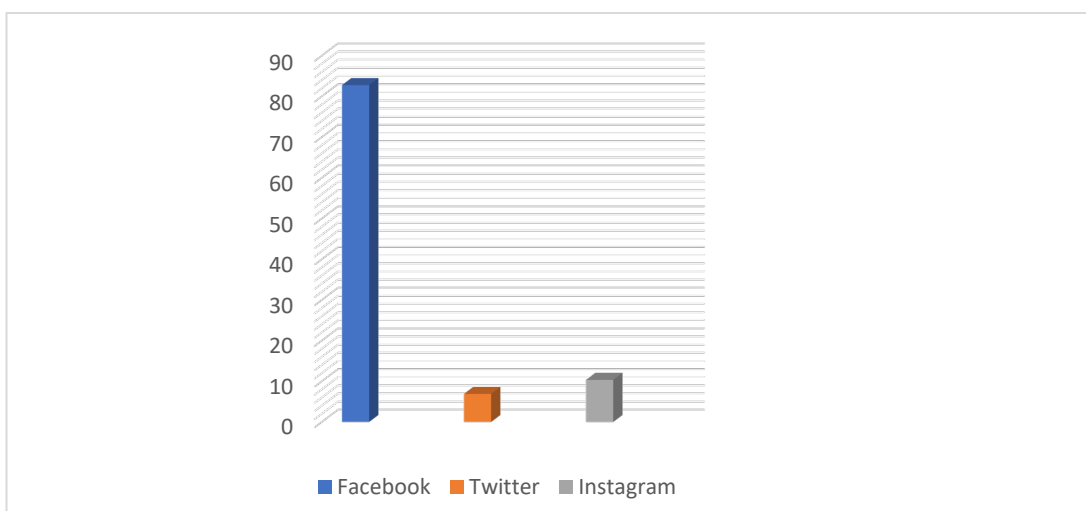


-Si oui, le(s)quel(s) ?

- Facebook
- Palabea
- Livemocha
- Babel
- Autres



-Si vous en avez plusieurs, quel est votre préféré ?



D'après les résultats présentés ci-dessus, il s'avère que les « réseaux sociaux » est un terme assez familier pour (96,67%) car ils ont tous, au moins, un compte.

Tous les étudiants interrogés possèdent un compte Facebook et (89,66%) d'entre eux utilisent un autre réseau social, en plus, à but divertissant et personnel comme Viber, snap chat, Instagram, Pinterest. Rares sont ceux qui connaissent et utilisent les réseaux qui visent l'apprentissage des langues car aucun étudiant ne connaît Palabea et Busuu, une personne a un compte Livemocha et (10,34%) seulement avoue avoir utiliser Babbel (réseau très connu ailleurs). Plusieurs recherches

tel (Crook, 1994 ; Deschryver et al., 1994.) font le constat que les outils mis à la disposition de l'apprenant dans un contexte d'apprentissage sont généralement peu utilisés. Ces recherches, tout comme les travaux de (Dijkstra, Collis et Eseryel, 1999), montrent que c'est essentiellement parce que les apprenants ne savent pas que ces outils existent ou encore parce que le traitement de la situation n'exige pas leur mise en œuvre que ces outils sont généralement peu utilisés.

Très présents sur les principaux réseaux sociaux, les étudiants ont toutefois leurs préférences. (82,76%) de nos étudiants avouent qu'ils préfèrent Facebook loin devant Instagram (10,34%). Twitter récolte la faveur de seulement (6,90%) des étudiants. Ailleurs, une année après notre enquête, Diplomeo (2017) fait des statistiques ; il en découle que Facebook est le premier réseau social chez les étudiants. (93 %) des 17 -27 ans sont en effet inscrits sur le réseau social de Mark Zuckerberg. (82 %) d'entre eux l'ayant adopté et (45%) le préfèrent, Snapchat arrive en 2ème position de ce classement, suivi d'Instagram (64 %). Pinterest ferme ce classement, bien que près d'un tiers des étudiants disposent d'un compte.

Selon Roland (2013), « *le recours à Facebook par les étudiants universitaires témoigne de plusieurs décalages entre leurs attentes et les outils fournis par les institutions d'enseignement universitaire* ».

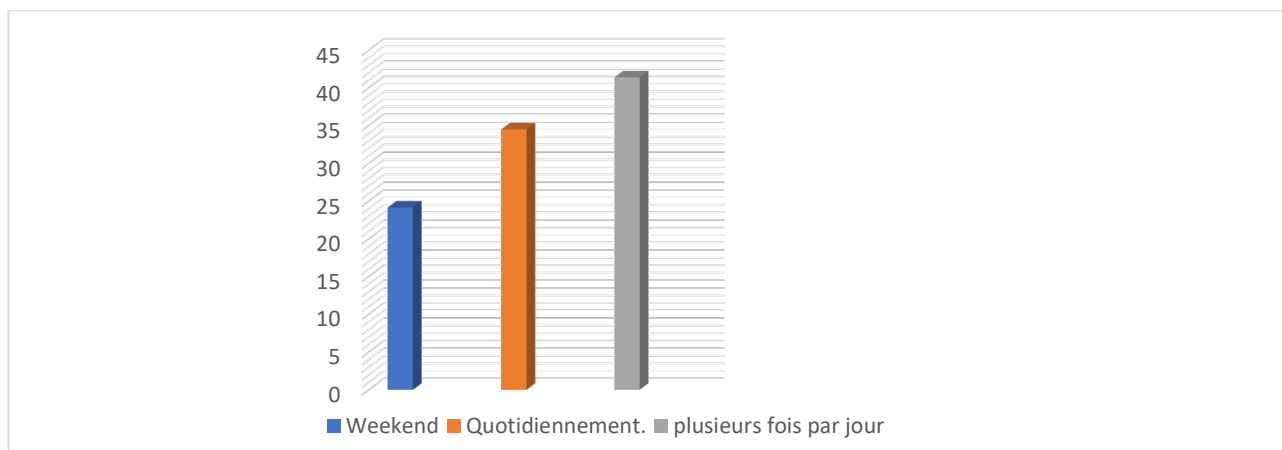
Engagées dans le processus de numérisation, certaines universités étrangères offrent toute une panoplie de sites et de plateformes pour faciliter les échanges entre étudiants/étudiants et professeurs comme les forums institutionnels, les sites de service de recherche, les plateformes de gestion de l'apprentissage, système de gestion des horaires et les valves électroniques. Cependant, ces efforts restent insuffisants ou plutôt carencés pour combler les attentes des étudiants car :

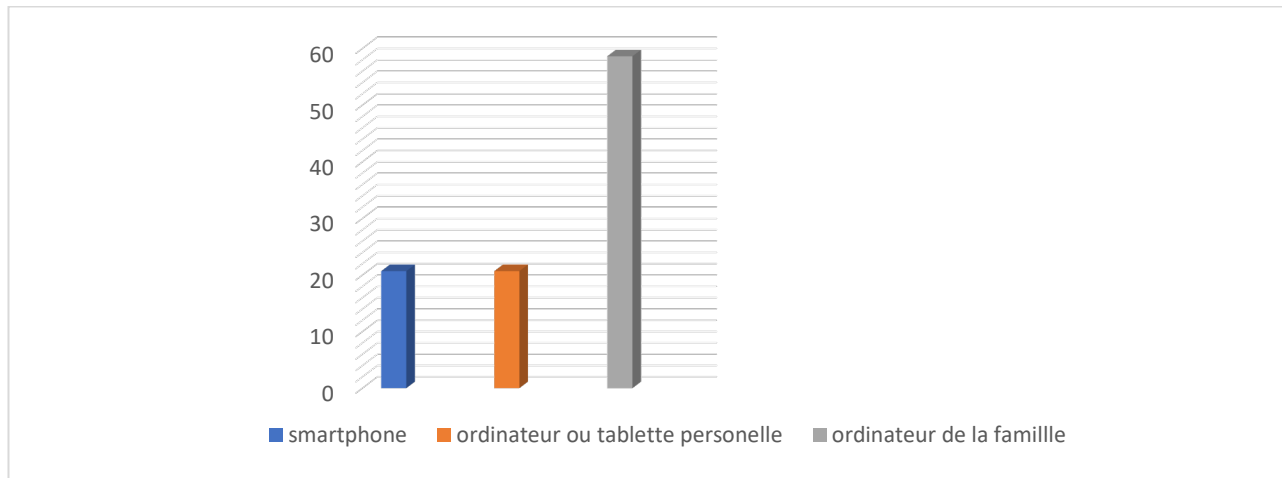
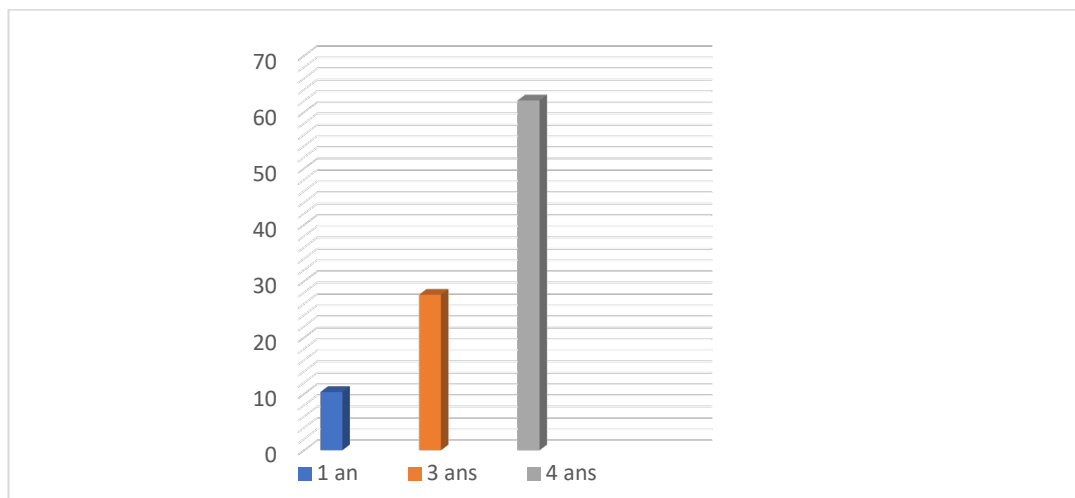
D'un côté, ces sites et plateformes n'offrent pas un réel « bureau virtuel » qui regroupe tout ce qui leur est destiné. En plus ces plateformes proposées par les universités disposent rarement de système de notification, ce qui oblige les étudiants à les consulter régulièrement pour suivre la nouveauté (d'ordre logistique ou concernant les cours). Les étudiants ne trouvent pas un lieu de partage virtuel (formel ou informel), ni un espace de stockage des fichiers de travail collaboratif.

D'un autre côté, « le fonctionnement des plateformes pédagogiques numériques, Blackboard et Moodle en tête, correspond principalement aux attentes institutionnelles et aux besoins des enseignants » (Roland, 2013). De cette manière, le système de gestion de l'enseignement/apprentissage serait avantageux pour les enseignants, il leur offre un contrôle absolu mais se révèle peu adapté aux attentes des étudiants ; il ne leur permet que peu d'interaction avec le contenu mis à disposition. Leurs actions sont limitées à la consultation de ce dernier et son téléchargement ; les étudiants ne peuvent pas déplacer ou partager ce contenu ni ajouter des informations. En ce sens l'étudiant n'est pas actif et cette numérisation ne correspond pas au web 0,2 comme ce qui est permis dans les réseaux sociaux. En plus de ce décalage entre ce que proposent les enseignants et les attentes des étudiants, « le temps crée un fossé toujours plus important entre les pratiques étudiantes et les services institutionnels ; c'est ainsi le cas de l'intégration des supports mobiles qui, s'ils sont de plus en plus utilisés par les apprenants, ne semblent toujours pas pris en compte dans le processus de numérisation des institutions universitaires ». (ibid)

1.3.2.2. Le temps consacré à Facebook par les étudiants algériens

-A quelle fréquence utilisez-vous Facebook ?



-Connectez-vous a Facebook via :**-Depuis combien de temps possédez-vous le compte Facebook ?**

Les étudiants algériens sont très actifs sur Facebook, ils se connectent régulièrement à leur compte ; Ils sont ainsi (34,60%) qui l'utilisent tous les jours, (40,86%) se connectent plusieurs fois par jour, et une minorité (24,54) le visite le week-end. Cela rejoint d'autres études ailleurs où « *les étudiants s'y connectent à la moindre occasion* » (Thivierge, 2011) La connexion à ce réseau social est très fréquente car la majorité procède un appareil personnel, ils sont ainsi (58,62%) à avoir un smartphone et (20,69%) connectant sur l'ordinateur ou la tablette personnelle. (20,69%) seulement utilisent encore un ordinateur commun.

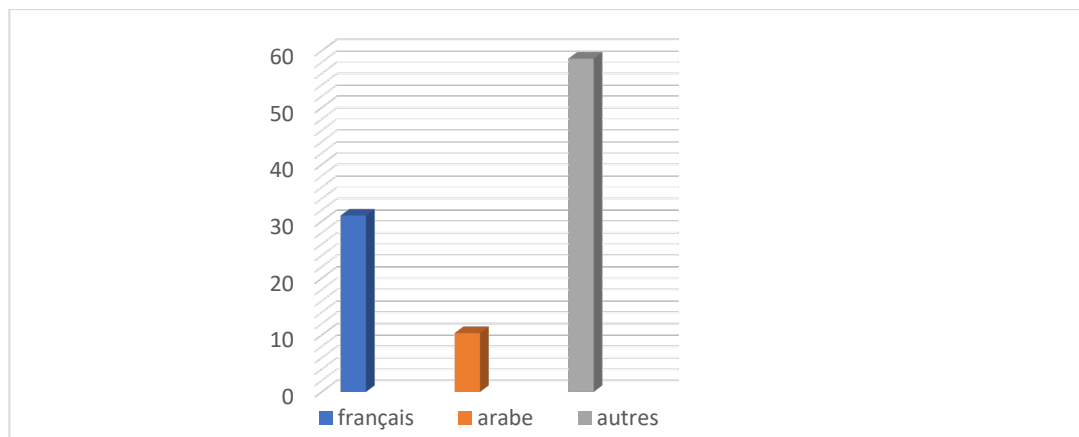
« Le réseau social explique avoir 1,49 milliard de membres dans le monde et précise que 65% de ses utilisateurs se connecteraient au moins une fois par jour sur leur compte. Ces résultats enthousiasment Mark Zuckerberg qui n'hésite pas à comparer l'invention du téléphone à son réseau social dans son dernier message posté sur sa page personnelle : "En 1876, l'année où le premier coup de téléphone fut passé, il y avait environ 1,49 milliard de personnes sur la planète. » (Atlantico, Le 30 juillet 2015)

Pour nos étudiants, Facebook est familier car plus de la moitié dont (62,17%) utilise ce réseau depuis plus de 4 ans, (27,59%) l'ont depuis 3ans et que trois étudiants (10,52%) fréquentent le site depuis, seulement un an. D'après une étude⁹ réalisée en France, en 2012, les gens commencent à utiliser Facebook à partir de 13ans.

En somme, nous avons constaté que les étudiants sont habitués au réseau social Facebook et y sont très actifs, ils se connectent sur leur compte très souvent, généralement, via leurs appareils personnels.

1.3.2.3. Les utilisations de Facebook par les étudiants Algériens ?

-Quelle (s) langue (s) utilisez-vous sur ce réseau ? expliquez.



Selon notre sondage effectué auprès des étudiants algériens ; sur Facebook, ils sont (31,03%) à communiquer en français, (5,86%) en arabe et (58,62%) en alternant (français, arabe) et

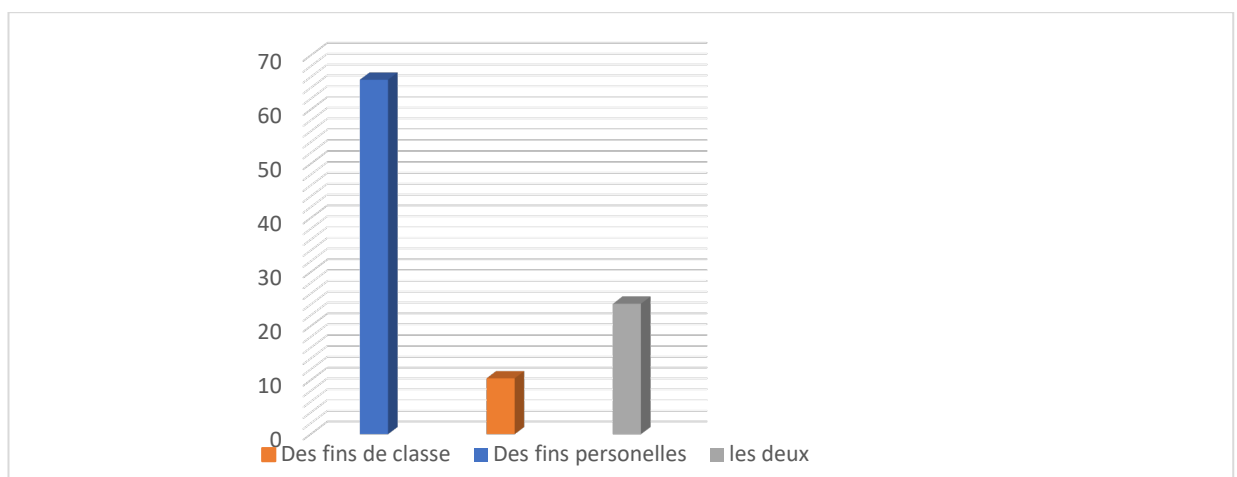
⁹ <https://www.ya-graphic.com/demographie-facebook-france-2012/>

(10,34%) en arabe. Ils avouent, aussi, que bien qu'ils communiquent parfois en arabe, ils écrivent ces mots en français.

Lamy (2012) décrit les comportements linguistiques d'un groupe d'apprenants d'italiens communiquant librement, en langue maternelle et en langue-cible, dans deux espaces asynchrones différents : un forum mis à leur disposition par leur institution et un 'groupe Facebook' qu'ils ont créé eux-mêmes en réaction à certaines préoccupations rencontrées sur le forum. La contribution apporte que les apprenants qui décident de participer aux deux à la fois choisissent plutôt FI pour la communication institutionnelle et s'y livrent en anglais, langue officielle de l'institution. Ils optent plutôt pour Facebook pour la communication culturelle, qui a lieu en italien. Ils se servent des deux espaces pour la communication socio-affective, mais n'échangent en italien que sur des sujets légers et plaisants, les sujets anxiogènes étant traités en anglais.

Remarque : Facebook est, au 22 mai 2017, disponible en 107 langues. Les premières traductions à être lancées, en février 2008, sont les versions en espagnol et en allemand. La version française de France a été mise en ligne le 10 mars 2008 puis la version en français canadien, le 6 avril 2009.

-A quelles fins utilisez-vous Facebook ?

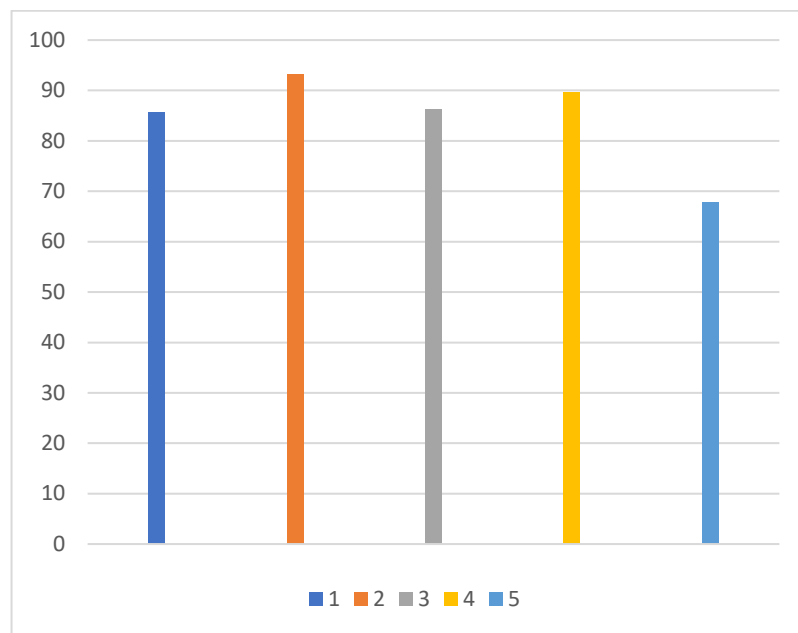


Les étudiants utilisent le Facebook pour des raisons surtout personnelles à (65,52%), (10,34%) seulement, le font pour des fins de classe et (24,14%) pour des raisons personnelles et de classe.

- **Utilisation de Facebook pour des fins personnelles :**

-Que faites-vous sur Facebook ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponse)

- 1- Je commente et je signale que j'aime ce que publient mes amis
- 2- Je publie des actualités et je partage des liens
- 3- Je regarde ce que mes amis ont publié
- 4- Je participe à des tchats à travers la messagerie instantanée
- 5- Autres (expliquez)



Ils font des activités très diversifiées sur le réseau, ils sont ainsi proportionnellement très nombreux à commenter et signaler qu'ils aiment ce que leurs amis publient sur le mur Facebook avec (85,71%), à afficher et partager des liens ou des photos avec (93,10%), regarder ce que leurs amis ont publié avec (86,21%) et (89,66%) à utiliser la messagerie instantanée et (67,85%) l'utilise aussi pour d'autres activités comme : les jeux, chercher des amis, nouer des relations à l'étranger, chercher des petits boulots, créer des groupes, répondre à des quizz, créer des événements. (Voir question ci-dessous)

Selon une étude réalisée par (Coëffe, 2014), Les utilisateurs apprécient regarder des photos et des vidéos (54% et 39%), partager des contenus avec plusieurs personnes à la fois (50% et 42%), et accéder à des contenus drôles et divertissants

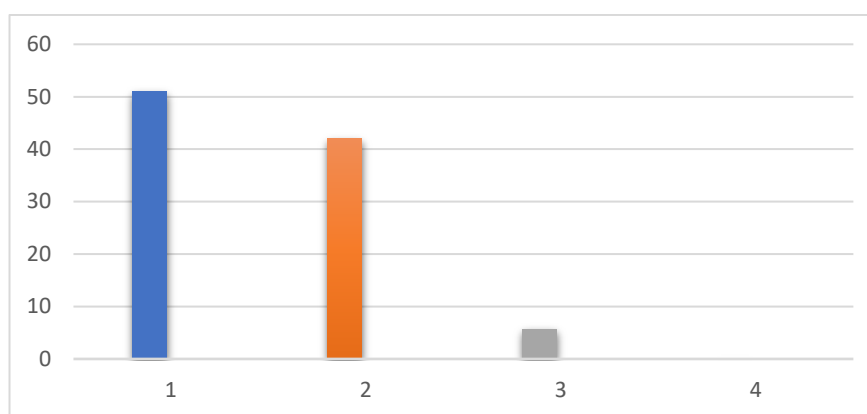
(43% et 35%). Les utilisateurs citent également le fait de recevoir des nouvelles de leurs proches et rester informés des actualités.

Les travaux de Hart (2010) menés auprès de 338 étudiants Américains actifs sur Facebook, montrent que ces étudiants utilisent Facebook surtout pour maintenir des relations amicales et passer le temps. D'autres travaux comme ceux de Thivierge (2011) réalisé sur une population de 1522 étudiants au Québec, vont dans le même sens et expriment presque les mêmes usages que les étudiants algériens.

- **Utilisation de Facebook pour des fins de classe :**

-Comment utiliser Facebook pour des fins de classe ?

- 1- Echanger des (questions/réponses) sur les horaires des cours ? les dates d'examen et d'autres activités.
- 2- Echanger des (questions/réponses) sur les cours faits en classe.
- 3- Partager des infos supplémentaires pour renforcer ce qu'il a été fait en classe.
- 4- Apprendre des cours de français.



Il s'avère que les étudiants algériens échangent des informations surtout d'ordre logistique, horaires, avis concernant les cours, changements de locaux, dates limites des exposés, date des examens. Et ne connaissent aucun usage formel de FB pour apprendre le français.

Roland, (2013) « *dégage quatre types d'activités liées à l'apprentissage au sein de la plateforme : l'échange d'informations d'ordre logistique, le partage de*

documents, le soutien pédagogique-intellectuel et la curation/veille scientifique ». Dans sa recherche, il constate que la majorité des exercices sur la plateforme sont d'ordre logistique comme c'est le cas des pratiques Facebook des étudiants algériens. Horaires, dates limites de travaux, ventes de syllabus, etc. Facebook a remplacé le « bouche à oreille » et il semble bien plus performant, l'information peut être partagée instantanément avec le plus grand nombre d'étudiants et les interrogations sont exposées sans gêne, les barrières de timidité sont clairement atténuées voir disparues sur le net. Les étudiants échangent des informations et collaborent pour répondre aux différentes sollicitations de leurs camarades en public via la fonction « commentaire » du mur ou via la messagerie instantanée. Les fonctionnalités de Facebook offrent la possibilité de distinguer et de centraliser les informations émanant des groupes étudiants, groupes privés, de l'université, de la faculté ou de leurs enseignants. En plus ce site de réseau social permet le partage de fichiers à n'importe quel moment et avec n'importe quelles personnes, il permet également le stockage de ces fichiers par thèmes que chaque étudiant organise à sa guise. Les étudiants s'épanouissent via Facebook, ils déclarent être très actifs par rapport à la classe et que le site comble ce qu'il leur avait été échappé en classe. La quatrième activité que mène les étudiants sur Facebook est la veille scientifique et de curation, ces étudiants filtrent, sélectionnent et partagent des contenus pertinents récupérés sur le net en relation avec leurs cours et d'autres sont intégrés dans les supports créés par les étudiants.

Selon Rolon (2013), « *Les usages « académiques » développés par les étudiants sur Facebook ne relèvent pas des fonctions premières du site des réseaux sociaux. Ils relativisent d'ailleurs l'aspect de « réseau » en ce qui concerne les activités académiques ; le groupe permettant de collaborer avec des individus sans être directement ami avec ceux-ci sur le site de réseaux sociaux* ». Autrement dit : l'usage personnel de Facebook consiste généralement à des pratiques de navigation et de consommation du flux d'information produit par les autres. En revanche, l'usage académique de Facebook, consiste, dans un premier temps, en un butinage (Plantard, 2007, p. 11), l'apprenant recherche un savoir fécond dans le but d'apprendre. Et dans un second en un braconnage (De Certeau, 1990) car l'étudiant détourne l'outil pour l'adapter à ses besoins, ce qui crée un décalage entre ce qui est prescrit et ce qui est

réalisé. En l'occurrence, les fonctionnalités de Facebook sont détournées des usages pensés par les concepteurs.

Autrement dit, par cet intermédiaire, « *Facebook passe du site de réseaux sociaux au site de computation sociale* » en effet, par la mise en relation et le partage d'informations, les internautes collaborent à la structuration d'objet commun ; ce qui crée de réelles communautés étudiantes (au sens de Wenger, 1998 et Wenger, McDermott et Snyder, 2002 cités par Charlier et Henri, 2004) qui collaborent et partagent le même intérêt.

Pour se faire, Henri et Basque, (2003) recommande la combinaison de ces trois facteurs suivants :

- L'engagement avec de forts sentiments d'appartenance envers le groupe
- La communication en exprimant des idées et les partager avec le groupe
- La coordination, la convenance et l'assemblage efficace des activités, des membres et des ressources pour atteindre l'objectif commun souhaité.

1.3.3. Intégration de Facebook dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

Depuis les années 2000, un nouveau concept fait son apparition, c'est le « web 2,0 » ou « le web social ». Ce dernier change le statut et le rôle de ses utilisateurs de spectateurs à acteurs. Autrement dit : il faut distinguer « *un Web statique et unidirectionnel [d'] un réseau dynamique et interactif, caractérisé par une large participation des usagers à la création et à l'échange de contenus* » (Audet, 2010 : 7). En ce sens, Warschauer (2009) insistait sur le rôle des moyens de communications proposé par le web 2,0, comme les réseaux sociaux, les forums, les wikis et les blogues dans « *la construction d'une littératie globale, d'une compétence de compréhension et d'usage large des modes de communication écrits* » (*ibid*)

Au nombre des outils du web 2.0, Facebook, actuellement l'un des plus « populaires » des réseaux sociaux utilisés par les jeunes (voir chapitre précédent). Il constitue un *espace important d'interactions* en ligne.

1.3.3.1. Définition de Facebook dans le cadre de l'apprentissage

Selon Roland (2013), Facebook est souvent représenté à tort sous le nom de réseau social. « *Facebook n'est pas, intrinsèquement, un réseau social, mais plutôt un outil numérique visant à créer, développer et entretenir un ou plusieurs réseau(x) de contact* » (*ibid*). Dès lors, nous tendons à privilégier l'expression site de réseaux sociaux et le définir comme étant « *une plateforme de communication en réseau* » où les utilisateurs peuvent créer un profil associé à une identification unique et exposer publiquement des interactions et des relations capables d'être visualisées et consultées par d'autres et accéder à des flux d'informations fournis par leurs contacts ou généré par eux même comme des photos, des textes, des vidéos, mises à jour de liens et de lieux (Ellison et Boyd, 2013).

1.3.3.2. Exploitation de Facebook pour l'enseignement/apprentissage des langues

L'intégration des sites de réseaux sociaux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage a toujours suscité l'intérêt des didacticiens a cause de leurs aspects communicatifs et collaboratifs (Ala-Mutka, 2010). Les recherches présentent une palette d'usages et d'utilisations de Facebook dans des contextes d'enseignement/ apprentissage divers, ainsi

Blattner et Lomicka (2012) ont utilisés Facebook comme une plateforme pour un ***projet de télécollaboration*** entre des Américains qui apprennent le français et des Français qui apprennent l'anglais. L'objectif principal de cette expérience était le ***développement des compétences communicatives des apprenants*** : il s'agissait de répondre et d'interagir, avec un délai d'une semaine, à des questions thématiques proposées par l'enseignant. Le deuxième objectif était d'analyser ***l'amélioration de l'autonomie des étudiants face à la recherche et l'analyse de ressources*** relatives aux thèmes discutés. Neuf sujets de discussion ont été proposés et pour chacun de ces sujets, le nombre de messages publiés varie entre 20 et 26 réponses. À l'issue de cette expérience, un questionnaire a été distribué auprès des participants qui ont déclaré ***avoir apprécié*** le recours au réseau social dans le contexte universitaire et que son utilisation permet ***d'échanger d'une manière plus décontractée*** et qu'ils utilisaient

davantage les forums de discussion synchrone et les *messages postés sur le mur* du groupe pour répondre aux tâches fixées par l'enseignant.

Dans un autre contexte, en Malaisie¹⁰, Kabilan, Ahmad et Jafre (2010) ont mené une enquête auprès des étudiants, à l'université Sains Malaysia, qui sont en contact direct avec des pairs qui ont un excellent niveau en anglais. L'étude met l'accent sur *l'authenticité des interactions* médiatisées par *Facebook qui permet de centrer l'expérience de l'apprenant sur des situations de communication riches et un apprentissage moins mécanique* de l'anglais. Un questionnaire a été diffusé à la sortie de la bibliothèque de l'université, à 300 étudiants. Les réponses montrent que les étudiants ont trouvé que *Facebook était utile pour développer leurs compétences en anglais* car Certaines applications disponibles sur le réseau, tels des quiz, leur permettent de travailler leur compréhension, de suivre l'activité globale de leur réseau, de rédiger des commentaires, d'en lire et par là, de découvrir de nouveaux mots ou tournures de phrase. Ces découvertes peuvent être suivies de recherches complémentaires, généralement individuelles, dans les dictionnaires. En ce qui concerne *l'enrichissement du vocabulaire*, certains étudiants *décrivent des processus complets d'acquisition : découverte, recherche de la signification, réutilisation dans de nouveaux contextes*. Ils expriment aussi être *favorable à l'utilisation de cette plateforme (FB) pour améliorer leurs compétences en langue cible* (anglais).

« Les étudiants considèrent généralement que l'utilisation de Facebook peut favoriser l'amélioration de leurs compétences en anglais. 60 % de l'échantillon était d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que leurs utilisations de Facebook leur permettent d'améliorer leurs compétences langagières ; 71,6 % considéraient qu'il pouvait être utilisé pour pratiquer l'écriture en anglais ; le même taux admettait qu'il permettait de lire en anglais ; près de 78 % affirmaient que Facebook permettait d'interagir sans se soucier des erreurs de langue » (Jafre, 2010, cité par Beauné, 2012).

¹⁰ La Malaisie a été dominée par les Anglais à partir du XVIII^e siècle, l'indépendance a été déclarée en 1957. Vingt ans plus tard, la langue malaise est promue langue d'enseignement aux dépens de l'anglais. Depuis, le niveau de maîtrise de l'anglais par les Malais s'est détérioré. La maîtrise de cette langue est cependant nécessaire puisque l'anglais est couramment utilisé en Malaisie à des fins de transactions commerciales ou de diffusion des savoirs. Le gouvernement malais encourage les pratiques pédagogiques mobilisant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), parmi lesquelles, la plateforme Facebook

Cette étude n'évalue pas l'amélioration réel des compétences en anglais mais seulement ce que pensent les étudiants (ils l'estiment utile et ils sont favorables à son utilisation dans les conditions antérieures)

En gros, Blattner et Fiori (2009), Kabilan, Ahmad, et Jafr (2010) ont montré que les membres d'un groupe Facebook peuvent **développer des compétences communicatives, pragmatiques et linguistiques** en s'exposant à « *des variétés linguistiques et expressions familières que les départements de langue et les manuels ne peuvent égaler* » (Blattner et Fiori, 2009, p : 36) (traduction libre). **Renforçant par cela la pratique de l'écrit et la compétence socio pragmatique.**

De la même manière, Hamada (2013) lance un projet de télécollaboration entre des étudiants japonais, qui étaient évalués, et des volontaires américains. Les résultats montrent que le projet a contribué à **favoriser la motivation et à améliorer le niveau d'anglais (grammaire et vocabulaire)** chez des apprenants. Le projet a également **incité les étudiants à utiliser FB pour la recherche d'informations en anglais indépendamment des cours.**

Dans d'autres contextes moins formels, Facebook est souvent utilisé comme un espace de communication et **d'échange libre hors classe**, échanges qui ont peu ou prou de liens directs avec les thématiques abordées en classe, dans le but de **favoriser les interactions étudiant-étudiant et étudiant-enseignant** (Bowman et Akcaoglu, 2014 ; Celik, 2008, Wells, 2008).

Dans une étude de cas ethnographique, Lam (2004) a observé durant huit mois deux jeunes Chinoises immigrées aux États-Unis. Ces deux étudiantes avaient du mal à parler en anglais et à nouer des liens sociaux avec leurs camarades. L'étude rapporte que leur participation à une communauté virtuelle rassemblant des Chinois anglophones, leurs a fourni un terrain de socialisation en langue qui leur a permis de gagner en confiance pour la pratique de l'anglais. Dans une autre étude de la même auteure (2000), elle a observé un jeune Chinois qui a pu développer ses compétences à **l'écrit** grâce aux interactions qu'il a pu avoir avec les visiteurs du site qu'il avait créé lui-même autour de J-Pop musique.

La migration des étudiants depuis des espaces institutionnels *vers FB* a été relevée dans un certain nombre de recherches. Aljerbi (2015), Liaw et English (2013), Roland (2013) rapportent que dans un cadre de projet de télécollaboration, des étudiants travaillant sur un espace formel imposé, ont créé en parallèle un groupe FB pour échanger sur des thématiques de leur choix loin de tout contrôle formel.

D'autres travaux comme ceux de Lampe et al., (2011) ; Salaway et al., (2008) ; Smith et al., (2009) montrent que Facebook peut faciliter la *communication informelle autour des activités de classe*. Par ailleurs, d'autres recherches montrent que des apprenants l'utilisent en tant que site de réseautage personnel de manière à la fois formelle et informelle pour discuter sur des sujets académiques (Selwyn, 2009). En effet, Facebook permet l'atteinte d'objectifs éducatifs car en connectant des étudiants grâce à ces méthodes informelles ceux-ci peuvent *apprendre à travers des processus collaboratifs de co-construction de sens*.

Pour comprendre les facteurs qui influencent les étudiants à recourir à Facebook comme un outil informel pour mener des travaux collaboratifs de classe ; Lampe et al. (2011) ont mené deux études aux États-Unis sur un public de 302 étudiants pour la première et 214 étudiants pour la deuxième. Les résultats ont montré que *plus l'étudiant manie Facebook, mieux il est susceptible de s'engager dans une collaboration via le réseau social*. De même, les étudiants qui entrent en contact avec leurs enseignants sur FB et arrivent à voir leurs profils FB, sont plus apte de collaborer via Facebook. Et Enfin, les résultats ont montré une corrélation positive entre le sentiment *d'auto-efficacité de l'étudiant à utiliser Facebook* et sa disposition à y collaborer. Ils rajoutent que les professeurs qui refusent l'utilisation de Facebook, ratent une belle occasion de converser avec leurs étudiants ; par cela ils les encouragent alors à employer ces méthodes alternatives pour *réduire l'équivocité au sein de la classe*.

Mian (2012), mène une recherche auprès des étudiants ivoiriens ; elle documente leurs utilisations de Facebook dans le cadre d'un apprentissage collaboratif. L'étude montre que les étudiants profitent les uns des connaissances des autres à travers le travail de groupe en cherchant des connaissances additionnelles autour de leurs centres d'intérêts sur le réseau social. Ainsi, Facebook leur est

devenue un espace d'auto-apprentissage et d'apprentissage entre pairs. En somme, les constats effectués démontrent « *qu'en plus d'être un espace pour passer du bon temps entre amis* (MacArthur Foundation, 2008 ; Hart, 2010, Thivierge, 2011 ; Koutou, 2011), *Facebook pourrait être utilisé comme un lieu d'apprentissage collaboratif* (Lampe et al., 2011) *et ceci en complément des plateformes classiques de formation à distance* » (Mian, 2012). Elle suggère des études portant sur la possible complémentarité *entre l'utilisation de Facebook et des plateformes dans un contexte de formation à distance*.

Wells (2008) propose d'exploiter des plates-formes comme Facebook, pour faire *évoluer l'apprentissage des langues étrangères en tchatant avec ses étudiants*. Les anglicistes de l'Université de Limoges pratiquent l'anglais par Facebook et se servent de cet espace numérique pour approfondir leur connaissance de la langue et des cultures anglophones. Ils avouent avoir apprécié et être *à l'aise de discuter avec leur professeur et qu'ils ont appris plein d'expressions et de vocabulaire courant, authentique et argotique et aussi beaucoup de culture anglaise*.

Fitze, (2006)¹¹ traite la *compétence interactive, sur les forums synchrones*, de deux groupes d'une quinzaine d'étudiants intermédiaires-avancés en anglais langue étrangère ont alterné des discussions en face-à-face et à travers un système de clavardage (quatre discussions par groupe au total, à raison d'une par semaine) ; tandis que le groupe A discutait du thème 1 en présentiel, le groupe B le faisait par ordinateur, et inversement par la suite. L'enseignant était le même dans les deux conditions et s'est efforcé d'adopter le même comportement en tant qu'*animateur*. L'objectif était une comparaison des discussions en classe avec les discussions par clavardage. Les résultats montrent une équivalence de la quantité de mots échangés dans les deux conditions, *une supériorité du clavardage* en ce qui concerne *la richesse lexicale*, une répartition équivalente de la participation selon la condition dans un des groupes, alors que dans l'autre groupe le clavardage assurait une *meilleure répartition de la parole*. Enfin, concernant la *compétence interactive*, le clavardage s'est là aussi révélé supérieur.

¹¹ Publiées en langue anglaise dont on trouve la traduction dans Mangenot,(2007)

Dans cette mouvance, Lamy et Goodfellow (1998) et de Lamy (2001) recherchent, dans un corpus *d'interactions écrites asynchrones en FLE*, des traces de « *conversations réflexives* » sur l'objet d'apprentissage, la langue. Ces activités langagières métalinguistiques sont interprétées comme susceptibles non seulement de faire progresser le groupe sur le plan *cognitif*, mais également de le souder au plan *socio-affectif*; *le rôle du tuteur étant important sur les deux plans*. Degache et Tea (2003) s'interrogent de leur part sur les « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » repérables dans un corpus d'interactions plurilingues liées au projet Galanet (cf. <http://www.galanet.be>). A partir de Galanet également, mais en élargissant le corpus étudié, Degache (2006) étudie les différents types de « contrats » qui s'instaurent entre animateurs et apprenants et entre apprenants. Dans le cadre d'un apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Enfin, Jeannot et al. (2008) analysent *des interactions synchrones multimodales* (combinant l'oral et l'écrit) pour repérer *les stratégies que déploient les tuteurs et les apprenants* pour s'approprier un environnement et un mode d'apprentissage totalement nouveaux pour eux.

Foucher et Yun, (2016) recherchent les liens pouvant exister entre des apprentissages formels, institutionnalisés et des apprentissages informels. Ils s'intéressent particulièrement aux possibilités de transfert des pratiques technologiques de la sphère privée vers la sphère pédagogique dans la formation des futurs enseignants de langues. Leur étude porte sur un public d'étudiants inscrits en master de didactique des langues et des cultures en situation d'exploiter Facebook, pour élaborer des scénarisations pédagogiques médiatisées par les technologies. Ils postulent qu'un outil comme Facebook peut constituer un « objet-pont » facilitateur de formation des enseignants de langues.

En somme, la revue de littérature traite, globalement, des projets de télécollaborations qui conduisent au développement des compétences communicatives, linguistiques et pragmatiques, ils ont ainsi, permis de communiquer et participer à des tâches en langue cible, renforcer la pratique de l'écrit, développer le vocabulaire et les formules courantes, argotiques et culturelles, la grammaire et les réutiliser dans des contextes adéquats. Sans oublier la motivation qui a été entamée dans quasiment tous travaux. Mais quand est-il de l'orthographe ?

Dans le présent travail, nous tentons d'interroger le potentiel de Facebook pour l'apprentissage de l'orthographe, un point absent, à notre connaissance de la littérature de l'enseignement via Facebook. L'orthographe est l'un des principaux points faibles des apprenants FLE (voir chapitre 1) ; elle constitue une composante importante de la langue écrite, l'orthographe française se révèle une des plus difficiles au monde selon Fayol pourtant elle est banalisée aussi en classe. Alors où doit-on lui attribuer une place et quand sans toucher le temps scolaire ?

1.3.4. Des questions de recherche, réflexions et hypothèses

Facebook, site de réseau social très fréquenté par les étudiants algériens. La littérature ci-dessus présente toute une palette d'usage qui mène à des résultats très favorables soutenant Facebook comme un espace numérique « pédagogique » pour l'apprentissage des langues étrangères. Maintenant, il faut considérer la place des communautés numériques dans l'enseignement des langues au niveau universitaire et réfléchir à la manière avec laquelle il faut gérer cet espace « sans bornes » physiques. À la méthodologie d'enseignement qu'il faut adopter sur Facebook pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens.

1.3.4.1. Des questions de recherche

L'apparition des nouveaux besoins du côté des étudiants de l'enseignement universitaire, ainsi que les pratiques qui en découlent, engendre de nouveaux questionnements, tant pratiques que fondamentaux. D'une part, s'il s'avère important pour les universités de prendre en compte ces besoins, il serait difficile de décider si elles doivent intégrer les réseaux sociaux dans leurs offres de services aux étudiants, et de trouver la bonne manière de s'y prendre. D'autre part, les sites de réseaux sociaux, et notamment Facebook, offrent de nouvelles opportunités qu'il faut analyser. Si la plupart des recherches se confinent à des études descriptives et exploratoires, les nouveaux travaux appréhendent avec un nouveau regard l'usage de ces outils par les étudiants et leurs professeurs. *Comment peut-on croiser les plateformes dédiées à l'apprentissage et Facebook ? quel est le potentiel de Facebook pour l'apprentissage du FLE ? Comment doit-on gérer l'identité personnelle ? Comment peut-on utiliser le temps que passent les étudiants sur Facebook, en dehors des classes, pour remettre*

à niveau leurs compétences orthographiques ? S'avère-t-il utile sur le plan pédagogique ?

Mettre en place un bon T.I.C.E. nécessite l'évaluation d'autres paramètres (tricot, 2003) comme son utilisabilité et son acceptabilité ; si un outil prouve son efficacité pédagogique ça ne veut pas dire qu'il soit aussi utilisable et acceptable car « *de très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se révèlent inutilisables* » (Dillon et Gabbard, 1998).

Pour mener notre recherche à sa fin, il est indispensable de la compléter en évaluant aussi son utilisabilité (la faciliter de son usage) et son acceptabilité (les attitudes envers cet usage). Alors, dans le cadre de notre étude, ***Facebook s'avère-t-il utilisable ? serait-il acceptable par les étudiants et leurs professeurs ?***

En somme, la présente recherche s'interroge sur le ***potentiel de Facebook pour l'enseignement des langues étrangères et plus exactement pour remettre à niveau les compétences orthographiques des étudiants algérien ?***

- *S'avère-t-il utile pour remettre à niveau leurs compétences orthographique ? comment ?*
- *Si c'est le cas, est-il utilisable (facile à manipuler) ?*
- *Quels sont les attitudes des étudiants et des enseignant quant à cet usage ?*

C'est ces trois points qui peuvent déterminer la possibilité de le mettre en œuvre pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères.

1.3.4.2. La gestion de l'identité face aux bornes virtuelles

Stéphanie Vie suggère que les professeurs doivent trouver des moyens pour incorporer la technologie dans leur pédagogie. Elle se réfère aux réseaux sociaux notamment Facebook. Pour elle : « *Facebook est une manière idéale pour mettre en relation la technologie et la pédagogie puisque les étudiants le voient comme un site de détente et non pas comme un site de travail* » (Vie, 2008)

La deuxième partie du constat de Vie appelle les enseignants à apprendre à se servir de ces technologies. « *Les étudiants connaissent bien les sites de réseautage social en ligne, les podcasts, les composites audio, les blogs et les wikis, sans toutefois y réfléchir de manière critique. Pour ce faire, les instructeurs doivent d'abord se familiariser avec ces technologies.* »¹² (*ibid*)

Certaines études dont Well (2008) entre autres, montrent que des enseignants restent réticents face à une présence en ligne. Est-ce le cas pour les enseignants algériens aussi ? est-il un problème d'utilisabilité ou de manque de temps ?

Afin de mener à bien notre recherche, il est nécessaire de réfléchir d'abord à la gestion de l'identité et après aux exploitations pédagogiques que Facebook pourrait offrir.

Pour Well (2008), « *être présent en ligne sur Facebook de façon officielle, est une situation gagnante pour les deux partis* ». Il a constaté un lien important entre la salle de classe (réel) et l'espace numérique de Facebook (virtuel). Il a cherché donc les solutions les plus appropriées pour exploiter ces deux espaces à la fois. Cependant chaque enseignant n'a pas envie de se mettre à la disposition numérique de ses étudiants en permanence. Il faut alors arriver à gérer ses propres réseaux numériques personnels et professionnels (pour la recherche, par exemple) en même temps que son réseau pédagogique. L'étude de Vie a relevé qu'il existe trois raisons pour lesquelles les enseignants ne sont pas présents en ligne pour leurs étudiants : l'intimité et la surveillance, l'identité de l'enseignant, et le temps. Dans son étude elle avoue qu'un enseignant a considéré l'espace numérique comme un espace « étudiant » qu'il ne voulait pas intégrer par respect pour ses étudiants.

Une des possibilités qui permettrait de résoudre le conflit entre l'identité « personnelle » et l'identité « enseignante » est de jouer « l'Agent Double » sur Facebook : l'enseignant se crée deux identités, une pour sa vie personnelle et l'autre pour sa vie d'enseignant. Colleen Fitzgerald, maître de conférences en linguistique à l'université d'Arlington au Texas s'est d'abord inscrit sur Facebook avec l'identité « Dr. Fitzgerald

¹² « that students are familiar with but do not think critically about: online social networking sites, podcasts, audio mashups, blogs, and wikis. To do so, however, instructors first need to familiarize themselves with these technologies.».

». Après quelques temps, elle a décidé d'ajouter son prénom afin de ne disposer que d'une seule identité pour sa vie personnelle et sa vie professionnelle. Ayant une identité à deux fins différentes, elle doit procéder avec précaution et éviter d'afficher des informations trop personnelles sur son profil Facebook.

Well (2008) suit l'exemple de Colleen Fitzgerlad. Au début de sa recherche sur ce sujet, il avait l'intention de créer un profil « professionnel ». Par la suite, il a changé d'avis, et il a décidé de rester avec une seule identité sur Facebook. Cependant, il s'est renseigné de plus près sur les réglages du profil et des photographies pour maintenir une certaine discrétion, ce qui permet de faire la distinction entre ses photographies d'usage personnel et ses photographies d'usage pédagogique ; il a donc limité l'accès à certaines données personnelles.

De notre part, nous allons créer un espace pédagogique. Il s'agit d'un groupe FB. L'enseignant est l'administrateur, et les étudiants seront les membres qui participent volontairement sans contraintes formelles. Sur le groupe, les étudiants et leur professeur ne partagent que ce qui se passe sur le mur du groupe, dédié à cet apprentissage, ou sur la messagerie privée.

Nous pensons que l'inscription des étudiants, sur le groupe, par un pseudo FB (comme ils ont l'habitude de faire), n'empêche pas le bon déroulement de l'enseignement ; au contraire cela permettra une certaine sécurité et confiance de la part des étudiants. Ils seront plus à l'aise lorsque leurs nombreuses lacunes seront dévoilées lors des tchats avec l'enseignant.

1.3.4.3.Hypothèses

Une fois notre présence en tant qu'enseignante est déclarée en ligne sur Facebook, nous allons essayer de réfléchir à la manière d'entamer les cours pour que l'apprentissage reste ludique et divertissant à l'instar des activités habituelles des étudiants sur Facebook.

Oblinger (2003) nous rappelle qu'il n'y a pas « une » seule formule qui permet d'incorporer la technologie aux cours : *« Il n'existe pas de formule unique, d'autant plus que les élèves couvrent souvent de larges gammes d'âges, de styles*

d'apprentissage et de préférences en matière de communication.»¹³ (Op. cit., traduction libre)

Nos étudiants sont aussi divers que les espaces numériques, mais pour bien démarrer l'inclusion des espaces numériques dans l'enseignement « classique », il faut choisir son niveau de disponibilité sur Facebook et le communiquer aux étudiants.

C'est à chaque enseignant de décider combien de temps par semaine souhaite-il passer sur les espaces numériques ? Par exemple, doit-on se connecter pendant sa permanence quand il n'y pas d'étudiants présents dans le bureau « réel » ? Ou alors doit-on vérifier son compte tous les jours ? Quoi que l'on décide, il faut s'engager à répondre aux étudiants de façon régulière.

Un autre point de vue que nous soutenons pour conduire notre expérience dans les meilleures conditions est celui de Colleen Fitzgerald et Well. Nous pensons qu'il est important de ne pas s'imposer, de laisser aux étudiants *la liberté de rejoindre le groupe et de tchater avec l'enseignant comme un ami sur la messagerie FB*.

Dans la présente recherche, nous optons pour un *enseignement non formel*¹⁴. *Nous avons trouvé ce mode en cohérence avec notre intervention qui consiste à remettre à niveau les étudiants algériens en orthographe française. Cette dernière, n'ayant pas de place en classe, nous choisirons de l'aborder via Facebook en dehors des classes et ainsi assurer la continuité entre la classe et l'après classe.*

« Un des bénéfices de cette communauté numérique pour l'apprentissage d'une langue étrangère est que les étudiants ont plus l'opportunité de pratiquer la langue et ceci de façon ludique. De cette manière, le numérique complète le réel, parce que le fait d'apprendre la langue cible continue même « hors des murs » de l'université » (Well, 2008).

Nous pensons *que le Mur et la Messagerie FB sont un terrain propice de communication synchrone et asynchrone permettant ainsi la fluidité des*

¹³ « There is no single formula, particularly since students often span broad ranges of ages, learning styles, and communication preferences » (text original)

¹⁴ Voir ci-après des éclaircissements sur les types d'enseignement : formel, informel et non formel.

interactions qui vont permettre une dynamique tutorale (interventions proactives et réactives) adaptée aux besoins des participants.

*La messagerie offre un espace privé de communication authentique où les étudiants seront exposés à des variété linguistiques riches « que les départements de langue et les manuels ne peuvent égaler » (traduction libre) (Blattner et Fiori, op-cit, p : 36). Ce qui assure à notre sens un apprentissage contextualisé et moins mécanique. Le simple bémol de l'activité « tchat avec le prof » est de trouver un moyen qui permettrait de *corriger les erreurs orthographiques des étudiants sans nuire à l'ambiance « ludique » de Facebook*, (well, 2008 ; Degache, 2006 ; Jeannot et al., 2008).*

Il est important de *corriger simultanément les étudiants lors des tchats sur la messagerie FB* où les conversations ne sont ni archivées ni publics (Well, 2008). On appelle cela la rétroaction corrective selon (Carroll et Swain, 1993). En effet, il serait plus utile de corriger sur l'instant et publier dans le délai le plus proche une règle explicative plutôt que d'envoyer un courriel une semaine plus tard pour commenter la mauvaise conjugaison d'un verbe par exemple.

- Le Mur sera un espace public asynchrone. Il permettra de créer un air pédagogique ludique où l'enseignant publie des questions et des notions d'orthographe qu'il détecte lors des tchats sur la messagerie FB. Pour l'élaboration de ces règles, Il serait profitable de s'inspirer des méthodes orthographiques efficace (comme nous l'avons proposées dans le chapitre 2 de cette partie) comme dans le projet Voltaire et les méthodes mnémoniques.

De cette façon FB remédiera aux carences cumulées les années précédentes pour permettre une bonne mise en place du nouvel apprentissage. Ainsi, l'espace numérique virtuelle complètera l'espace pédagogique réel.

Deuxième Chapitre

Cadre général de l'étude et méthodologie de travail

« On ne peut pas se passer d'une méthode pour se mettre en quête de la vérité des choses ». René Descartes

2.1. Déterminations théoriques sur le cadre général de l'étude

Pour délimiter le cadre général de cette étude, il serait important d'entamer quelques déterminations théoriques explicatives. Ce quatrième chapitre traitera en premier temps, la position de l'enseignement non formel, choisi dans notre étude, par rapport à l'enseignement formel et informel. Et les conditions d'évaluation d'un EIAH dans un second.

2.1.1. Situation de l'apprentissage non Formel par rapport à l'apprentissage formel et informel

Les questionnements concernant les apprentissages informels sont récurrents en didactique. La réflexion sur l'apprentissage à distance donne la possibilité de les identifier mais le débat se crispe lorsqu'il devient question de les formaliser, comme si l'on voulait rendre l'informel invisible, formel et palpable.... Voici une panoplie d'idées pour départager mythe et réalités de l'apprentissage informel.

2.1.1.1. Déterminations des variantes Formel/ informel/non formel

Face aux critiques adressées à l'éducation formelle (Illich, 1971) et à l'inadéquation des connaissances transmises à l'école avec le monde professionnel, des formes d'apprentissage non scolaires ont suscité l'intérêt des acteurs de la société en tant qu'alternative ou complément à l'école.

« Bien que chacun de ces deux sous-systèmes (scolaire et extrascolaire) remplissent une fonction qui lui est propre, ils se complètent l'un l'autre, de même qu'ils ont des objectifs communs. De ce fait, l'éducation scolaire et éducation extrascolaire (ou encore éducation formelle et éducation non formelle) ne peuvent s'exclure mutuellement ni rivaliser ou se concurrencer pour les priorités ou les ressources. Leur articulation répond à un triple souci d'efficacité, d'économie et de démocratisation de l'éducation. Elle doit être replacée dans une perspective plus large d'éducation globale et dans le contexte d'un processus d'éducation permanente ». (Hamadache, 1993).

Les travaux du Conseil de l'Europe marquent la volonté des pays participants de faire évoluer cette forme d'éducation et de lui attribuer une certaine légitimité. La suite du Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne (2000) officialise trois catégories d'éducation :

« - *L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus*

- *L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).*
- *L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.» (P. 9).*

Selon le chercheur canadien Allen Tough, « *les apprentissages (formels) institués, organisés et accrédités, ne représentent que 20 % de la partie immergée acquisitions en situation informelle qui provoque un apprentissage tout au large on peut apprendre partout et constamment au travail* ». Par exemple, plusieurs chercheurs constatent que les séries télévisées, sans qu'elles soient didactiques apportent des informations qui impactent le comportement des téléspectateurs. Philippe Carré nous donne la preuve en étudiant les « *télenovelas brésiliennes* » qui transmettaient des règles d'hygiène et de santé.

Cristol (2011), confirme que : « *L'apprenant capitalise, tout au long de sa vie, des connaissances explicites, tirées ou « extirpées » de son apprentissage formel, des différentes formations qu'il aura pu suivre, aux côtés de ses connaissances implicites, qui sont acquises de manière informelle, tissées à travers son expérience*

professionnelle ou son vécu extra professionnel ». Pour ces connaissances informelles, il n'y aura pas d'évaluation ou de diplôme car elles ont été acquises dans la sphère privé, cet apprentissage se passe de manière implicite, simple, souple et quasi-inconsciente. On est donc tous concerné par cet apprentissage non intentionné car il est le reflet de nos expériences quotidiennes. Actuellement avec les nouvelles technologies et la mondialisation, le savoir informel prend constamment de l'ampleur d'où la nécessité de savoir s'autoformer, s'informer, chercher, capitaliser les savoirs, analyser, croiser les informations et les synthétiser, surtout qu'il s'agit souvent d'un domaine qui intéresse fortement l'internaute ce qui favorise bien évidemment l'acquisition.

L'enseignement non formel consiste en « *Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables* » Coombs (1968 cités par Gasse, 2014). De cette définition, il ressort quatre caractères constitutifs de ce type d'éducation ; il s'agit de non-institutionnalisation, organisation d'un savoir, identification du public et élaboration des objectifs précis. Cependant, ces caractéristiques sont toutefois insuffisantes pour l'identifier et pour cela d'autres chercheurs ajoutent d'autres caractères comme l'absence de certification (Eraut, 2000) et l'intentionnalité (CCE, 2000). En effet, les paramètres de catégorisation des situations d'apprentissage sont très hétérogènes, ce qui complique l'établissement d'une seule définition.

2.1.1.2. Continuité et complémentarité entre les trois formes d'apprentissage

Les chercheurs qui adhèrent à cette classification (formel, informel et non formel) (Hamadache, 1993 ; Gasse, 2014, 2007 ; Mangenot, 2011,) démontrent que les frontières entre ces trois formes d'apprentissage sont difficiles à déterminer et que leurs complémentarités sont de rigueur.

Tapsoba (2014) souligne qu'au Burkina Faso, l'éducation formelle s'est mutée en adoptant des principes de l'éducation non formelle proposée sur le même territoire. Il décrit l'éducation non formelle comme étant un catalyseur de l'éducation formelle. Dans cet ordre d'idées, Ardouin (2014) invoque des interactions et interdépendances

entre les trois formes d'enseignement/apprentissage dans la mesure où chaque type figure dans les différentes sphères sociales (éducation, travail, société). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on distingue selon la situation d'apprentissage deux termes : l'acquisition, estimée comme informelle et l'apprentissage, estimé comme formel. En cas de doute, Mangenot (2011) conseille d'employer l'hyperonyme appropriation pour désigner une langue apprise dans un contexte quelconque (formel, informel, non formel). Il considère la dichotomie acquisition/apprentissage comme un continuum. Après une analyse d'importantes études portant sur la catégorisation des situations d'apprentissage, Colley et al. (2002) admettent que la formalité et l'informalité sont des attributs de toute situation d'apprentissage et qu'ils peuvent être manifestés à différents niveaux.

« Ainsi, dans toutes ou presque toutes les situations où l'apprentissage se déroule, des éléments d'apprentissage formel et informel sont présents. Mais la question la plus importante n'est pas les frontières entre ces types d'apprentissage, mais les interrelations entre les dimensions de la formalité/informalité, dans des situations particulières ». (Op.cit, P. 45) (traduction libre)

L'analyse de la littérature relative à l'utilisation de Facebook dans l'enseignement/apprentissage nous révèle la difficulté d'attribuer un seul type d'éducation (formelle, non formelle et informelle) à un enseignement ; il ne serait donc pas judicieux d'enfermer une pratique dans une seule catégorie. Et pour cela bien que le caractère non formel soit dominant dans notre intervention, nous choisirons le terme « continuité » en cas d'indétermination.

2.1.2. Déterminations sur le mode d'évaluation du potentiel de Facebook pour l'enseignement / apprentissage de l'orthographe

Dans le présent travail, nous allons essayer de mettre en œuvre Facebook pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens. Ce réseau social passera donc d'un site de divertissement à un environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH) que nous devons évaluer son potentiel pour l'enseignement / apprentissage de l'orthographe. Pour se faire, il convient de traiter trois dimensions pertinentes et complémentaires : son utilité, son utilisabilité et son

acceptabilité. (Tricot et al, 2003). Nous admettons aussi que le « comment » et le « quand » de cet usage sont des positions indiscutables.

2.1.2.1.C'est quoi un EIAH et comment doit-on l'évaluer ?

EIAH désigne environnement informatique pour l'apprentissage humain, « *Ce terme est né dans les années 1990, avec le souhait de souligner l'interaction entre les deux pôles source de la complexité du projet technologique et scientifique : l'informatique (avec la modélisation computationnelle qu'elle exige et son inscription matérielle) et l'apprentissage humain (pour lequel on ne dispose encore que de modèles très partiels)* » (Tricot, 2003)

La recherche sur les EIAH est fondamentalement pluridisciplinaire, en appelant à la coopération de différents secteurs de l'informatique (génie logiciel, réseau, la modélisation des connaissances et des interactions, etc.), et des sciences de l'homme et de la société (psychologie, didactique, ergonomie, sciences des langages, sciences de la communication, etc.). Nous présentons dans la suite une étude de Tricot et al, 2003) qui traite la relation entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH.

L'évaluation de l'efficacité ou de l'utilité des dispositifs éducatifs n'est pas un concept nouveau. Mais depuis l'intégration des technologies de l'information dans le monde de l'éducation et de la formation, une dimension jusque-là quasiment ignorée est apparue : l'utilisabilité. De très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se révèlent inutilisables (Dillon et Gabbard, 1998). Par ailleurs, d'autres outils pourtant faciles à manipuler ne parviennent pas à entrer dans les pratiques scolaires ou de formation professionnelle. Certains enseignants n'ont pas le temps, les compétences ou l'envie de les utiliser. Les ordinateurs ne sont ni assez performants, ni correctement disposés (Baron et Levy, 2001). Un bon EIAH est donc non seulement utile à l'apprentissage visé, mais encore utilisable et acceptable. Chacune de ces qualités de l'EIAH a fait l'objet de nombreuses études et correspond à des champs de pratiques bien développés. Mais ces recherches et ces pratiques sont le plus souvent étanches les unes aux autres, alors qu'elles sont complémentaires en général, dans le domaine particulier des EIAH.

Dans ce chapitre, nous évoquons de façon incomplète quelques techniques d'évaluation proposées par Tricot et al (2003), en privilégiant certaines, sans que cela ne mesure leur supériorité. Nous admettons aussi deux positions, concernant le « comment » et le « quand » de l'évaluation des EIAH, alors que ces positions sont discutables.

Concernant le « comment » ils admettent la distinction entre l'évaluation par inspection et l'évaluation empirique. L'évaluation par inspection est réalisée par un « expert », qui applique de façon plus ou moins explicite des critères d'évaluation. Par exemple, un ergonomiste va réaliser une évaluation par inspection de l'utilisabilité d'un site Web présentant des cartes géographiques, un spécialiste de didactique des mathématiques va réaliser l'évaluation d'un Tuteur Intelligent pour l'enseignement des mathématiques. L'évaluation empirique, quant à elle, consiste à interpréter les performances des usagers, à qui l'on prescrit une tâche, et plus généralement à interpréter leurs comportements, attitudes, opinions. Nous admettons que ces deux types d'évaluation sont strictement distincts et complémentaires. L'évaluation par inspection permet de repérer rapidement des erreurs grossières et de diagnostiquer « pourquoi » tel ou tel aspect de l'EIAH est défaillant. L'évaluation empirique permet de voir moins rapidement l'ensemble des erreurs mineures et majeures, et de diagnostiquer ce qui ne va pas dans l'EIAH, sans nécessairement en expliquer les raisons. Nous montrerons que les trois dimensions de l'évaluation (utilisabilité, utilité, acceptabilité) se prêtent à ces deux types d'approches.

Concernant le « quand », ils admettent la distinction entre l'évaluation en cours de conception, en fin de conception et a posteriori. De nombreux auteurs soutiennent l'évaluation dès la phase amont du processus de conception, cela permet de corriger des problèmes qu'il sera très coûteux ou même impossible de corriger en fin de conception. Pour l'équipe de conception, elle contribue au partage des représentations cognitives communes sur l'artefact en cours d'élaboration. L'évaluation en fin de conception (la validation) recouvre l'évaluation des maquettes et le bêta-testing. Enfin, l'évaluation a posteriori est réalisée une fois que l'outil est non seulement conçu mais réalisé. Les trois dimensions de l'évaluation (utilisabilité, utilité, acceptabilité) se prêtent à l'évaluation en cours de conception, en fin de conception et a posteriori.

Néanmoins, s'il s'agit d'une évaluation d'un outil qui existe déjà, il est évident que la *posteriori* soit la plus crédible.

Le principal problème abordé ici est trivial, il s'agit de savoir interpréter la relation l'utilité, l'acceptabilité et l'utilisabilité. Si un EIAH se révèle acceptable mais inutilisable et inutile. Que peut-on améliorer et comment ? est-ce qu'une amélioration de l'utilisabilité entraînera automatiquement une amélioration de l'utilité ? Ou que l'amélioration de l'utilité mènera à l'amélioration de l'utilisabilité ? Ces questions d'interprétation des relations entre trois dimensions de l'évaluation évoquent un problème théorique encore débattu aujourd'hui, et qui n'est pas moins que celui de la rationalité, c'est-à-dire le problème des relations entre moyens et buts (Searle, 2001, cité dans Tricot, 2003). Élaborer une rationalité ou un modèle des relations entre moyens et buts, ne garantit pas la valeur de ce modèle lorsqu'il s'agit de l'exporter. Il est délicat et parfois erroné d'exporter les critères rationnels d'un champ (les bases de données) vers un autre (les hypertextes). Un critère rationnel dans un champ peut ne pas l'être dans un autre (Tricot et al, 1999). C'est pourquoi nous préférons une approche empirique de la rationalité, l'atteinte du but et mise en œuvre des moyens.

Tricot et al trouvent que pour chaque objet finalisé, il y a une représentation mentale (individuelle ou collective) de ses attributs physiques et de sa rationalité. Ils appellent « *acceptabilité* » la valeur de cette *représentation*.

Ils défendent la position suivante :

- Quel que soit l'objet finalisé à évaluer, toute relation entre *Utilisabilité (possibilité de mettre en œuvre les moyens)*, *Utilité (possibilité d'atteindre le but)* et *Acceptabilité*, est possible ;
- Toute relation possible peut-être décrite de façon logique.

Nous allons donc définir ces trois dimensions de l'évaluation des EIAH, souligner leur pertinence et rappeler les variables qui permettent de mesurer par inspection et de façon empirique ces trois dimensions. Ensuite nous proposons un modèle interprétatif des différentes relations entre ces trois dimensions et montrons l'intérêt d'une telle interprétation.

2.1.2.2. Trois dimensions de l'évaluation : utilité, utilisabilité et acceptabilité

De façon résumée, le Tableau 3 présente des critères qu'il est possible d'utiliser en évaluation empirique et par inspection, pour l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité.

Tableau 3 : les critères utilisés dans l'évaluation empirique et par inspection pour l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité

<i>Type d'évaluation</i>	<i>Empirique</i>	<i>Par inspection</i>
Dimensions		
Utilité	<p>Adéquation entre objectif défini et apprentissage effectif Adéquation entre dispositif et format de la connaissance à acquérir</p> <p>Différence entre niveau de connaissances initial et terminal Mesures par des tâches de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance • Rappel (contenu / structure) • Résolution de problème • Détection d'erreurs • Production 	<p>Précision et présentation des objectifs</p> <p>Adéquation contenus /objectifs</p> <p>Précision du scénario didactique</p> <p>Adéquation scénario / objectifs / contenus</p> <p>Mise en œuvre des processus cognitifs et méta cognitifs</p> <p>Régulation Évaluation</p>
Utilisabilité	<p>Possibilité d'apprendre à utiliser le système</p> <p>Gestion et Prévention des erreurs</p> <p>Mémorisation du fonctionnement</p> <p>Efficience</p> <p>Sentiment de satisfaction</p>	<p>Précision et présentation des objectifs</p> <p>Adéquation contenus /objectifs</p> <p>Précision du scénario didactique</p> <p>Adéquation scénario / objectifs / contenus</p>

	<p>Évaluation par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observations • Entretiens • Questionnaire SUS • Analyse des parcours 	<p>Mise en œuvre des processus cognitifs et méta cognitifs</p> <p>Régulation Évaluation</p>
Acceptabilité	<p>Motivation Affects Culture Valeurs</p> <p>Évaluation par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observations • Entretiens • Questionnaires 	<p>Acceptabilité en termes d'adéquation aux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besoins ou objectifs de l'institution • Attentes des apprenants • Caractéristiques des apprenants <p>Acceptabilité en termes de compatibilité avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'organisation du temps • L'organisation des lieux • Présence du matériel nécessaire • Planification et suivis lisibles et cohérents • Visibilité des résultats

- **Évaluation de l'utilité**

L'évaluation de l'utilité consiste à montrer s'il y a bien une adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant (ou le concepteur) et l'atteinte de cet objectif. Elle relève du domaine général de la didactique, de la pédagogie, et plus généralement de l'évaluation telle qu'elle est conçue en enseignement et en formation.

Le site Web contenant des événements historiques n'est pas en lui-même « *didactique* ». Ce n'est qu'à partir du moment où un enseignant, dans le cadre de son enseignement, prescrit une tâche de recherche des événements historiques que l'utilisation de ce site devient « didactique ». Dans le cas contraire, le Tuteur Intelligent en chimie pour les 5^{ème} contient un scénario didactique qui va, entre autres, présenter des tâches à l'élève (tâches dont la réalisation est censée produire un apprentissage). Ainsi, le contrôle des tâches prescrites et réalisées est central dans l'évaluation, que ces tâches soient définies à l'intérieur ou à l'extérieur de l'EIAH évalué.

L'évaluation de *l'utilité* recouvre en fait *trois niveaux de questions emboîtées, celles relatives au « comment », au « quoi », et au « pourquoi »* ? Ainsi, un déficit en utilité d'un EIAH relève-t-il d'un problème de contenu ou de scénario didactique ? Peut-il relever, à un niveau supérieur, de l'inadéquation entre le dispositif et le format de la connaissance à acquérir : un savoir, un savoir-faire, une attitude, etc. Finalement, l'objectif d'apprentissage est-il en adéquation avec les besoins de l'apprenant ?

Tricot et al (2003) veulent insister sur le fait que l'évaluation prend en compte la mise en œuvre des processus cognitifs (voire métacognitifs) impliqués dans l'activité d'apprentissage. Une littérature conséquente dans le domaine des EIAH a fourni la preuve que *la facilitation de la mise en œuvre des processus qui permettent l'apprentissage favorise celui-ci* : on pense par exemple « à la compréhension (Mayer, 2001), à l'analogie (Sander et Richard, 1997), à la production d'hypothèses (Lim, 1998), etc. Une même littérature existe pour les niveaux métacognitifs (Gordon, 1996). » (Tricot et al, 2003)

Pour l'évaluation empirique, le principe général *repose sur la comparaison de performances de groupes de sujets soumis à des tâches* avant et après l'utilisation d'un EIAH. Il n'y a pas de consensus sur la question de l'évaluation initiale des connaissances des sujets. En effet, des phénomènes comme l'effet d'attente, l'anticipation, la reconnaissance de l'évaluation a posteriori peuvent biaiser les résultats. Rouet et Passerault (1999) ont présenté et discuté les principales variables importées de la psychologie cognitive vers l'analyse des apprentissages dans les environnements informatisés. Ils abordent en particulier le problème du grain de l'évaluation (le degré de précision optimal de la mesure en fonction du but d'évaluation

recherché). Nous renvoyons le lecteur à cet article et au volume dont il est issu pour des informations plus complètes sur ce sujet. Pour une présentation et une discussion de la pertinence des tâches utilisées en évaluation dans le domaine des EIAH.

Pour l'évaluation par inspection, nous proposons de retenir sept critères (Tableau 3). Rappelons qu'un EIAH étant intégré dans une situation d'enseignement ou de formation, la situation peut prendre en charge certains aspects. Ainsi, certains critères pourront être satisfaits par la situation et non par l'EIAH lui-même.

- **Évaluation de l'utilisabilité**

On peut définir L'utilisabilité comme étant la possibilité d'utiliser l'EIAH : il s'agit de sa maniabilité. L'utilisabilité d'un EIAH se joue au niveau de son interface (sa lisibilité, sa cohérence, la manière avec laquelle se représente les actions possibles, etc.), de sa navigation (la simplicité, la cohérence, l'exhaustivité des déplacements possibles, etc.) et de sa cohérence avec l'objectif et le scénario didactiques. Elle est aussi fonction de l'adéquation entre les objectifs du concepteur et ceux de l'utilisateur (Spool, 1999).

L'approche empirique de l'évaluation de l'utilisabilité la plus célèbre est sans doute celle de Nielsen (1993, cité dans Tricot et al, 2003). Cette méthode consiste à réaliser des tests utilisateurs (observation du comportement et mesures d'efficacité suite à une tâche prescrite) et des entretiens avec ces mêmes utilisateurs. Cette méthode d'évaluation et les autres dans le domaine des IHM, fondées sur l'application de critères, ne sont pas spécifiques au domaine des apprentissages, mais il existe des travaux sur l'importation de ces méthodes d'évaluation dans le domaine des EIAH, importation dont nous avons déjà souligné qu'elle est délicate. L'évaluation empirique peut être complétée par l'analyse des parcours réalisés par chaque utilisateur lors des tests (quels éléments de l'EIAH ont été traités, dans quel ordre, avec quel temps passé sur chaque élément). Pour une synthèse sur l'analyse des parcours et leur complémentarité avec les autres mesures dans le domaine des EIAH voir (De Vries & Tricot, 1998 ; Tricot et al, 1999).

Tricot et al rapportent que les critères pour l'évaluation par inspection de Bastien et Scapin (1996) sont souvent cités dans le domaine de l'évaluation des IHM.

Nous les rapportons dans le tableau 3. Leur efficacité et leur précision ont été évaluées et comparées avec d'autres, comme la norme ISO (BASTIEN et al, 1999).

L'utilisabilité peut être évalué par un questionnaire SUS (System Usability Scale) ; c'est un questionnaire permettant de mesurer rapidement et facilement l'utilisabilité d'un système. Il a été créé par John Brooke en 1986, il est composé de dix questions qui permettent de recueillir le point de vue de l'utilisateur sur l'usage d'un système et c'est ce que nous avons choisi pour évaluer Facebook pour l'apprentissage du FLE.

- **Évaluation de l'acceptabilité**

Tricot et al (2003) définissent *l'acceptabilité d'un EIAH comme la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc. plus ou moins positives) d'un EIAH, de son utilité et de son utilisabilité*. La valeur de cette représentation mentale qui peut être individuelle ou collective conditionnerait la décision d'utilisation de l'EIAH. L'acceptabilité peut changer en fonction des différents facteurs comme la culture et les valeurs des utilisateurs, leur motivation, leurs affects, l'organisation sociale et les pratiques dans lesquelles s'intègre plus ou moins bien l'EIAH.

Les mesures empiriques de l'acceptabilité relèvent de champs très divers. L'acceptabilité ne concerne pas que la représentation de l'EIAH mais aussi celles de son utilité et de son acceptabilité. Dans une étude, Amiel et ses collègues, (2002) ont montré *que les représentations de l'utilité et de l'utilisabilité d'un EIAH pouvaient être les variables d'acceptabilité les plus prédictives de la décision d'utiliser ou de prescrire l'utilisation de cet EIAH*. Les critères d'évaluation par inspection sont présentés dans le tableau 3.

2.1.2.3.Relations entre les trois dimensions de l'évaluation

Dans ce chapitre, nous examinons les relations entre utilité, utilisabilité et acceptabilité. Nous admettons que, selon le contexte, l'évaluateur choisit de ne retenir que quelques critères sur chacune des dimensions et que chaque test permet de diagnostiquer si telle dimension est satisfaisante ou non. Dans un premier temps, nous

examinons quelques relations standard. Ensuite, nous présentons le modèle de Tricot (2003).

- **Le modèle de Nielsen**

Pour Nielsen (1993) l'acceptabilité comporte deux dimensions : pratique et sociale. L'utilisabilité et l'utilité « théorique » (c'est-à-dire l'objectif que le système est censé permettre d'atteindre) constituent deux dimensions de l'utilité « pratique » qui désigne l'objectif que le système permet réellement d'atteindre. Il rapporte que L'utilité pratique est elle-même une sous-dimension de l'acceptabilité pratique. Les relations entre acceptabilité, utilité et utilisabilité se représentent comme dans la figure 4.

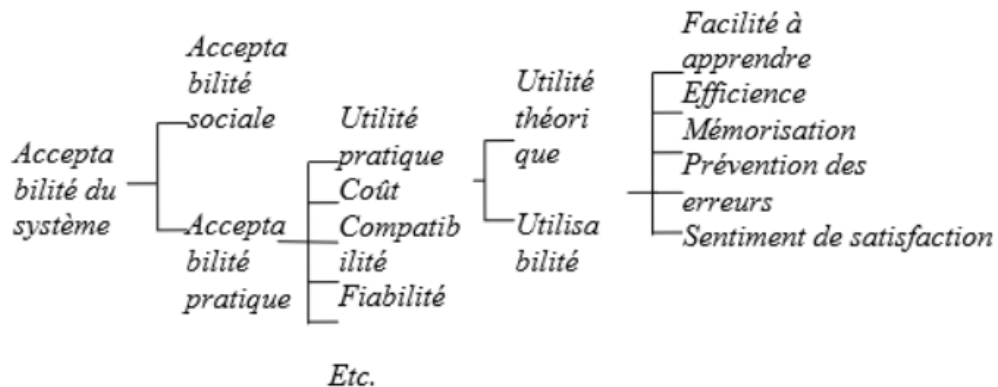


Figure 4: Le modèle de (Nielsen 1993), (traduction libre)

Il est préférable de lire le schéma de droite à gauche, chaque ensemble d'éléments de droite constituant une sorte de précondition pour l'élément placé à sa gauche. Si cet apport des relations entre les différentes dimensions de l'évaluation a valeur de référence aujourd'hui, quelques critiques peuvent être émises.

Dans ce modèle, l'acceptabilité ne peut avoir d'effet sur l'utilisabilité ou l'utilité. Or Amiel (2002) analyse un exemple d'EIAH non accepté, qui, bien que n'ayant pas de défauts rédhibitoires en termes d'utilité et d'utilisabilité, se révèle inutilisé et inutile.

Dillon et Morris (1996) notent qu'avec cette conception, l'utilisabilité, qui est pourtant au centre des préoccupations de Nielsen et de la plupart des évaluateurs,

apparaît comme une condition nécessaire mais non suffisante et ne permet de rien dire sur l'usage.

- **Le modèle de Dillon et Morris**

Dans le modèle de Dillon et Morris, il est important d'introduire la notion d'attitude de l'utilisateur (perceptions, affects) pour pouvoir bien comprendre les relations entre les trois dimensions : utilité, utilisabilité et acceptabilité. En particulier, ces auteurs insistent sur la perception de l'utilité et de l'utilisabilité. Ces perceptions peuvent être très différentes entre elles et très différentes de l'utilisabilité effective ou de l'utilité pratique : je peux croire que cet EIAH sera facile à prendre en main mais peu utile pour moi, alors qu'il sera en réalité difficile à prendre en main mais utile au développement de mes compétences.

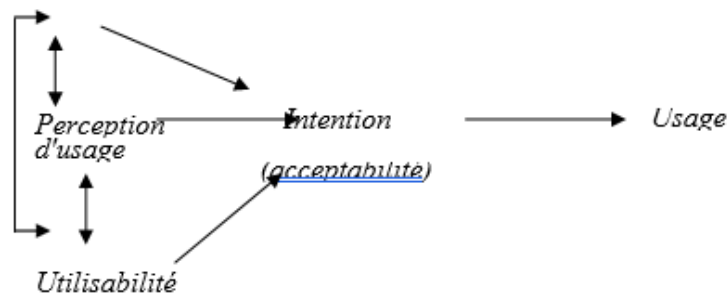


Figure 5: Le modèle de (Dillon et Morris, 1996), (traduction libre)

Le modèle Acceptabilité + Utilisabilité sont des prérequis à l'utilité. De nombreux auteurs et praticiens, par exemple dans le domaine du marketing, semblent adopter un point de vue différent des deux premiers présentés. Pour eux, l'acceptabilité et l'utilisabilité sont des prérequis à l'utilité. Une fois que l'EIAH est acceptable et utilisable, il est « prêt à être <éventuellement> utile ». Ainsi, l'utilité pratique peut devenir une dimension très floue, très peu définie, comme c'est le cas par exemple avec certains EIAH de type « ludo-éducatif », très bien vendus, dont on ne sait pas vraiment à quels apprentissages ils conduisent, mais qui sont indéniablement acceptés et utilisés.

Parfois l'utilité n'est pas définie à l'avance mais créée par les usages. C'est le cas célèbre des pagers adoptés par les adolescents il y a quelques années pour une communication de proximité, ludique et relationnelle, sans qu'aucun concepteur de pagers ne l'ait jamais imaginé.

Une autre façon, assez proche, d'envisager la question, est de considérer l'acceptabilité comme un prérequis à l'utilisation et l'utilisabilité comme prérequis à l'utilité. Ce point de vue a été par exemple adopté dans le domaine de l'éducation où le manque de moyens matériels a été identifié comme la cause d'une non-motivation des enseignants à utiliser les nouvelles technologies, d'un manque d'expérience et d'aisance dans le domaine. La dotation d'ordinateurs à de nombreux établissements n'a pourtant pas réglé le problème de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, peut-être parce que la relation des variables qui rendaient l'utilisation déficiente a été interprétée comme une relation causale. Cet exemple illustre d'une part que le lien entre les trois dimensions n'est pas aisé à évaluer et que, d'autre part, la spécificité de ce lien agit sur un ensemble qui doit être considéré comme tel du point de vue de l'évaluation. La question est de savoir quel modèle peut permettre de formaliser une évaluation capable de préciser quelle dimension (utilité, utilisabilité, acceptabilité) est en jeu dans la déficience d'un EIAH en spécifiant les probabilités de l'incidence de l'amélioration d'une dimension sur une autre et sur laquelle précisément. Par exemple, l'utilisabilité peut générer un problème d'acceptabilité au point de rendre non-opérateur le dispositif mais aussi, à l'inverse, avoir une incidence mineure sur les deux autres dimensions. Toute relation formellement possible entre les trois dimensions peut exister. Tricot et al (2003) proposent une approche itérative de l'évaluation au cours du processus de conception et qui s'inscrirait dans le cadre qu'ils proposent pourrait prévenir la grande majorité des défauts de l'EIAH conçu.

En effet, *L'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité seront trois dimensions pertinentes et complémentaires que nous allons traiter pour évaluer notre projet Facebook pour l'apprentissage du FLE*. Cependant, pour respecter le côté didactique de notre recherche, nous allons *souligner essentiellement l'utilité didactique de notre projet ; qui va traiter aussi le « comment ». Comment peut-on utiliser Facebook pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens et quelles pistes permettra-t-il pour mettre en place des stratégies tutorales adéquates à leurs*

besoins orthographiques ? Quel type de recherche nous permettra d'évaluer son potentiel pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.2. Préliminaires et déroulement de l'expérience

Dans le présent travail, nous allons mettre en œuvre Facebook, dans un cadre non formel et évaluer son potentiel pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, Les détails se présentent dans la suite.

2.2.1. Participants

Notre recherche est menée en ligne, sur un groupe Facebook nommé « TICE FLE », avec des étudiants algériens de première en français à l'université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen en Algérie. L'arabe dialectal est la langue maternelle, l'arabe classique est la langue officielle et le français est la première langue étrangère et aussi la langue de leur étude.

Rappelons que l'Algérie a été une colonie française pendant un siècle et 32 ans et l'indépendance a été déclarée en 1962. Depuis, la langue arabe classique, aux dépens du français, est promue langue officielle d'enseignement du primaire au bac. A l'université, le français reprend sa place dans une bonne partie de branches (médecine, informatique, biologie...) comme étant la langue de la recherche scientifique, ce qui lui accorde une stigmatisation et donc un statut élevé ; son niveau de maîtrise dépend, en général, du statut du locuteur (c'est la langue des gens cultivés, modernes et de niveau d'étude élevé)

Cependant, La politique d'arabisation avait détérioré le niveau de maîtrise. Les étudiants entrant à l'université ont étudié le français pendant dix ans à raison d'environ trois heures par semaine (depuis la 3^{ème} année primaire jusqu'au bac). Après tout ce temps d'étude, ces étudiants alternent (switch) français arabe dialectal, (avec un clivage très important suivant leur statut social) mais la plupart ne parviennent pas à s'exprimer entièrement en français et encore moins à l'écrit bien que dans le système éducatif algérien, l'évaluation porte le plus souvent sur l'écrit, car plus simple, plus précis et plus économique.

Notre échantillon de départ est constitué de 25 participants pour le groupe Facebook FB dont 20 étudiantes et cinq étudiants âgés de 18 à 20 ans. Néanmoins, pour l'évaluation, à cause des absences et des copies incomplètes, notre corpus s'est

réduit à 20 copies, exploitables pour l'analyse, dont 17 filles et 3 garçons. Si la majorité était féminine dans notre corpus, ce n'est pas parce que le projet intéresse les filles plus que les garçons mais parce que la branche universitaire « *français langue étrangère* » attire les filles plus que les garçons car « *le français est une langue fine et féminine* » avoue une étudiante.

2.2.2. Objet d'étude et matériel expérimental

Dans le présent travail, nous allons essayer de mettre en œuvre Facebook pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens. Nous proposons une méthode d'utilisation du « mur » et de la « messagerie Facebook » pour personnaliser l'enseignement et l'adapter aux besoins spécifiques de ces étudiants.

Pour évaluer notre projet Facebook pour l'apprentissage du FLE, il convient de traiter trois dimensions pertinentes et complémentaires : son utilité, son utilisabilité et son acceptabilité. (Tricot et al, 2003)

- L'évaluation de l'utilité recouvre trois niveaux de questions emboîtées, celles relatives au « comment », au « quoi », et au « pourquoi » ? Pour évaluer son utilité ou son efficacité pédagogique, qui soit la partie évaluée la plus importante dans ce travail, nous ferons une étude comparative entre les erreurs commises lors du test initial (dictée) et le test final (dictée à trous). Nous essayons aussi d'expliquer l'importance de la dynamique tutoriel, sur le groupe, et comment avait-elle contribué à améliorer leur niveau orthographique. Nous allons tirer des exemples des interactions passées sur le groupe et leur impact.
- Si un outil prouve son efficacité pédagogique ça ne veut pas dire qu'il est aussi utilisable car « *de très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se révèlent inutilisables* » (Dillon et Gabbard, 1998). Et pour cela, nous avons essayé de mesurer son utilisabilité aussi. Nous nous sommes basée sur le questionnaire SUS (Systeme Usability Scale) recommandé par Tricot et al (2003).

- En outre, pour chaque objet finalisé, il existe une représentation mentale (individuelle ou collective) de cet objet (de ses attributs physiques) et de sa rationalité. Les chercheurs appellent « *acceptabilité* » la valeur de cette *représentation*. Nous allons l'évaluer à travers un questionnaire comme recommande (Tricot et al, *op-cit*)

Tableau 4 : récapitulatif de l'objectif et l'outil méthodologique de notre recherche

Dimensions	Recherche empirique recommandée par (Tricot et al, 2003)
Utilité	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation de l'utilité recouvre en fait trois niveaux de questions emboîtées, celles relatives au « comment », au « quoi », et au « pourquoi » - Adéquation entre objectif défini et apprentissage effectif Adéquation entre dispositif et format de la connaissance à acquérir. - Différence entre niveau de connaissances initial et terminal. • Evaluation par une tâche de détection des erreurs et analyse des biais
Utilisabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'apprendre à utiliser le système - Gestion et Prévention des erreurs, Mémorisation du fonctionnement, Efficience. - Sentiment de satisfaction • Évaluation par : Questionnaire SUS
Acceptabilité	<p>Motivation, Affects, Culture, Valeurs. Elle concerne la décision de l'utiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par : Questionnaires

2.2.3. Pré-test ou test initial

Nous allons commencer par un pré-test d'évaluation en présentiel. Il s'agit d'une dictée initiale didactisée permettant de découvrir les lacunes orthographiques récurrentes des étudiants (Voir annexe1). « *La dictée demande à l'apprenant une très forte capacité à contrôler son attention, car il doit à la fois écouter l'enseignant qui dicte les phrases qu'il a l'intention de les écrire le plus fidèlement possible, tout en faisant appel à ses connaissances orthographiques et cette attention exécutive doit être maintenue jusqu'au bout* » (Zakhertchouk, 2019). « *La dictée demeure cependant le symbole le plus notoire de l'orthographe* » (Manesse et Cogis, 2007). C'est une dictée de niveau B1 selon les critères du CECR. Il s'agit de quatre phrases séparées composés de 49 mots à écrire en entier :

- « *Bien sûr ! elle n'a pas lu tous les journaux que j'ai achetés.*
- *Demande aux enfants de ranger leur ballon et leurs patins.*
- *Les quatre hommes de foi sont venus une fois à la maison pour manger.*
- *Chacun disposera d'une connexion gratuite.*
- *Elle répond aux questions de son devoir sans réfléchir. »*

Sur les copies, les étudiants devaient mentionner **leurs pseudonymes FB** à la place de leurs noms pour garder l'anonymat afin que l'apprentissage, après, se déroulera de manière plus décontractée. Nous leur avons laissé le temps de réviser ce qu'ils ont écrit pour atténuer les erreurs d'étourderies qui peuvent fausser les résultats.

L'évaluation porte sur le nombre d'erreurs orthographiques qui indiquera le niveau des étudiants mais aussi sur la nature de ces erreurs pour savoir quel enseignement devons établir sur FB et de quelle manière car chaque erreur est de nature différente (erreurs d'interférences, erreurs linguistiques relatives au système et des erreurs d'étourdi) et de catégories différentes. Elles seront classées selon le modèle de Nina Catache (2016). Cette dernière analyse le système orthographique du français, et classe les erreurs selon la dominante (calligraphique, extragraphique, phonographique, morpho-grammique, logrammique, idéogrammique et erreurs non fonctionnelles). Nous utilisons les sous-catégories de ces classifications pour faciliter la compréhension du lecteur (voir les résultats).

2.2.4. Déroulement de l'expérience

Dans le présent travail, nous allons essayer mettre en œuvre Facebook, dans un cadre non formel, pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens. Cette expérience peut se définir comme une « recherche-action ». C'est une « *recherche dans le but d'acquérir des connaissances sur le domaine étudié, action dans le but mettre en œuvre une transformation* ». (Catroux, 2002). C'est une méthode de recherche « *qui aide les enseignants à se doter des moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie. La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement* ». (ibid)

On propose une méthode d'enseignement sur Facebook, réseau social à visée ludique, très populaire chez les étudiants algériens, pour la remise à niveau de leurs compétences orthographiques. La procédure expérimentale est la suivante :

Après la passation du test initial, l'enseignante avait créé un groupe FB et elle avait demandé aux étudiants de le rejoindre. Certains ont pu rejoindre le groupe « TICE FLE » par l'adresse que l'enseignante leur a communiquée en classe et d'autres (ceux qui n'ont pas pu rejoindre le groupe pour des raisons inconnues), elle les a invités à travers les pseudonymes signalés sur les copies du test initial ou par des invitations de leurs camarades déjà membres. 25 étudiants, dont la majorité féminine, ont accepté de participer à cette expérience (rappelons que cela ne veut pas dire que l'expérience intéresse plus le sexe féminin mais parce que les étudiants de cette branche (FLE) sont majoritairement féminins). L'enseignante leur a expliqué, en présentiel, que l'objectif de cette expérience était de remettre à niveau leur orthographe française. Elle leur a expliqué le fonctionnement du groupe Facebook. Une bonne partie semblait intéressée, mais un peu sceptique ce qui peut éventuellement expliquer qu'une vingtaine (80%) était réellement active sur le groupe.

Facebook présente à l'utilisateur plusieurs canaux de communication, notamment les « murs » publics d'affichage et la messagerie instantanée (Lampe et al., 2011). Notre projet FB propose un enseignement ludique qui se faufile au sein des activités privés FB. Il est personnalisé et s'adapte aux besoins spécifiques des étudiants

algériens dont le temps d'enseignement de l'orthographe, en classe, est très réduit. Il assure la continuité entre la classe et l'après classe et favorise la communication enseignant/ étudiant. Facebook nous a permis une dynamique tutoriel permettant de bien encadrer cet enseignement.

La messagerie FB, constitue un espace important d'interactions en ligne. L'enseignante devait *discuter avec les étudiants, comme une simple amie, des sujets de la vie quotidienne*. Les étudiants *sont masqués* par des pseudonymes (exemple : l'étudiante remplace son nom par le pseudonyme « çh màroou », voir la flèche rouge sur la figure 6). *Ces discussions authentiques sont un terrain propice pour détecter leurs carences* en langue française (*l'orthographe* dans notre cas) afin de personnaliser cet apprentissage et l'adapter selon les carences de ces étudiants. Le tuteur (enseignante) devait corriger instantanément ces erreurs commises lors des tchats (voir la figure 6 ou encore les mots soulignés en rouge sur la figure 7 et pleins d'autres erreurs qui figurent lors de ces discussions et que vous pouvez les voir dans l'annexe 5).



Figure 6: fragment d'une conversation (enseignant/ étudiant) sur la messagerie FB

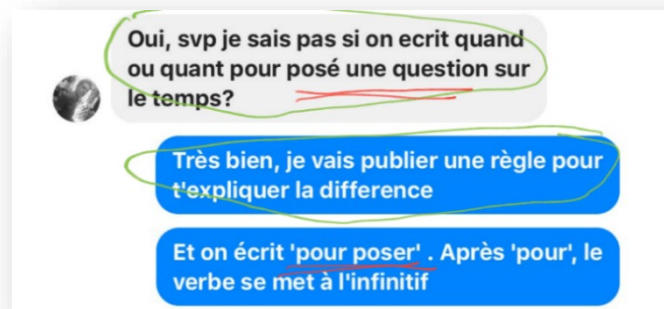


Figure 7: La demande sur la messagerie FB (posté le 23/01/2017 à 21 : 05)

Le tuteur devait aussi répondre instantanément à leurs questions, sur cette Messagerie, ou généralement le lendemain sur le Mur lorsqu'il s'agit d'un problème d'orthographe commun entre les étudiants. (Voir figure 7 ci-dessus et 8 ci-dessous).



Figure 8: : la réponse sur le mur (posté le 24/01/2017)

Pour les erreurs détectées lors du test initial, l'enseignante aborde une façon ludique et s'inspire du Projet Voltaire, une des méthodes efficaces à l'apprentissage de l'orthographe. Cela consiste à proposer une phrase avec une ou des erreurs orthographiques et c'est aux étudiants de trouver l'erreur.



Figure 9: la question posée par l'enseignante sur le mur

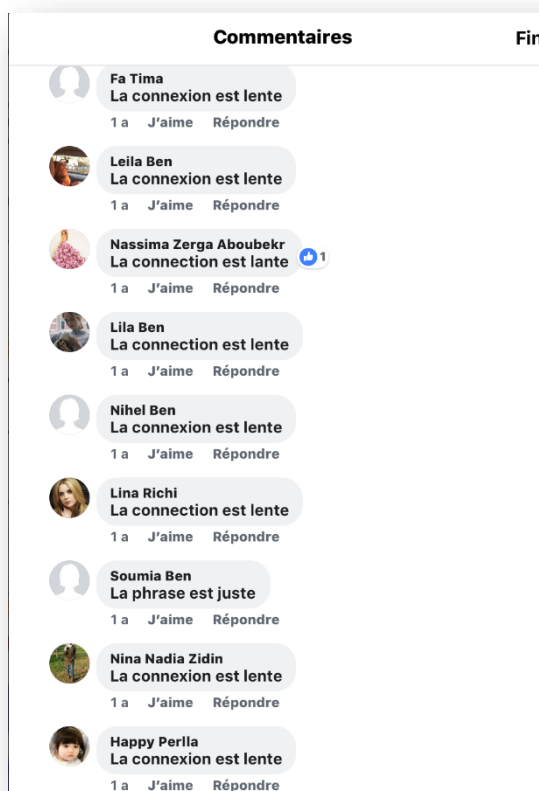


Figure 10: les commentaires de la figure 9

Les réponses des étudiants seront postées dans la rubrique « commentaires » de la publication (voir figure 10 ci-dessus). Ensuite, elle publie une règle qui explique l'erreur. Les étudiants étaient libres de répondre ou de mentionner un « j'aime » ; ces « j'aime » peuvent témoigner le degré de motivation et d'acceptabilité de la règle.

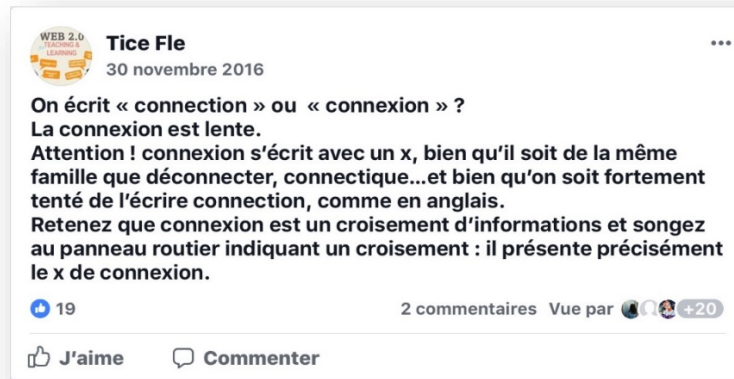


Figure 11: Réponse à la figure 6 postée sur le « Mur »

- **Caractéristiques des publications sur le mur :**

Les publications sont adaptées aux besoins des étudiants ; elles répondent à leurs demandes *sur la messagerie (voir figure 7) et à leurs carences détectées lors du test initial.*

- Elles ont un caractère *ludique* car il leur est, d'abord, demandé de chercher s'il y avait des fautes dans la phrase publiée (comme dans le projet Voltaire). Les étudiants devaient répondre via la fonction "commentaire".
- Elles sont *concises* : pour que les étudiants ne s'ennuient pas, nous avons publié des règles brèves qu'ils peuvent lire en entier sur le mur et ils ne seront pas obligés de rentrer sur un lien qui va prendre du temps.
- Elles sont *précises* : les publications traitent clairement un seul point en répondant à la question précédente car les publications sont (comme on a déjà vu ci-dessus) alternées question/ réponse et règle, ou une question suivie d'une explication dans la même publication.

- Ces règles sont tirées du projet Voltaire, des sites spécialisés comme (français facile). Ce sont des règles simples, *illustrées par des exemples*, et contiennent souvent des mnémotechniques et des astuces pour mieux comprendre et retenir. (Voir la figure 12 et 14).



Figure 12: exemple d'une question publiée sur le mur FB

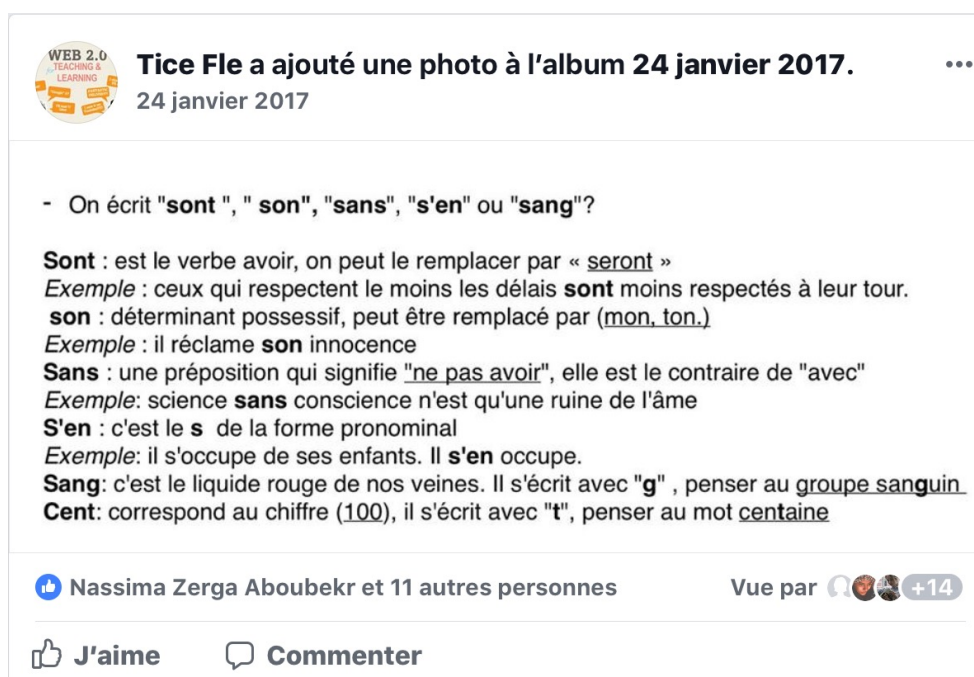


Figure 13: : exemple d'une règle publiée sur le mur

- **Durée de l'expérience**

L'expérience s'est déroulée sans problème majeur sur une période de trois mois. Elle a commencé le 16 novembre 2016 et terminé le 15 février 2017.

- Le test préliminaire, une dictée pour faire l'état des lieux, a été fait le matin du 16 novembre 2016.
- -La première publication était faite le 5 décembre 2016 car il a fallu un peu de temps pour rassembler les membres de notre groupe et la dernière fut le 15 février.
- Le test final ou le post test, une dictée à trous qui traite les carences détectées lors du test initial, elle fut le 22 février 2017.

2.3. Procédés d'évaluation de l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité

Comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, notre travail demande une évaluation tridimensionnelle complémentaire, recommandée par les spécialistes tout en mettant l'accent sur l'utilité pédagogique.

2.3.1. Procédés de l'évaluation de l'utilité ou l'efficacité pédagogique de FB

L'évaluation de l'utilité consiste à chercher s'il y avait une adéquation entre l'objectif défini et l'apprentissage effectif, entre le dispositif et le format de la connaissance à acquérir. Et pour cela nous procédons de deux manières complémentaires.

- Mesurer la différence entre le niveau de connaissances initiales (le pré test) et finales (le post test que nous détaillons dans la suite).
- Expliquer le « comment » le « quoi » et le « pourquoi » en cherchant tous les paramètres qui ont influé l'apprentissage de l'orthographe et expliquer comment Facebook a permis de mettre en place un enseignement pertinent adapté à leurs besoins.

2.3.1.1. Test final (post-test)

Pour évaluer les effets de notre projet Facebook sur l'apprentissage des notions orthographiques étudiées, nous avons opté pour la dictée lacunaire (dictée à trous : voir annexe 1). Cette dictée permet de cibler l'évaluation sur les problèmes constatés lors du test initial (finales des mots, gestion des accords en genre et en nombre, etc.) en excluant toute les autres erreurs parasites. Pour cette dictée, nous leur avons laissé tout le temps de réviser ce qu'ils ont écrit.

1. *« Elle est restée sans défense une fois qu'elle a perdu son père.*
2. *Bien sûr, toutes les cinq sont arrivées à temps pour chanter au concert.*
3. *Tous les postes sont occupés, veuillez renouveler votre appel.*
4. *Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs feuilles.*
5. *Chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.*
6. *C'est l'homme de foi qui a commandé du foie ».*

Voici ci-dessous la copie que les étudiants devaient remplir :

- 1- Elle défense, une qu'elle
- Père.
- 2-, les temps
pour au concert.
- 3- les postes Veuillez votre demande
- 4- aux candidats de matériel
- Feuilles.
- 5- de nous testera la internet sur téléphone .
- 6- C'est l'homme de qui a commandé de

Figure 14: : la dictée à remplir, distribuée aux étudiants

La comparaison entre le test initial et celui-là (final), nous permet de découvrir la pertinence ou non du projet Facebook. Néanmoins, cette étude quantitative sera insuffisante pour montrer l'utilité du projet car il faut aussi expliquer le « comment ».

2.3.1.2. Les interactions sur le groupe Facebook

Nous devons analyser le contenu et la dynamique des interactions sur le groupe pour expliquer comment Facebook avait contribué à améliorer les compétences orthographiques des étudiants. Par exemple l'étudiant pose une question en privé sur la messagerie (voir la figure 7 ci-avant) et reçoit la réponse sur le mur collectif pour que tout le monde en profite (voir la figure 8 ci-avant)

2.3.2. Outils d'évaluation de l'utilisabilité de Facebook

Mettre en place un bon EIAH, nécessite l'évaluation d'autres paramètres (Tricot, 2003) comme son utilisabilité et son acceptabilité ; si un outil prouve son efficacité pédagogique ça ne veut pas dire qu'il est aussi utilisable et acceptable car « *de très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se révèlent inutilisables* » (Dillon et Gabbard, 1998). Et pour cela, nous avons essayé de mesurer son utilisabilité aussi. Nous nous sommes basée sur le questionnaire SUS recommandé par Tricot et al (2003)

2.3.2.1. Définition SUS System Usability Scale

Le SUS (System Usability Scale) a été l'une des premières échelles de mesure de l'utilisabilité perçue (en 1996). Elle est libre de droit et comporte un nombre restreint d'items faciles à comprendre pour les utilisateurs. Le créateur du SUS, John Brooke, explique que cette échelle a été créée avec soin en se basant sur les éléments de la norme ISO 9241-11 sur l'utilisabilité, mais qu'elle se voulait « quick » and « dirty » pour les utilisateurs, c'est-à-dire rapide à remplir et facile à comprendre (Brooke, 1996).

Ce questionnaire est souvent utilisé pour évaluer l'utilisabilité d'un EIAH et plusieurs recherches témoignent de sa validité. Le SUS est une sorte de questionnaire qui repose sur des items spécifiques. L'utilisateur répond selon l'échelle de Likert qui sera partagée en 5 ou 7 points de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

Nous l'avons utilisé après que les étudiants aient leur apprentissage de l'orthographe sur Facebook, mais avant toute discussion. Nous leur avons demandé de donner une réponse rapide à chaque question sans trop réfléchir. Et remplir toutes les questions. Au cas où un utilisateur ne sait pas quoi répondre, il est appelé à répondre au milieu de l'échelle. Ce questionnaire étant simple, il est relativement robuste et fiable.

2.3.2.2. Items choisis

Pour élaborer notre SUS, il a fallu identifier des questions qui provoquent des réponses tranchées. Ces questions portent sur divers aspects tels que la convivialité du service, la complexité, la facilité, la rapidité, la maniabilité, l'intérêt et la validité des fonctions de Facebook. Voici ci-dessous les items choisis

1. *« Je trouve que FB est facile à l'accès*
2. *Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps*
3. *Je trouve que l'inscription à FB est facile*
4. *Ce n'est pas très simple de s'inscrire sur FB.*
5. *Le FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.*
6. *Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.*
7. *Le FB est pratique pour communiquer.*
8. *Je ne suis pas très séduit par les fonctionnalités de communication de ce réseau.*
9. *Je suis très confiant dans mes aptitudes (compétences) à utiliser FB*
10. *J'ai dû apprendre beaucoup de choses avant de me sentir familiariser avec FB ».*

2.3.2.3. Calculer le score SUS

Le SUS utilise un système de cotation particulier, qui permet non seulement de recalculer les scores des items inversés, mais aussi de donner un score total compris entre 0 et 100 (Brooke, 1996). Le calcul du score au SUS est décomposé en quatre étapes :

- Pour les items impairs, il faut soustraire un point au score brut coché par l'utilisateur
- Pour les items pairs, il faut calculer cinq moins le score brut coché par l'utilisateur ;
- Ensuite, faire la somme des dix nouveaux scores ainsi recalculés ;

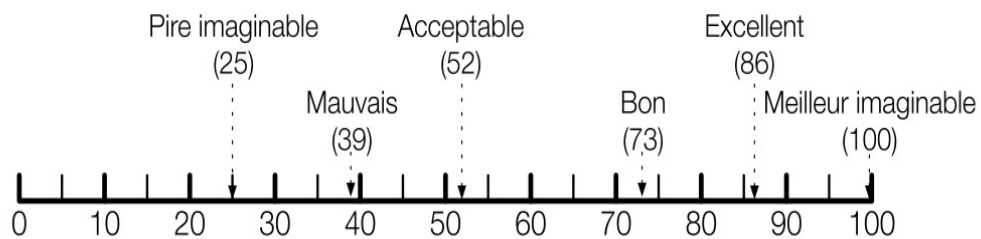
Exemple de calcul du score au SUS		
Pour l'évaluation d'un système, le SUS a été soumis à un utilisateur. La figure 23-4 reprend les scores bruts et recalculés. Le score total obtenu est de 25/100.		
SUS (System Usability Scale)	Score brut coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je pense que j'aimerais utiliser ce système fréquemment.	○ ● ○ ○ ○	2-1=1
2. J'ai trouvé ce système inutilement complexe.	○ ○ ○ ○ ●	5-5=0
3. J'ai trouvé ce système facile à utiliser.	○ ○ ● ○ ○	3-1=2
4. Je pense que j'aurais besoin d'un support technique pour être capable d'utiliser ce système.	○ ○ ○ ● ○	5-4=1
5. J'ai trouvé que les différentes fonctions de ce système étaient bien intégrées.	● ○ ○ ○ ○	1-1=0
6. J'ai trouvé qu'il y avait trop d'incohérence dans ce système.	○ ○ ○ ● ○	5-4=1
7. Je suppose que la plupart des gens apprendraient très rapidement à utiliser ce système.	○ ● ○ ○ ○	2-1=1
8. J'ai trouvé ce système très contraignant à utiliser.	○ ○ ○ ○ ●	5-5=0
9. Je me suis senti(e) très confiant(e) en utilisant ce système.	○ ○ ● ○ ○	3-1=2
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses avant de me sentir familiarisé(e) avec ce système.	○ ○ ● ○ ○	5-3=2
Somme = 10		
Score total : 10 × 2,5 = 25 / 100		

Figure 15: exemple de calcul du score au SUS

- Et après, multiplier la somme des scores recalculés par 2,5. Vous obtenez ainsi un score total compris entre 0 et 100.

Une fois avoir obtenu le score total pour chacun des utilisateurs à qui nous avons soumis le SUS, nous allons enfin, calculer une moyenne de tous les scores obtenus pour la situer sur l'échelle adaptée par (Bangor et al, 2008).

2.3.2.4. Interprétation du score SUS



Une étude a confronté plusieurs centaines d'utilisateurs à l'échelle du SUS et à l'appréciation général d'un système (Bangor et al, 2008). Cela a permis d'établir une interprétation fiable du score au SUS. Ainsi, par exemple, un système est jugé mauvais pour un score d'environ 39/100, bon pour un score de 73, excellent à partir de 86 (figure 17). Dans son guide SUS, (Sauro, 2011) a établi que le score moyen du SUS est de 68/100.

2.3.3. Outils d'évaluation de l'acceptabilité de FB pour l'enseignement/apprentissage du FLE

Pour évaluer l'acceptabilité de Facebook pour l'apprentissage du FLE, par les étudiants mais aussi leurs enseignants, nous avons opté pour le questionnaire. Ce dernier « est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée »¹⁵. C'est un moyen pratique pour collecter rapidement les avis des étudiants et des enseignants quant à l'utilisation de Facebook dans cadre non formel pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Il leurs sera adressé après le projet Facebook « TICE FLE ».

2.3.3.1. Contexte du questionnaire

Le contexte désigne la population échantillon considéré dans enquête et l'endroit de son déroulement.

- **Le premier questionnaire :** Nous avons mené l'enquête auprès des 25 étudiants participant à l'expérience « Projet Facebook » (voir les participants au début de la méthodologie). Nous leur avons distribué le questionnaire en classe, et ils ont répondu sur place car le questionnaire était court et ne demandait pas vraiment de réflexions.
- **Le deuxième questionnaire :** Nous l'avons distribué à 6 enseignants. Trois âgés et trois plus jeunes leurs âges variaient entre (30 et 60 ans). 5 seulement ont rendu le résultat une semaine après.

2.3.3.2. Lettre d'accompagnement

Ces questionnaires sont accompagnés d'une lettre qui les remercie pour leur contribution, explique son intérêt et la façon dont il faut répondre.

¹⁵ <https://www.etudier.com/dissertations/Exemplaire-d'un-Questionnaire-80-Questions/72041.html>

« Nous vous prions de bien remplir ce questionnaire de recherche en répondant avec soin aux questions posées. Nous tenons à vous préciser que le but de notre recherche est de connaître vos avis sur le projet Facebook (Tice FLE). Nous vous remercions d'avance de votre contribution »

2.3.3.3. Informations personnelles

Nous leur avons demandé de mentionner leur âge, sexe, année d'étude et la spécialité, et le domaine d'enseignement pour les enseignants. Ces informations personnelles nous permettent de bien déterminer notre population participante et le clivage qui découle de ces variantes.

2.3.3.4. Le test

Avant d'adresser le questionnaire aux étudiants ciblés. Nous l'avons d'abord distribué à cinq étudiants pour tester son accessibilité et son intelligibilité. En effet, nous avons effectué quelques modifications avant l'impression de la totalité des exemplaires. Nous avons corrigé ou plutôt remplacé certain vocabulaire qui pourrait biaiser notre questionnaire.

2.3.3.5. Types de questions

Le questionnaire est intelligible et communicable. Il renferme des questions accessibles, formulées avec un vocabulaire simple, précis et concis pour que le contenu arrive à sa destination sans la moindre altération, ainsi nous pourrions obtenir des réponses qui reflètent authentiquement la réalité que nous cherchons à découvrir. Il s'agit de deux questionnaires *qui se composent d'une page chacun, sur un support papier*

- **Le premier questionnaire**

Le premier questionnaire sera adressé donc aux étudiants : il se compose de 8 questions de différentes natures (voir annexe 7) :

Trois questions dichotomiques fermées et semi fermées (la 2^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} question) : ce sont des questions réputées par la simplicité du questionnement et du traitement statistique.

- *Ex : Encouragez-vous l'utilisation de Facebook à des fins d'apprentissage ?*
- *Oui*
- *Non*

Une question Multichotomique à réponse unique (la 1^{ère} question). Ces questions laissent au répondant la liberté de choisir une réponse qui figure dans une liste pré constituée. Ce type de questions est réputé par la simplicité du dépouillement et du traitement statistique.

- *Ex : Dans quelle(s) catégorie(s) classez-vous le projet Facebook TICE FLE ?*
- *Projet personnel*
- *Projet pédagogique*
- *Projet divertissant*

Une question avec l'échelle de Likert (la 4^{ème} question) : ce type de questions mesure l'intensité d'une attitude à l'écart d'un stimulus. C'est une échelle de nuances chiffrées qui permet de quantifier des informations d'ordre qualitatives.

- *Ex : Étiez-vous plus à l'aise, qu'à la classe, de discuter avec un enseignant en ligne ?*
- *Non.*
- *Oui, j'étais à l'aise.*
- *Oui, j'étais très à l'aise*

Une question ouverte de type numérique (la 3^{ème} question) : l'enquêté doit répondre par un chiffre devant l'unité indiquée pour les propositions. Ce type de questions nous renseigne précisément sur la question.

- *Ex : Donnez une note sur 10 pour ce projet.*

Une question ouverte qui laisse le répondant libre de dire ce qu'il veut en quelques phrases. Ces questions seront proposées à la fin.

- *Ex : Qu'est-ce qui vous a plu dans l'utilisation de Facebook pour apprendre le français ?*

- **Le deuxième questionnaire**

Le deuxième questionnaire sera adressé aux enseignants : il se compose de 10 questions de différentes natures (voir annexe 8)

Six questions dichotomiques semi fermés et fermées (la 1^{ère}, 2^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} question). Les semi fermées demandent une explication

- *Ex : Répondre aux besoins des étudiants via Facebook me prend beaucoup de temps.*

- *Vrai*
- *Faux*

Explique-s'il vous plaît

Une question Multichotomique à choix multiple (la 3^{ème} question). Cette question laisse au répondant la liberté de choisir une ou plusieurs réponses qui figurent dans la liste pré constituée. Ce type de questions est réputé par la simplicité du dépouillement et du traitement statistique.

- *Ex : Facebook est vraiment contribuable à la résolution des problèmes :*
- *D'enseignement et d'apprentissage*
- *De motivation*
- *Sans avis*

Une question avec l'échelle de Likert (la 8^{ème} question) : Cette questions mesure l'intensité de leur attitude à l'écart de l'utilisation de Facebook pour l'enseignement.

- *Ex : L'utilisation de Facebook me permet d'accomplir :*

- *Parfaitement mes activités d'enseignement*
- *Mieux mes activités d'enseignement*
- *N'apporte rien à mes activités d'enseignement*

A la fin, nous leur avons proposé trois questions ouvertes (9^{ème}, 10^{ème}, question), qui laissent le répondant libre de dire ce qu'il veut en quelques phrases. Ces questions traitent aussi leurs propositions pour mener à bien un enseignement de langue sur Facebook

- *Ex : Comment maximiser le potentiel de l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux dans les universités ?*

2.3.3.6. Dépouillement

Lors du dépouillement, nous avons constaté que les interviewés, étudiants et même enseignants, n'ont pas laissé de réponses systématiques aux questions ouvertes. La récolte du questionnaire auprès de la totalité des étudiants était facile puisqu'ils ont répondu sur place. Pour les enseignants, une semaine après, ils l'ont déposé dans le bureau d'une collègue et nous avons récolté 5 copies sur 6.

Troisième chapitre

Résultats

« Que la stratégie soit belle est un fait, mais n'oubliez pas de regarder le résultat ». **Winston Churchill**

Ce chapitre traite trois types de résultats complémentaires permettant de montrer le potentiel de Facebook pour l'enseignement/ apprentissage du FLE.

- Résultats de l'utilité du projet Facebook ;
- Résultats du SUS, échelle de l'utilisabilité pédagogique de Facebook ;
- Résultats du questionnaire montrant l'acceptabilité de FB pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

3.1. Résultats montrant l'utilité et l'impact du projet

Ce premier intitulé rassemble les résultats du test initial qui montrent les carences orthographiques et les résultats du test final prouvant l'amélioration ou la régression au niveau orthographique. Nous présentons tout d'abord les résultats détaillés de toutes les copies.

3.1.1. Résultats détaillés de toutes les copies

L'évaluation a porté sur l'orthographe lexicale et grammaticale, mais ne tenait pas en compte des majuscules ni de la ponctuation. Toutes les erreurs commises ont été catégorisées selon le modèle de Catache (2016) qui analyse le système orthographique du français, et classe les erreurs selon la dominante (calligraphique, extragraphique, phonographique, morpho-grammique, logrammique, idéogrammique et erreurs non fonctionnelles). Nous utilisons les sous-catégories de ces classifications pour faciliter la compréhension du lecteur. Ces résultats montrent l'utilité ou l'échec de notre projet Facebook pour l'enseignement du FLE.

3.1.1.1. Plan d'organisation des résultats

Nous allons présenter les résultats comme la suite :

Tout d'abord, 20 tableaux récapitulatifs de toutes les erreurs orthographiques commises par chaque étudiant (20 étudiants) lors des deux tests (initial et final) afin de connaître le niveau et la progression de chacun.

Ensuite, Rassemblement des résultats du test initial dans un seul tableau. Ce dernier nous a permis de connaître le niveau des étudiants en orthographe afin d'intervenir efficacement

Et après un tableau rassemblant toutes les erreurs lexicales des deux tests et un autre, Rassemblant les erreurs grammaticales.

3.1.1.2. Explications et légende des tableaux exposant les résultats

Les tableaux se composent de quatre colonnes chacun et 19 lignes pour étudier en détail les erreurs orthographiques des étudiants.

➤ Quatre colonnes réparties comme la suite :

- **Référence (RF)** : Pour des raisons pratiques, nous avons représenté chaque type d'erreur par un chiffre afin d'éviter les longs noms des erreurs sur les copies des étudiants (**voir annexe 1 et 2**)
- **Catégorie d'erreur** : nous avons distingué deux sortes d'erreurs orthographiques (les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales)
- **Sous-catégorie des erreurs** : dans cette case nous définissons exactement le type de l'erreur
- **Exemple** : dans cette case, nous écrivons l'exemple avec l'erreur commise en gras.

➤ Dix-neuf lignes qui traitent en détail les erreurs orthographiques dont dix d'ordre lexical et 9 d'ordre grammatical. Ces dix-neuf lignes sont divisées en sous catégories pour plus de précision.

➤ Voici encore d'autres éclaircissements pour bien comprendre les tableaux :

- **P.P.** : participe passé.
- Tout ce qui est en **gras** dans les exemples montre l'endroit exact de l'erreur.
- Les mots soulignés sont les mots avec qui on doit les accorder.
- Nous n'avons pas traité les idéogrammes tel : les majuscules et la ponctuation car ce sont des erreurs omniprésentes qui relèvent des habitudes d'écriture de ces étudiants.
- Certains mots contiennent plusieurs erreurs, alors nous les avons classés sous plusieurs catégories.

Comme par exemple : « bien sûr » est classé sous plusieurs catégories selon l'endroit de l'erreur

- « **Biensûr** » : c'est une erreur de « segmentation » puisque le mot est écrit coller.
- « **Bien sur** » : c'est une erreur de « altération de la valeur phonique » puisqu'il y a une omission de l'accent circonflexe.
- « **Bien sûre** » : c'est une erreur de « morphologie » puisqu'il s'agit d'une lettre dérivative.

Dans d'autres endroits, nous avons remarqué des erreurs alternées entre le nom et son adjectif ou sa préposition, alors nous les avons classés différemment

Si le « s » manque au nom, Nous avons classé l'erreur dans la catégorie « pluriel »

➤ Ex : leurs patin

Et si l'erreur est portée sur l'adjectif ou la préposition qui accompagne le nom « leur », nous l'avons classée dans la catégorie « accord dans le GN »

➤ Ex : leur patins

- ***L'anonymat des étudiants*** : pour assurer l'anonymat des étudiants, nous avons masqué leurs pseudonymes FB et le remplacer par un code (C1). Nous avons choisi de numéroter les copies : copie 1, copie 2... Et bien sûr, nous avons pris la même référence pour chaque étudiant lors du test final
- Ex : « pseudonyme Facebook de l'étudiant 1 » est remplacé par « copie1 » dans les tableaux et le diminutif « C1 » dans les copies de dictée en annexe 1.

3.1.1.3. Tableaux Récapitulatifs de toutes les erreurs orthographiques commises par chaque étudiant lors des deux tests

Tableau 5 : Résultats de la copie 1

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples Test initial	Exemples Test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Mot collé	Biensûr	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 			
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	foie	
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 	Doublement de consonnes erroné		occupés

9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 	Accord du déterminant		Toute les quatre.
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé (PP) 	Pas d'accord de PP avec le COD qui est placé devant Pas d'accord de PP avec le sujet	J'ai acheté Sont venu	
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 	Confondre l'indicatif avec l'impératif		Demandes

18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres	Les quatres	

Tableau 6 : Résultats de la copie 2

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples Test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie	Lettre ambiguë	De loi	
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Confusion « au » avec «ou »		Renauveller
	Erreur lexicale			

6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 			
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	<p>Ajout de lettres dérivatives sur le radical</p> <p>Lettre dérivative dans la morphologie du mot</p>	<p>Bien sùre</p> <p>Devoire</p> <p>Répend</p>	Bien sùre
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 	Doublement de consonnes eronné		<p>Renauveller</p> <p>Occuppés</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homonymes	<p>Sant venu</p> <p>Son réfléchir</p>	
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			

14	• Marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif n'est pas accordé avec le nom	Leur patins	
15	• Accord participe-passé	Pas d'accord PP avec le COD qui est placé devant Pas d'accord PP (être) avec le sujet	J'ai acheté Sont venu	
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Oubli de « s »	Aux question	

Tableau 7 : Résultats de la copie 3

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
----	---------------------	----------------	-----------------------	---------------------

	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Mot collé	Biensûr	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 			
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	De foix	
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			

11	Idéogrammes	Ajout du trait d'union		Bien-sûr
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux	Confondre les homonymes	touts	
13	• Accord sujet-verbe			
14	• Marques d'accord dans le GN			
15	• Accord participe-passé	Pas d'accord PP avec le COD qui est placé devant	J'ai acheté	
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres	Les quatre	

Tableau 8 : Résultats de la copie 4

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 	Oubli de la lettre « e » après le « s »	disposra	
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission de l'accent circonflexe sur le « u »	Bien sur	Bien sur
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 			
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Lettres dérivatives dans la morphologie des mots	Demande Ronger	Ronger Demande
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 	Doublement de consonnes erroné		renouveler
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			

10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homophones	De foix	
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 	Absence d'accord de la préposition avec le nom	Au questions	
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé 	<p>Pas d'accord PP avec le COD qui est placé devant</p> <p>Pas d'accord (être) avec son sujet</p>	<p>J'ai acheté</p> <p>Sont venu</p>	
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 			
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 			

19	• Marques du pluriel	Le pluriel des chiffres	Les quatres	Les quatres
----	----------------------	-------------------------	-------------	-------------

Tableau 9 : Résultats de la copie 5

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres			
	Erreur lexicale			
6	• Logogrammes lexicaux			
7	• Lettres dérivatives (morphogrammes)			
8	• Doublement ou non de consonnes			

9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 	Absence de l'accord de l'adjectif possessif avec le nom	de	Leur patins
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé 			
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 			
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 			
19	<ul style="list-style-type: none"> Marques du pluriel 	Pluriel des chiffres	de	Les quatres

Tableau 10 : Résultats de la copie 6

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Mot collé	biensur	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission de l'accent circonflexe	biensur	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 			
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			

10	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 	Confondre avec « chaque »	Chacun	
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> • Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> • Marques d'accord dans le GN 			
15	<ul style="list-style-type: none"> • Accord participe-passé 	Accord avec l'auxiliaire « avoir » Accord avec l'auxiliaire « être »	J'ai acheté Sont venu	
16	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction infinitif-participe 			Range
17	<ul style="list-style-type: none"> • Confondre temps/mode et le groupe 	Confondre l'impératif avec l'indicatif	demandes	

18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel			

Tableau 11 : Résultats de la copie 7

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres			
	Erreur lexicale			
6	• Logogrammes lexicaux	Confondre les homonymes	De foix Une foi	foix

7	<ul style="list-style-type: none"> • Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou non de consonnes 	Doublement de « f »	Réfléchir	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe inventée 	Ajout de « s » insensé	chacuns	
10	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 	Confondre avec « connecter » et avec l'anglais	connection	
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes	Ajout de trait d'union	Bien-sûr	Bien-sûr
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> • Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> • Marques d'accord dans le GN 	L'adjectif possessif n'est pas accordé avec le nom	Leur patins	
15	<ul style="list-style-type: none"> • Accord participe-passé (PP) 	Auxiliaire « avoir » accordé avec le sujet	Elle n'a pas lue	
16	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction infinitif-participe 			

17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre l'impératif avec l'indicatif	demandes	
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel			

Tableau 12 : Résultats de la copie 8

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Pas de séparation	biensûr	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra-graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Omission de l'accent aiguë	Repond Réflechir	

	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 			foit
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	Confondre avec « chaque »	Chaqu'un	Chaqu'un
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			Bien-sûr
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 			
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé (PP) 	Absence d'accord du PP avec le COD qui est placé devant	J'ai acheté	

16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre le PP avec le présent de l'indicatif	Sont venuent	
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)	Erreur de désinence du PP du verbe « lire »	Elle n'a pas lus	
19	• Marques du pluriel			

Tableau 13 : Résultats de la copie 9

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Mot collé	Biensûr	Biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra-graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Confusion « e » et « i »	Desposeras réflechire	

		Omission de l'accent sur le « e »		
	Erreur lexicale			
6	• Logogrammes lexicaux	Confondre les homonymes	Une foi	foix
7	• Lettres dérivatives (morphogrammes)	Modification de la morphologie des mots	Demende Répand	Demendes Renger
8	• Doublement ou non de consonnes	Absence de consonne double	Conexion	conexion
9	• Orthographe inventée			
10	• Interférence avec le radical	Interférence avec le radical « chaque »	Chaqun	
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux	Confondre les homonymes	Touts San réfléchir	
13	• Accord sujet-verbe	Accord avec le « tu » au lieu de « elle » ; la même erreur	Elle desposeras Elle n'as pas	

		dans les deux exemples		
14	• Marques d'accord dans le GN	Absence d'accord entre l'adjectif possessif et le nom	Leur patins	
15	• Accord participe-passé			
16	• Distinction infinitif-participe	Confondre infinitif-participe	J'ai acheter	
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre l'impératif avec le présent de l'indicatif		Demandes
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)	Erreur de désinence du PP du verbe « lire » Erreur de désinence de l'infinitif du verbe « réfléchir »	Elle n'a pas lut Réflechire	
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres	Les quatres	

Tableau 14 : Résultats de la copie 10

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Adjonction de lettre	Réfeléchir	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre homonymes	De fois Une foie	
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur dans la morphologies des mots	Ronger monger	Bien sùre
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 		Balon	Renouveler
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			

11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux		San	
13	• Accord sujet-verbe			
14	• Marques d'accord dans le GN			
15	• Accord participe-passé	Accord du PP avec l'auxiliaire « avoir »	Elle n'a pas lue J'ai acheté	
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres		Les quatres

Tableau 15 : Résultats de la copie 11

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples Test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation	Mot collé	Biensur	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission de l'accent circonflexe	biensur	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre homonymes		Foie
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 	Manque de consonne double	balon	
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			

11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux	Confondre homonymes	touts	à perdu
13	• Accord sujet-verbe			
14	• Marques d'accord dans le GN	Pas d'accord de l'adjectif possessif	Leur patins	
15	• Accord participe-passé (PP)	Accord du PP (avoir) avec le sujet	Elle n'a pas lue	
16	• Distinction infinitif-participe		J'ai acheter	
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre participe passé avec l'indicatif	Sont venuent	
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres	Les quatres	

Tableau 16 : Résultats de la copie 12

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation		biensûr	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Adjonction de l'accent circonflexe sur le « a »	pâtins	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre homonymes		Une foi
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			

11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux			
13	• Accord sujet-verbe			
14	• Marques d'accord dans le GN	Pas d'accord entre la préposition et le nom	Au enfants Au questions	
15	• Accord participe-passé	Pas d'accord avec le COD qui est placé devant	J'ai acheté	
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres	Les quatres	

Tableau 17 : Résultats de la copie 13

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples Test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			Biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 	Oubli de « e » après le « v »		Renouveler
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Absence des accents	Reflechir	Biensur
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	De fois	
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			

9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 			
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 			
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé 		J'ai acheté	a perdue
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 	Confondre l'impératif avec l'indicatif	demandes	
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 	Morphologie de participe passé du verbe « lire »	Elle n'a pas lut	

19	• Marques du pluriel	Pluriel des chiffres		Les quatre s
----	----------------------	----------------------	--	---------------------

Tableau 18 : Résultats de la copie 14

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie	Absence de jambage « m »	Honnes	
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra-graphique)	Oubli de « e » après de « v »		renouvllé
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres			
	Erreur lexicale			
6	• Logogrammes lexicaux			

7	<ul style="list-style-type: none"> • Lettres dérivatives (morphogrammes) 		renger	Renger
8	<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou non de consonnes 	Doublement de « t » pour un mot très familier	Achettée	renouvelé
9	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe inventée 		dispasras Réfflishir conexions	
10	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 		Chaqu'un	Chaqu'un
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes grammaticaux 	Pas d'accord du déterminent avec le nom	Tout Sant devoir	
13	<ul style="list-style-type: none"> • Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> • Marques d'accord dans le GN 	Pas d'accord avec le nom	Tout	Tout les postes

		<p>Pas d'accord de l'adjectif possessif avec le nom</p> <p>Accord erroné avec le nom à qui il est attribué</p>	<p>Leur patins</p> <p>gratuits</p>	
15	<ul style="list-style-type: none"> • Accord participe-passé 	Accord insensé	<p>J'ai achetée</p> <p>Sont venue</p>	
16	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction infinitif-participe 			Renouvelé
17	<ul style="list-style-type: none"> • Confondre temps/mode et le groupe 			
18	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie verbale (erreur de désinence) 			
19	<ul style="list-style-type: none"> • Marques du pluriel 	<p>Pluriel des chiffres</p> <p>« s » mal placé</p> <p>Pluriel erroné</p>	<p>Les quatres</p> <p>Conexions</p> <p>Les journeaux</p>	

Tableau 19 : Résultats de la copie 15

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission de l'accent circonflexe	Bien-sur	Biensur
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	De foit Une foi	de foit du fois
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur dans la morphologie du mot	Demende Ronger	Demende
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			rangers

10	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes	Ajout du trait d'union	Bien-sur	
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homonymes grammaticaux	San	Son occupé
13	<ul style="list-style-type: none"> • Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> • Marques d'accord dans le GN 	Pas d'accord de l'adjectif possessif avec le nom Pas d'accord de la préposition avec le nom	Leur patins Au questions	Tout les quatre Leurs matériel
15	<ul style="list-style-type: none"> • Accord participe-passé 	Absence de l'accord avec le COD qui est placé devant	J'ai acheté	Sont arrivée Son occupé
16	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction infinitif-participe 			

17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)	Erreur dans la morphologie du verbe « lire »	Elle n'a pas lut	
19	• Marques du pluriel	Oubli de « s » Pluriel des chiffre	Aux enfant Les quatres	Les quatres

Tableau 20 : Résultats de la copie 16

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation		Bien sur	
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	• Oubli (erreur extra graphique)			
4	• Discrimination auditive			
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Omission de l'accent circonflexe	Bien sur Repond	Bien sure

		Confusion « o » avec le « e » et le « e » avec le « i »	Demande réfléchir	
	Erreur lexicale			
6	• Logogrammes lexicaux			
7	• Lettres dérivatives (morphogrammes)	Ajout de « e »		Bien sure
8	• Doublement ou non de consonnes	Pas de consonne double « l » pour un mot très familier	balon	
9	• Orthographe inventée			
10	• Interférence avec le radical	Confondre avec » chaque »	Chaque un	Chaqu'un
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux	Confondre les homonymes	Son venus A la maison	San téléphone
13	• Accord sujet-verbe	Mal accordé avec le sujet	Elle n' as pas	

14	• Marques d'accord dans le GN	Pas d'accord avec la préposition	Au enfants	Tout les postes Toute les quatre Leur feuilles
15	• Accord participe-passé (PP)			
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre le PP avec de l'imparfait erroné	J'ai achet ai	
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel			

Tableau 21: Résultats de la copie 17

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			

	Erreur de phonogramme (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur orthographique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Confusion « e » avec le « i »	Réfléchir	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	Une fois	Du foi
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Absence de « s » pour un mot très fréquent Confondre « in » et « ain »	Elle n'a pas Patains	
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	Confondre avec « chaque »	Chaque'un	Chaque'un
	Orthographe grammaticale			

11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	• Logogrammes grammaticaux			
13	• Accord sujet-verbe	Verbe mal accordé avec son sujet	Elle répons	
14	• Marques d'accord dans le GN			
15	• Accord participe-passé			
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe			
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel	<p>Marque de pluriel erronée</p> <p>Absence de marque du pluriel pour le mot et la préposition</p>	<p>Les journeaux</p> <p>Au enfant</p>	

Tableau 22 : Résultats de la copie 18

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples	Exemples
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			Biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			renouvlez
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission des accents sur le « u » et les « e »	Bien sur reflechir	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes		Du fois
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 			
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			conexion
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			

10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	<p>Confondre avec « chaque »</p> <p>Confondre avec le verbe « connecter » qui est de la même famille ou avec l'anglais</p>	<p>Chaqu'un</p> <p>connection</p>	Chaqu'un
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homonymes	<p>Son venue</p> <p>A la maison</p>	
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 	Verbe est accordé avec un autre sujet	Elle n'as pas lue	
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 	L'adjectif possessif et le déterminent sont mal accordés avec le nom	<p>Leurs ballon</p> <p>Leurs patin</p>	<p>Tout les postes</p> <p>Toute les quatres</p> <p>Leurs matériel</p>

15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé (PP) 	<p>Le PP (avec avoir) est accordé avec le sujet</p> <p>Absence de l'accord (PP avec avoir) avec le COD qui est placé devant</p> <p>PP mal accordé</p>	<p>Elle n'as pas lue</p> <p>J'ai acheté</p> <p>Son venue</p>	<p>Elle est resté</p> <p>Sont arrivé</p> <p>Sont occupés</p>
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 			renouvlez
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 			
19	<ul style="list-style-type: none"> Marques du pluriel 			Les quatres

Tableau 23 : Résultats de la copie 19

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples	Exemples
----	---------------------	----------------	----------	----------

	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie			
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> • Oubli (erreur extra graphique) 			
4	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> • Altération de la valeur phonique des lettres 			
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> • Logogrammes lexicaux 			
7	<ul style="list-style-type: none"> • Lettres dérivatives (morphogrammes) 			Bien sûre
8	<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou non de consonnes 			
9	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe inventée 			
10	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 			
	Orthographe grammaticale			
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			

12	• Logogrammes grammaticaux			
13	• Accord sujet-verbe			
14	• Marques d'accord dans le GN			Tout les postes Leurs matériel
15	• Accord participe-passé (PP)	PP (avec l'auxiliaire avoir) est accordé avec le sujet PP mal accordé	Elle n'a pas lue J'ai achetée	Elle a perdue
16	• Distinction infinitif-participe			
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre l'impératif avec l'indicatif	demandes	
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)			
19	• Marques du pluriel			

Tableau 24 : Résultats de la copie 20

RF	Catégorie d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples	Exemples
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie	Lettres ambiguës	ropond	
2	Erreur de segmentation			
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)			
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 			renouvez
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Absence des accents	Reflechir	
	Erreur lexicale			
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	Foie Foi	Du fois
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur de la morphologie des mots	renger	
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 			conexion
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 			

10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	Confondre avec « chaque »	Chaqu'un	Chaqu'un
Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes			
	Morphologie (transcription des morphèmes)			
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homonymes	Touts sont	
13	<ul style="list-style-type: none"> Accord sujet-verbe 			
14	<ul style="list-style-type: none"> Marques d'accord dans le GN 	L'adjectif possessif n'est pas accordé avec le nom	Leur ballons Leur patins	tout
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé 			Elle est resté Sont arrivé Sont occupé
16	<ul style="list-style-type: none"> Distinction infinitif-participe 			
17	<ul style="list-style-type: none"> Confondre temps/mode et le groupe 	Confondre le PP et l'indicatif	Sont venuent	renouve lez
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 			
19	<ul style="list-style-type: none"> Marques du pluriel 	Pluriel des chiffres	Les quatres	

3.1.1.6. Rassemblement des résultats¹⁶

Pour analyser et discuter l'impact de notre projet FB, nous avons rassemblé les résultats dans les trois tableaux qui suivent comme la suite :

Le tableau 25, rassemble les résultats du test initial ; cela nous a permis de faire l'état des lieux de la situation orthographique des étudiants algériens et de les analyser pour savoir comment y remédier.

Le tableau 26 : rassemble les erreurs lexicales commises lors des deux tests afin de les comparer et connaître l'évolution ou la régression des deux tests.

Le tableau 27 : rassemble les erreurs grammaticales commises lors des deux tests afin de les comparer et connaître l'évolution ou la régression.

Tableau 25 : Rassemblement des résultats du test initial

R F	Catégories d'erreurs	Sous- catégories	N B E	Quo- ta	Exemples
	Orthographe lexicale				
1	Erreur de calligraphie	Absence de jambage « m »	1	1,80 %	Honne (homme) Loi (foi)

¹⁶ **RF** : référence
NBE : nombre d'étudiants
PP : participe passé
Quota : de chaque type d'erreurs sur l'ensemble des erreurs

		Lettre ambiguë « l »	1		Dispasras (disposera)
		« a »	1		
2	Erreur de segmentation		7	4,21%	Biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)				
3	• Oubli (erreur extra graphique)	Oubli de lettre « e » après le « s »	1	0,60%	Disposra
4	• Discrimination auditive				
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Omission d'accents	6	9,63%	Bien sur
			2		Repond
			2		Reflechir
		Confusion « e » et « o »	1		Domande
		« e » et « i »	1		Réfléchir
			1		Réfeléchir

		Ajout de lettre « e »	3		Pâtin
			1		
	Erreur lexicale				
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	8	7,83 %	Foi Fois
			5		
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur dans la morphologie du mot, marques du radical, préfixe et suffixe	1	7,22%	Bien sure
			1		Elle n'a pa
			1		Chacuns
			1		Devoire
			1		Demende
			1	Patain	
			1	Ronger	
			1	Répand	
			1	Monger	

			5		
			1		
			1		
8	<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou non de consonnes 	<p>Pas de consonne double « l » pour un mot très familier</p> <p>Doublement de consonne où il ne fallait pas, parfois même les mots les plus familier comme « acheter »</p>	3	3,61%	<p>Balon</p> <p>Réfléchir</p> <p>Achetter</p> <p>Conexion</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe inventée 	<p>Orthographe inventée du mot « réfléchir »</p>	1		<p>Connexions</p> <p>Réflishir</p> <p>Chacuns</p> <p>Rofond</p>

		Ajout de « s » insensé	1 1	2,40 %	
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	Confondre avec « chaque » Confondre avec « connecter » et avec l'anglais	7 3	6,02%	Chaqu'un Connection

	Orthographe grammaticale				
11	Idéogrammes	Ajout de trait d'union	2	1,20%	Bien-sur
	Morphologie (transcription des morphèmes)				
12	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes grammaticaux 	Confondre les homonymes « a » et « à »	3	8,43%	A manger A la maison

		Confondre « son », « sont » et « sans »	7		Son Sont Sans
		Ecrire mal « tous »	4		Touts
13	• Accord sujet- verbe	Accord sujet- verbe erroné	1 2 1	2,40%	Chacun disposeras Elle n' as pas Elle répons s
14	• Marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif est mal accordé avec le nom Pas d'accord du déterminant avec le nom Pas d'accord de la	11 2 5	11,44%	Leur patins Leurs ballon Tout les journaux

		<p>préposition avec le nom</p> <p>L'adjectif n'est pas accordé avec son nom</p>	1		<p>Au enfants</p> <p>Au questions</p> <p>Connexion gratuit</p>
15	<ul style="list-style-type: none"> Accord participe-passé 	<p>Absence de l'accord avec le COD qui est placé devant le verbe</p> <p>Accord du PP (avoir) avec le sujet</p> <p>Pas d'accord du PP (être) avec le sujet</p>	<p>15</p> <p>5</p> <p>4</p>	14,47%	<p>J'ai achetée</p> <p>Elle n'a pas lue</p> <p>Sont venu</p> <p>Sont venue</p>

		PP mal accordé			
16	• Distinction infinitif-participe	Confondre infinitif-participe	2	1,20%	(De rangé Pour mangé) J'ai acheter
17	• Confondre temps/mode et le groupe	Confondre l'impératif avec l'indicatif Confondre le PP avec le présent de l'indicatif Confondre le PP avec un imparfait erroné	4 3 1	4,81%	Demandes Sont venuent J'ai achetai
18	• Morphologie verbale (erreur de désinence)	Erreur de désinence du PP du verbe « lire »	3 1	2,40%	Elle n'a pas lut - lus réfléchire

		Erreur de désinence de l'infinitif du verbe « réfléchir »			
19	• Marques du pluriel	Pluriel des mots en « al »	3	10,43%	Les Journeaux
		Absence de la marque du pluriel sur les noms	4		Aux enfant
		Pluriel des chiffres	10		Aux question
					Les quatres

Tableau 26 : Rassemblement des erreurs des deux tests

RF	Catégories d'erreurs	Sous-catégories	Exemples test initial	Exemples test final
	Orthographe lexicale			
1	Erreur de calligraphie	Absence de jambage « m »	Honne (homme)	

		Lettre ambiguë « a »	3	loi Disparas s (disposer a)		
2	Erreur de segmentation	Mot collé	7	Biensûr	4	biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)					
3	• Oubli (erreur extra graphique)	Oubli de lettre « e »	1	Disposra	4	Renouveler
4	• Discrimination auditive					
5	• Altération de la valeur phonique des lettres	Omission des accents Confondre les consonnes nasales	7	Bien sur Repond Reflechir Ronger Répand	4	Biensur Renauvell er Ronger demonde

	Erreur lexicale					
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	1 3	Foi Fois Foie	12	Foi Fois foie
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur dans la morphologie du mot, marques du radical, préfixe et suffixe	1 2	Bien sure Elle n'a pa Chacuns Devoire Demend e Patain	10	Bien sûre
8	<ul style="list-style-type: none"> Doublement ou non de consonnes 	Pas de consonne double « l » pour un mot très familier Doublement de consonne où il ne fallait pas, parfois même les mots les plus familier comme « acheter »	6	Balon	8	conexion Occupés

				<p>Disposer</p> <p>Réfléchir</p> <p>Acheter</p> <p>Pattins</p>		Renouveler
9	<ul style="list-style-type: none"> Orthographe inventée 	<p>Orthographe inventée du mot « réfléchir »</p> <p>Ajout de « s » insensé</p>	4	<p>Réflecher</p> <p>Chacuns</p>	2	<p>Rangers</p> <p>chacuns</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> Interférence avec le radical 	<p>Confondre avec « chaque »</p> <p>Confondre avec « connecter » et avec l'anglais</p>	10	<p>Chaqu'un</p> <p>Connecti on</p>	6	<p>Chaqu'un</p> <p>connection</p>

Tableau 27 : Rassemblement des erreurs grammaticales des deux tests

RF	Catégories d'erreurs	Sous-catégorie	Exemples du test initial		Exemples du test final	
	Orthographe grammaticale					
11	Idéogrammes	Ajout de trait d'union	2	Bien-sûr	3	Bien-sûr
	Morphologie (transcription des morphèmes)					
12	• Logogrammes grammaticaux	Confondre les homonymes	14	A manger Son Sont Sans	4	à perdu son arrivées sont téléphone son défense
13	• Accord sujet-verbe	Accord sujet-verbe erroné	4	Chacun disposeras Elle n'as pas Elle réponds	0	
14	• Marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif est mal accordé avec le nom	19	Leur patins Leurs ballon	12	Leur feuilles Leurs matériel

		<p>Pas d'accord du déterminant avec le nom</p> <p>Pas d'accord de la préposition avec le nom</p> <p>L'adjectif n'est pas accordé avec son nom</p>		<p>Tout les journaux</p> <p>Au enfants</p> <p>Connexion gratuit</p>		<p>Toute les quatre</p> <p>Tout les postes</p>
15	<ul style="list-style-type: none"> • Accord participe-passé 	<p>Absence de l'accord avec le COD qui est placé devant le verbe</p>	24	<p>J'ai achetée</p>	10	

		<p>Accord du PP (avoir) avec le sujet</p> <p>Pas d'accord du PP (être) avec le sujet</p> <p>PP mal accordé</p>		<p>Elle n'a pas lue</p> <p>Sont venu</p> <p>Sont venue</p>		<p>Elle a perdue</p> <p>Elle est resté</p> <p>Sont arrivé</p> <p>Sont occupé</p>
16	• Distinction infinitif-participe	Confondre infinitif-participe	2	<p>De rangé</p> <p>Pour mangé</p> <p>J'ai acheter</p>	2	<p>De rangé</p> <p>Renouvelez</p>
17	• Confondre temps/mode et le groupe	<p>Confondre l'impératif avec l'indicatif</p> <p>Confondre le PP avec le</p>	4	<p>Demandes</p>	4	<p>Demandes</p>

		<p>présent de l'indicatif</p> <p>Confondre l'indicatif avec l'infinitif</p> <p>Confondre le PP avec un imparfait erroné</p> <p>Confondre l'infinitif et l'indicatif</p>		<p>Sont venuent</p> <p>Sans réflécht</p> <p>J'ai achetai</p>		<p>renouvelez</p>
18	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie verbale (erreur de désinence) 	<p>Erreur de désinence du PP du verbe « lire »</p> <p>Erreur de désinence de l'infinitif du verbe « réfléchir »</p>	4	<p>Elle n'a pas lut - lus</p> <p>réfléchire</p>	0	

19	<ul style="list-style-type: none"> • Marques du pluriel 	Pluriel des mots en « al » Absence de la marque du pluriel sur les noms Pluriel des chiffres	17	Les Journeaux Aux enfant Leurs patin Les homme Aux question Les quatres	5	Les quatres
----	--	--	----	--	---	-------------

3.1.1.7. Comparaison des résultats et leur relation avec le « projet Facebook »

Le tableau 28 sélectionne uniquement les erreurs que l'enseignante avait traitées dans le « Projet Facebook ». Il présente une comparaison entre le test initial et le test final qui montre le taux d'évolution ou de régression des erreurs. Il est soutenu par le nombre de visualisation de la règle orthographique qui explique l'erreur sur le « mur FB »

Tableau 28 :¹⁷ Catégorisation des types d’erreurs commises lors des deux tests, selon le modèle de Nina Catache (2016), comparaison et nombre de « vues »

Catégories	Sous-catégories	Exemples d’erreurs	Test initial	Test final	Comparaison ¹⁸	Nombre de « vues » sur FB
Lexique		Biensûr	16/20 75 %	10/20 50 %	33.33 %	18
		Connection	3/20 15 %	1/20 5 %	66.66 %	20
		Chacun	7/20 35 %	5/20 25 %	28.57 %	14
Homophones	Homophones lexicaux	Fois – foi – foie	13/40 32,5 %	12/60 20 %	38.46 %	19
	Homophones grammaticaux	Sont - son - sans	7/60 11,66 %	4/80 4 %	65.69 %	20
		A -à	3/40 7,5 %	1/20	33.33 %	20

¹⁷ Le tableau ci-dessous présente toutes les erreurs, étudiées (lors du projet Facebook) et évaluées (lors du test final), en excluant les erreurs parasites lors du test final (comme le doublement des consonnes pour certain lexique et certaines formes du pluriel puisqu’il s’agit d’une autre dictée). Elles sont classées selon le modèle de Nina Catache (2016). Les abonnés sur le groupe Facebook sont 25 mais à cause des absences et quelques problèmes, nous n’avons travaillé (analyse des tests) que sur 20 copies ; pour cela nous avons fouillé les « vue » pour extraire les 20 étudiants qui ont été évalués via les deux dictées. On reconnaît les étudiants par leurs pseudonymes utilisés sur FB. Ces pseudonymes avaient remplacé les noms des étudiants même sur les copies des tests.

¹⁸ Taux de régression des erreurs : $[(\text{test final} - \text{test initial}) / \text{test initial}] * 100$

				5 %		
Les marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif avec le nom	Leur - leurs	11/40 27,5 %	3/40 7,5 %	72.72 %	20
	Le déterminant avec le nom	Tout - tous Touts	6/20 30 %	9/40 22,5	25 %	11
Accord participe-passé	Accord du PP conjugué avec « avoir »	Elle a perdue Les journaux que j'ai acheté	20/40 50 %	2/20 10 %	80 %	20
	Accord du PP conjugué avec « être »	Est resté Sont occupé, sont arrivé	4/20 20 %	10/80 12,5 %	37.5 %	16
Distinction infinitif-participe	Infinitif après les prépositions Deux verbes qui se suivent	Pour chanté, de rangé	2/60 3,33 %	2/60 3,33 %	0 %	18

		Veillez renouvelé				
Confondre temps/mode et groupe	Confondre impératif avec le présent de l'indicatif	Demandes aux enfants	4/20 20 %	2/20 10 %	50 %	17
Le pluriel	Adjectifs numéraux	Les quatres	10/20 50 %	5/20 25 %	50 %	18
Les résultats globaux			106 / 420 25,23%	500 13,2	,68%	

3.2. Résultats du SUS, échelle de l'utilisabilité pédagogique de Facebook

Pour évaluer l'utilisabilité de FB après l'expérience « Tice FLE », nous avons adressé aux étudiants un questionnaire SUS. Nous avons essayé de rassembler les résultats similaires dans le même tableau. Nous avons obtenu 7 tableaux SUS¹⁹

Tableau 29 : représente un score SUS de 87,5% donné par 5 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au projet FB « Tice FLE »	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
Somme = 35		
Score total : 35 x 2.5 =		87.5/100

¹⁹ Voir la méthodologie pour comprendre ce système d'évaluation.

Tableau 30 : représente un score SUS de 100% donné par 6 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
Somme = 40		
Score total : 40 x 2,5 = 100/100		

Tableau 31 : représente un score SUS de 70% donné par 2 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ● ○ ○	3 - 1 = 2

4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ● ○ ○	3 - 1 = 2
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ○ ● ○ ○	5 - 3 = 2
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ● ○ ○	3 - 1 = 2
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
Somme = 28		
Score total : 28 x 2,5 = 70/100		

Tableau 32: représente un score SUS de 85% donné par 3 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
7. FB est pratique pour communiquer.		4 - 1 = 3
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3

9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
		Somme = 34
		Score total : 34 x 2.5 = 85/100

Tableau 33: représente un score SUS de 92,5 % donné par 4 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
		Somme = 37
		Score total : 28 x 2.5 = 92,5/100

Tableau 34 : représente un score SUS de 82,5 % donné par 3 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4
Somme = 33		
Score total : 33 x 2.5 =		82,5/100

Tableau 35 : représente un score SUS de 72,5 % donné par 1 étudiants

SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ○ ●	5 - 1 = 4
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 4

3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ○ ● ○ ○	3 - 1 = 2
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ○ ● ○ ○	5 - 3 = 2
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	● ○ ○ ○ ○	5 - 1 = 3
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	○ ○ ● ○ ○	5 - 3 = 2
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
Somme = 29		
Score total : 72,5/100		

Tableau 36 : représente un score SUS de 60 % donné par 1 étudiants

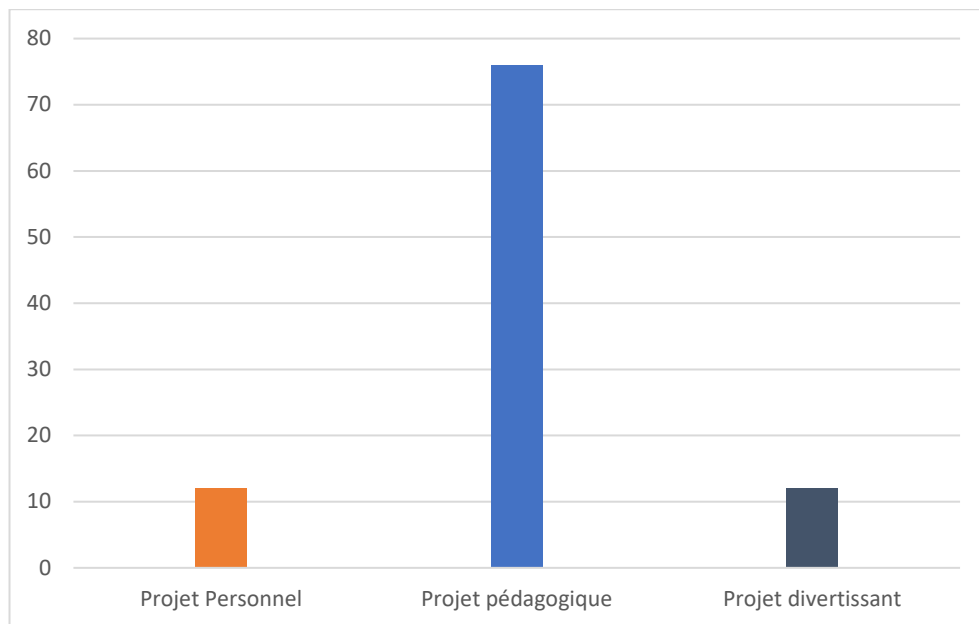
SUS (System Usability Scale)	Score brute coché par l'utilisateur	Score recalculé
1. Je trouve que FB est facile à l'accès.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
2. Accéder à mon compte FB me prend beaucoup de temps	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
3. Je trouve que l'inscription à FB est facile.	○ ● ○ ○ ○	2 - 1 = 1
4. Ce n'est pas très simple de s'inscrire à FB.	○ ● ○ ○ ○	5 - 2 = 3
5. FB est facile à l'emploi, il me permet de faire ce que je veux.	○ ○ ○ ● ○	4 - 1 = 3
6. Je trouve que les fonctions de ce réseau sont incohérentes et pas très pratiques.	○ ○ ● ○ ○	5 - 3 = 2
7. FB est pratique pour communiquer.	○ ○ ● ○ ○	3 - 1 = 2

8. Je ne suis pas très séduit par les fonctions de communication de ce réseau.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	$5 - 3 = 2$
9. Je suis très confiant dans mes compétences à utiliser FB pour des fins d'apprentissage.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	$3 - 1 = 2$
10. J'ai dû apprendre beaucoup de choses pour pouvoir participer au « projet FB TICE FLE »	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	$5 - 2 = 3$
		Somme = 24
		Score total : 24 x 2.5 = 60/100

3.3. Résultats du questionnaire montrant l'acceptabilité de FB pour l'enseignement/apprentissage du FLE

Ce troisième sous chapitre présente les résultats du questionnaire qui dégagent les attitudes des étudiants quant à l'utilisation pédagogique de Facebook. Ils seront interprétés en colonne.

1- Dans quelle(s) catégorie(s) classez-vous le projet FB « Tice FLE » ?

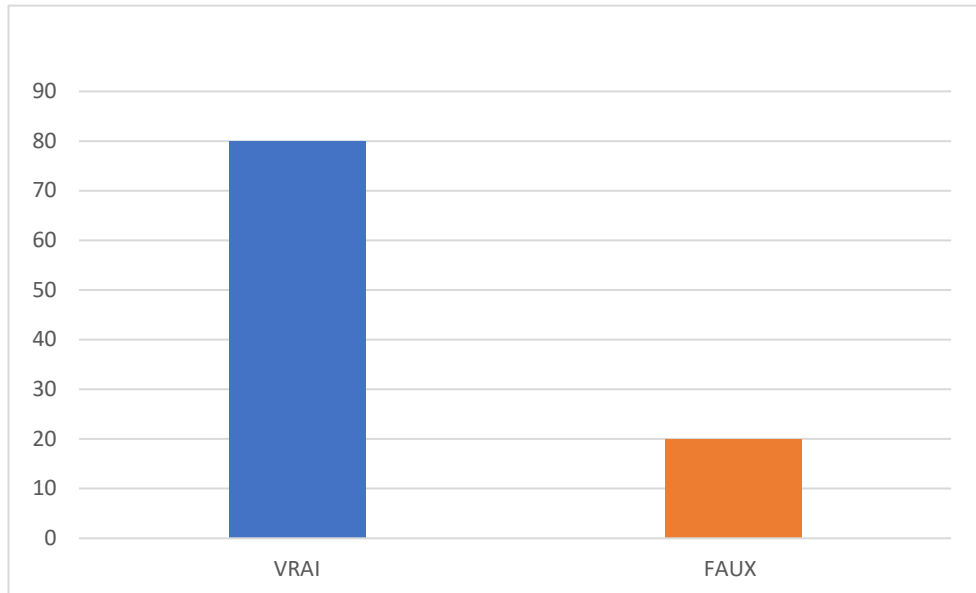


Expliquez :

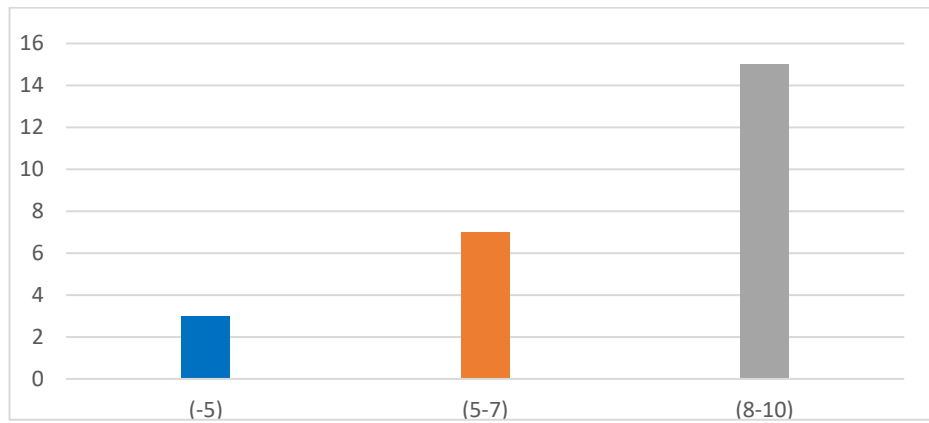
Nous avons recueilli quelques réponses qui vont dans le sens :

- Pédagogique : car nous avons appris des notions éducatives linguistiques.
- Personnel : car il s'agit des bases essentielles pour notre développement personnel
- Divertissant : car ils ont trouvé l'enseignement agréable sans contraintes.

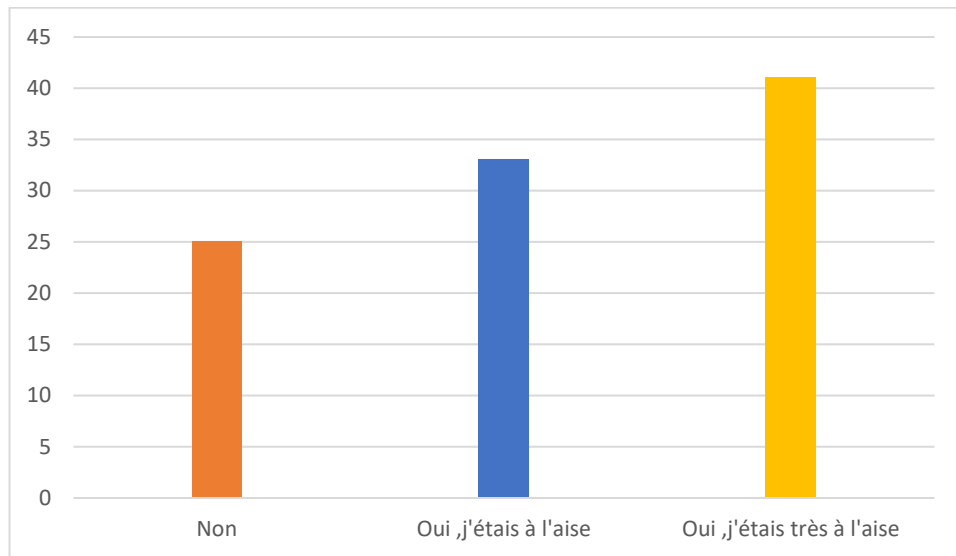
2- Le projet FB « Tice FLE » vous a donné un important soutien.



3- Donnez une note sur 10 pour ce projet.



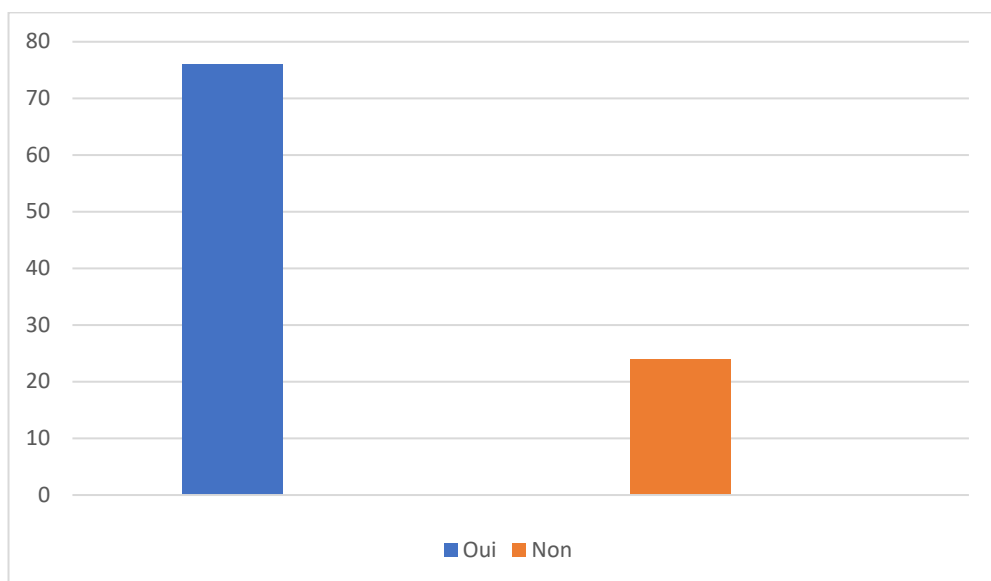
4- Etiez-vous plus à l'aise, qu'à la classe, de discuter de vos problèmes d'apprentissage avec un enseignant en ligne ?



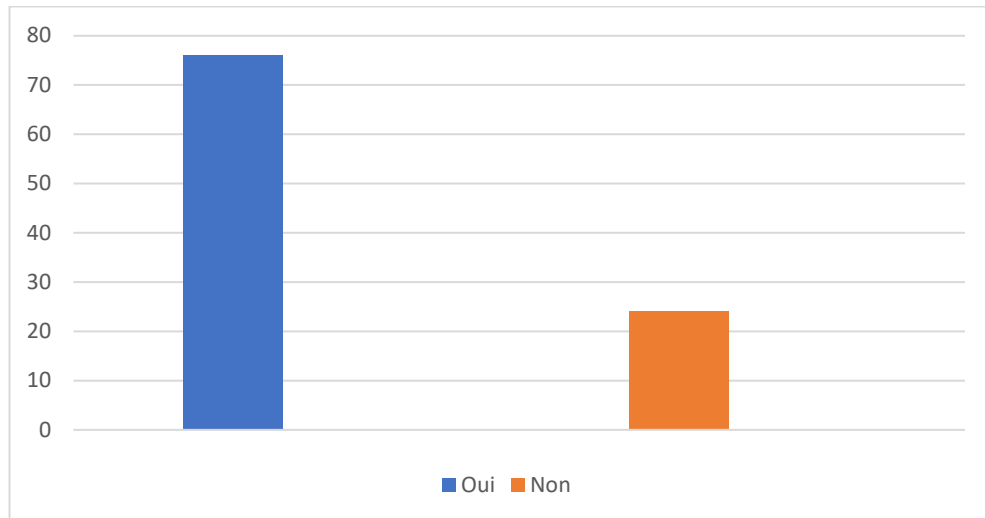
Expliquez :

- Car on est caché derrière l'écran.
- Car l'erreur est tolérée
- Car la discussion était privée

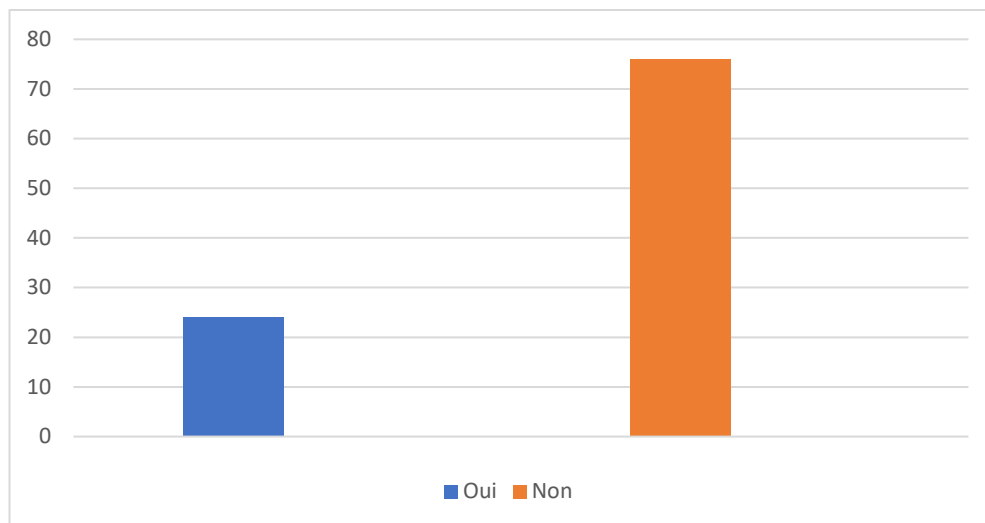
5- Avez-vous aimé la correction simultanée de vos erreurs orthographiques lors des chats avec le professeur ?



6- Encouragez-vous l'utilisation de FB à des fins d'apprentissage ?



7- Pensez-vous qu'il existe des dangers quant à l'utilisation pédagogique de FB ?



- Si oui, le(s)quels(s) : les réponses vont dans le sens
 - Je n'aime pas que les profs regardent ce que je fais sur Facebook
 - Peur de la sécurité des donnés personnels

8- Qu'est-ce qui vous a plu dans l'utilisation de FB pour apprendre le français ?

Nous avons reformulé les réponses car elles étaient mal formulées, elles vont dans le sens suivant :

- Le côté ludique
- Le côté pratique
- Ne pas se rendre compte qu'il s'agit d'un enseignement
- Enseignement personnalisé
- Enseignement qui ressort leurs lacunes et les traiter de manière très agréable
- Erreur tolérée...etc.

Quatrième chapitre

Analyse, discussion et perspectives

« De raisonnement en raisonnement, les grands raisonneurs poussent leurs idées à leurs dernières conséquences ». **Victor Cherbuliez**

4.1. Analyse des carences orthographiques et leurs origines

Pour dessiner le profil orthographique des étudiants, il nous est indispensable de comprendre la nature des erreurs qu'ils ont commises. La partition admise entre fautes d'usage et fautes grammaticales est tout à fait insuffisante pour mener des analyses fines. Nous proposons désormais d'appeler les erreurs de performance « fautes » et les erreurs systématiques « erreurs ». L'erreur, vue sous plusieurs angles, elle transmet plein d'informations. Selon Corder (1980) :

« Les erreurs ont trois significations : pour l'enseignant, 'elles lui indiquent, où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre' ; pour le chercheur, 'elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue'. Pour l'apprenant, 'elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend' » (Corder, 1980)

Sans oublier la fréquence des erreurs qui constitue pour autant un facteur révélateur contributeur à bien aménager le savoir à enseigner. Cependant, il faut tenir compte des limites et paramètres de cette fréquence : la relativité des erreurs, la subjectivité de l'enseignant dans la correction et la stratégie de communication de l'apprenant. Pour l'objectivité de l'analyse des erreurs, il serait nécessaire de recourir à d'autres moyens. Nous allons d'abord les classer (voir résultats utilité FB) et les comptabiliser pour voir la fréquence et comprendre leurs natures.

4.1.1. Etude quantitative rappelant le niveau des étudiants selon le CECR

Tableau 37 : Résultats globaux du test initial

	Le test initial	
	Nombre d'erreurs dans une dictée de 840 mots	Le pourcentage
Erreurs lexicales	72	8,57%
Erreurs grammaticales	94	11,19%
Total des erreurs	166	19,76%

Il se dégage du tableau que ces étudiants commettent beaucoup d'erreurs orthographiques. Sur un total de 840 mots très fréquents et des phrases très simples pour communiquer, ils ont commis en moyenne et au total 166 erreurs qui soit presque 20%. Le test initial a démontré que les étudiants algériens, entrant à l'université avec 9 ans d'études de français derrière eux, éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe et ont de grandes carence dans le système de la langue puisque les erreurs grammaticales sont très présentes. Sur une dictée de niveau B1 (selon le CECR), ils totalisent 166 erreurs sur 840 mots dictés soit une moyenne de 20%. Voyons sur le secteur suivant comment sont-elles partagées.

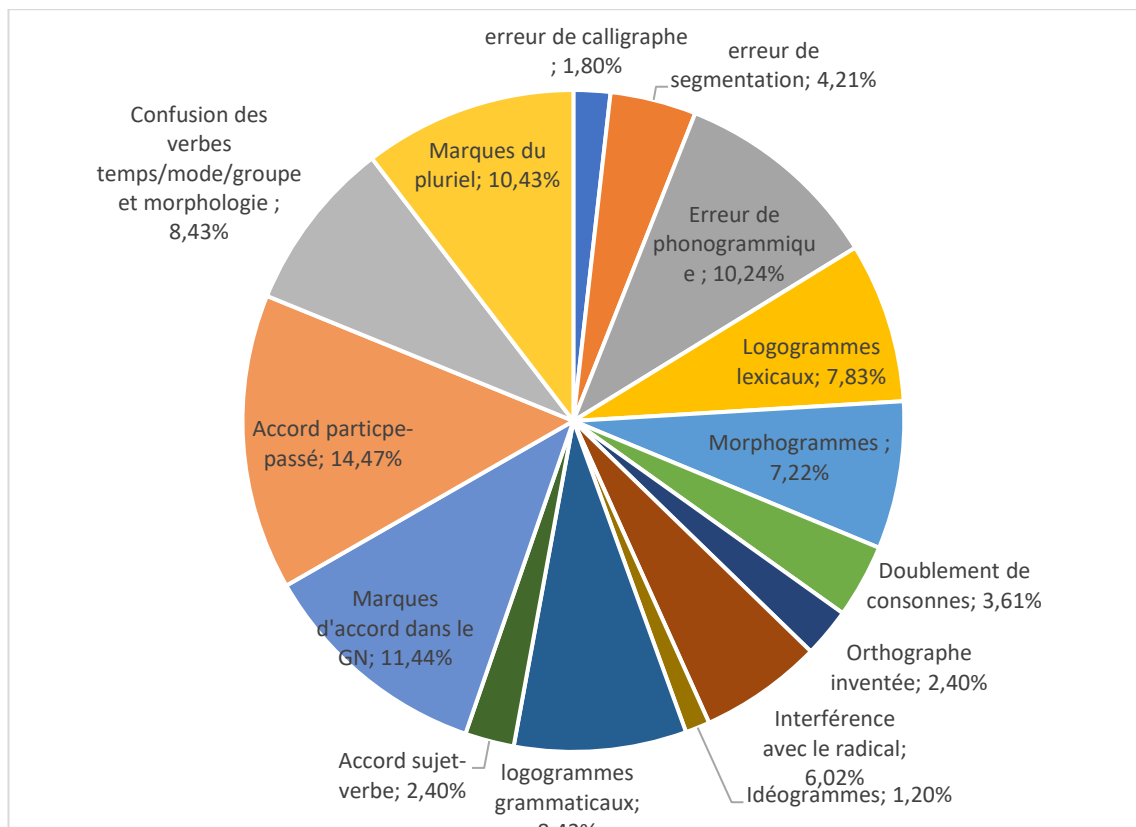


Figure 17: proportions des erreurs orthographiques du test initial selon Nina Catache²⁰

Vue la nature de la dictée qui n'a pas abordé de mots difficiles à orthographier, les erreurs grammaticales se révèlent plus nombreuses ce qui est plus grave et qui montre que le système grammatical n'est pas bien acquis. Nous remarquons aussi que

²⁰ Les erreurs lexicales sont représentées sur le secteur partant du bleu de midi (symbolisant les erreurs de calligraphe) jusqu'au marron foncé (symbolisant les interférences avec le radical) dans le sens de l'aiguille de la montre.

les erreurs d'accord sont les plus fréquentes suivies des erreurs de conjugaison, le pluriel, les homophones et des erreurs phonogramiques et morphogrammes au niveau lexical.

4.1.2. Etude qualitative expliquant ces erreurs

L'apprentissage d'une langue étrangère est automatiquement influencé par la langue maternelle. L'apprenant assimile le système de la L2 à celui de la L1 et crée un système approximatif dû aux interférences des deux langues en présence, cela engendre des erreurs relatives à la compétence transitoire linguistique et communicative de l'apprenant, ce que Selinker, (1972) appelle « *interlangue* ».

Pour Corder (1976), « *toutes les erreurs ne sont pas d'égale importance, l'erreur de compétence est différente de celle de performance. La première est une déviation systématique. Elle marque la compétence transitoire de l'apprenant et fait l'objet de la recherche des linguistes dans l'analyse des erreurs. La deuxième est une déviation aléatoire, imputable à des lapsus, à la fatigue ou à des causes psychologiques. Elle ne reflète pas les lacunes des connaissances de la langue* ». Le plus important est d'en être conscient et capable de les corriger.

En parallèle, nous distinguons un autre type d'erreurs : ce sont les erreurs intra linguales. Il s'agit des dérivations de la langue cible. Elles sont relatives à la langue elle-même. Puisque le français a un des systèmes orthographiques le plus difficile au monde (selon Fayol entre autres), les erreurs de ce type sont bien nombreuses, nos dictées évaluatives fournissent la preuve. Néanmoins nous pouvons les classer du moins importantes aux plus importantes. Besse et Porquier (1991), en distinguent deux types : des erreurs de performances, d'inattention passagère dues à des distractions ou au stress et des erreurs de compétence dues à l'ignorance de la règle et de la bonne graphie.

Dans la suite nous entamerons une catégorisation et une quantification des erreurs lexicales et grammaticales détectées lors de l'évaluation.

Tableau 38 :²¹Catégorisation des carences orthographiques des étudiants algériens

RF	Catégories d'erreurs	Sous-catégories	NBE	Pourcentage	Exemples
	Orthographe lexicale				

²¹ **RF** : référence

NBE : nombre d'étudiants

PP : participe passé

-Nombre d'erreurs de chaque catégorie sur le nombre d'erreurs global

Remarque

- Tout ce qui est en gras dans les exemples montre l'endroit exact de l'erreur
- Les mots soulignés sont les mots à qui on doit accorder
- Nous n'avons pas traité les idéogrammes tel : les majuscules et la ponctuation car ce sont des erreurs omniprésentes qui relève des habitudes d'écriture de ces étudiants.

Certains mots contiennent plusieurs erreurs, alors nous les avons classés sous plusieurs catégories.

Exemple : « bien sûr » est classé sous plusieurs catégories

- 1- « **Biensûr** » : c'est une erreur de « segmentation » puisque le mot est écrit coller.
- 2- « Bien sur » : c'est une erreur de « altération de la valeur phonique » puisqu'il y a une omission de l'accent circonflexe.
- 3- « Bien sûre » : c'est une erreur de « morphologie » puisqu'il s'agit d'une lettre dérivative.

Dans d'autres endroits, nous avons remarqué des erreurs alternées entre le nom et son adjectif ou sa préposition...

Exemple :

« leurs patin », nous avons classé un tel erreur dans la catégorie « pluriel » s'il manque le « s » au nom

Et « leur patins », nous avons classé une telle erreur dans la catégorie « accord dans le GN » si l'erreur est portée sur l'adjectif ou la préposition qui accompagne le nom.

1	Erreur de calligraphie	Absence de jambage « m »	1	3/60	Honne (homme) Loi (foi) Dispasras (disposera)
		Lettre ambiguë « l »	1	1,80%	
		« a »	1		
2	Erreur de segmentation		7	7/20 4,21%	Biensûr
	Erreur de phonogrammique (transcription des sons)				
3	<ul style="list-style-type: none"> Oubli (erreur extra graphique) 	Oubli de lettre « e » après le « s »	1	1/20 0,60%	Disposra
4	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination auditive 				
5	<ul style="list-style-type: none"> Altération de la valeur phonique des lettres 	Omission d'accents	6	11/80	Bien sur Repond Reflechir Pâtin
			2		
			2		
			1		
			1		
	Ajout d'accent		1		Domande
			1	5/60	Réfléchir

		Confusion « e » et « o » Confusion « e » et « i »	3	16/166 9,63%	Réfeléchir
	Erreur lexicale				
6	<ul style="list-style-type: none"> Logogrammes lexicaux 	Confondre les homonymes	8 5	13/40 7,83%	Foi Fois
7	<ul style="list-style-type: none"> Lettres dérivatives (morphogrammes) 	Erreur dans la morphologie du mot, marques du radical, préfixe et suffixe	1 1 1 1 1 5 1 1	12/180 7,22%	Bien sure Elle n'a pa Chacuns Devoire Demende Patain Ronger Répand Monger

<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doublement ou non de consonnes 	<p>Pas de consonne double « l » pour un mot très familier</p> <p>Doublement de consonne où il ne fallait pas, parfois même les mots les plus familier comme « acheter »</p>	<p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>6/80</p> <p>3,61%</p>	<p>Balon</p> <p>Réfléchir</p> <p>Achetter</p> <p>Conexion</p>
<p>9</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe inventée 	<p>Orthographe inventée du mot « réfléchir »</p> <p>Ajout de « s » insensé</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>4/80</p> <p>2,40%</p>	<p>Connexions</p> <p>Réflishir</p> <p>Chacuns</p> <p>Rofond</p>
<p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interférence avec le radical 	<p>Confondre avec « chaque »</p>	<p>7</p>	<p>10/40</p>	<p>Chaqu'un</p>

		Confondre avec « connecter » et avec l'anglais	3	6,02%	Connection
--	--	--	---	-------	------------

4.1.2.1. Erreurs phonogrammiques

L'acquisition de la compétence orthographique en langue étrangère nécessite de posséder une bonne compétence phonétique car la langue maternelle peut laisser ses traces chez le locuteur même s'il parle couramment le FLE ou étant en niveau avancé de langue étrangère (Calaque, 1992) comme c'est le cas de nos étudiants algériens arabophones parlant français dont certains conservent l'accent arabe même à l'écrit. Ceci s'explique par la grande différence entre le système phonétique de leur langue maternelle et celui de la langue française, qui les conduit généralement à faire des erreurs phonétiques dues aux interférences entre les deux systèmes phonétiques. Pour mieux comprendre les erreurs présentes dans notre corpus, nous vous proposons une analyse comparative entre le système phonétique de l'arabe langue maternelle et le français langue étrangère.

- Ex : réfléchir. Remplacer la voyelle mi-fermée [é] par la voyelle fermée
- Domande. Remplacer la voyelle mi-fermée [e] par la voyelle fermée [o]

- *Erreur extra graphique (oubli des voyelles)*

Vu la restriction de notre corpus, nous avons trouvé quand même une erreur d'oubli de [e] qui montre l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère.

- Ex : chacun **disposra** (au lieu de disposera)

- *Alteration de la valeur phonique (omission des accents)*

Les accents sont indispensables dans l'écriture française car ils altèrent la valeur phonétique des mots. Cependant, les accents en français sont assimilés, par des arabophones, aux signes diacritiques placés au-dessus des consonnes. Ces signes diacritiques, en arabe, ne sont pas forcément nécessaires dans l'écriture puisqu'un habitué de la lecture arabe peut lire facilement un texte sans ces signes car la langue arabe est une langue consonantique. Elle note essentiellement les consonnes et les voyelles longues. C'est pour cela, une bonne partie des étudiants algériens banalise les accents en français et notre corpus est la preuve car nous avons détecté 11 erreurs d'omission d'accent. En voici quelques exemples (voir tableau)

- Ex : repond (au lieu de répond)
- Ex : reflechir (au lieu de réfléchir)
- Ex : bien sur (au lieu de bien sûr)

- ***Confusion de voyelles nasales***

La série des voyelles nasales se combine d'une articulation orale et d'une résonance nasale qui vient du passage de l'air par les fosses nasales (Riegel et al., 1994). Cette série n'existe pas dans le système phonétique arabe, c'est pourquoi les arabophones ont beaucoup de difficulté à distinguer les voyelles nasales les unes des autres. Dans notre étude, nous avons cumulé 7 erreurs de la sorte.

- Ex : ronger (au lieu de ranger)
- Ex : répand (au lieu de répond)
- Ex : monger (au lieu de manger)

En sommes, les erreurs phonogrammiques sont des erreurs interlinguales, elles sont assez présentes dans notre corpus. L'influence de la langue maternelle sur l'écrit de ces étudiants est très forte au niveau des voyelles à cause de la grande différence entre les deux systèmes phonétiques, arabe Langue Maternelle et FLE. Vu la restriction de notre corpus, nous n'avons pas constaté cette confusion au niveau des consonnes car le système des consonnes en arabe langue maternelle est plus développé et plus précis que celui du français.

4.1.2.2. Erreurs lexicales

Nous avons distingué des erreurs d'ordre lexicale intralinguales ; ce sont des phénomènes dérivatifs de la langue cible propre (Amara, 2001). Nous avons sélectionné les plus fréquentes.

- **Logogrammes lexicaux, les homophones**²²

Ils se définissent comme des mots se prononçant exactement de la même façon mais qui ne partagent pas la même orthographe et la même signification (par ex. SOT, SEAU, SAUT, SCEAU). les homophones sont intéressants de par leur abondance en français (environ 1 200 en comptant les formes verbales¹ ; Bertrand, 1990). Par ailleurs, ils constituent un défi aux modèles de l'identification des mots écrits, ainsi qu'aux modèles de prononciation. Les homophones sont largement utilisés en Psycholinguistique, que ce soit pour l'étude de l'accès au lexique dans la reconnaissance visuelle des mots ou au cours de la production de la parole. (Grainger et Ferrand, 1994, 1996).

➤ Ex : confondre, le fois (l'organe), la foi (la croyance) et fois (la fréquence).

- **Doublement de consonnes**

Dans plusieurs mots de la langue française, on double la consonne soit par raison d'étymologie, comme opposer, offrir, à cause d'opponere, offerre ; soit contre l'étymologie, comme donner, honneur, personne, homme, etc. Qui viennent de donare, honor, homo. Le doublement de consonnes est un grand problème pour les natifs et encore pire pour les étrangers car il n'y a pas de règle absolue comme en grammaire mais il s'agit d'une orthographe individuelle²³

4.1.2.3. Erreurs orthographiques grammaticales

Il dégage des tableaux (montrant l'utilité de FB) que les erreurs grammaticales sont plus nombreuses ce qui montre que le système de fonctionnement du français

²² https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_4_28503

²³ <http://www.espacefrancais.com/le-doublement-des-consonnes/>

n'est pas bien acquis malgré le niveau avancé de ces étudiants. Nous avons réparti les erreurs orthographiques d'ordre grammatical en sous-catégories et nous allons analyser les plus fréquentes. Selon R. Porquier : « *Pour le français quelle que soit la L1, les erreurs les plus fréquentes concernent généralement les déterminants, les formes verbales, l'expression des temps...* » (Porquier, 1977).

Il en est de même pour les apprenants algériens de 1^{ère} année français. Les résultats statistiques montrent que les erreurs d'accord sont les plus fréquentes. Ces erreurs se divisent en trois catégories selon leur nature : erreurs d'accord de genre, erreurs d'accord de nombre, erreurs d'accord de personne et en sous-catégories : erreurs d'accord de l'adjectif, erreurs d'accord du sujet + verbe, erreurs d'accord du nom + déterminant, erreurs d'accord du participe passé et erreurs d'accord de pronom avec sa référence.

- **Erreurs d'accord**

L'accord en français ne pose pas seulement des problèmes aux étrangers qui apprennent la langue française, mais aussi aux natifs, et c'est à cause de la complexité des règles d'accord qui nécessitent une analyse syntaxique pour identifier les catégories des mots de la phrase. Cette identification est nécessaire, puisque pour accorder correctement, il faut connaître les classes de mots et les morphogrammes grammaticaux applicables à ces mots. En outre, « *la pratique de l'accord orthographique présuppose l'acquisition par l'esprit d'un certain nombre de classes 'syntaxiques' et de techniques manipulatoires fondées sur ces classes* » (Chervel, 1973 : 90)

Selon la psychologie cognitive, plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des erreurs d'accord, parmi lesquels la méconnaissance déclarative qui concerne la connaissance des règles. De plus, l'erreur d'accord peut relever de la méconnaissance procédurale, autrement dit, la difficulté de la mise en œuvre ou de l'application des règles d'accord. Dans ce cas, celui qui écrit n'arrive pas à identifier les configurations adaptées pour « solliciter » telle ou telle procédure (Fayol et Largy, 1992).

La gestion cognitive peut être plus ou moins coûteuse et cela peut être une source d'erreurs même chez les experts (*Ibid.*). Un C.O.D. très éloigné du verbe peut

révéler une surcharge cognitive pour maintenir la procédure d'accord. Or, ce maintien est coûteux cognitivement parce qu'il exige un contrôle attentionnel prolongé et difficile (Ibid.). À ce niveau, nous pensons que la surcharge cognitive est plus élevée chez l'apprenant étranger que chez le natif parce que lors d'une activité linguistique, le fonctionnement inconscient et automatique du cerveau est plus présent chez le natif que chez l'étranger. Ce dernier a plus besoin de réfléchir et de se concentrer que le natif pour écrire la même phrase. Cette surcharge cognitive pourrait conduire les apprenants étrangers à faire plus d'erreurs orthographiques : « *L'incapacité provisoire de l'apprenant à gérer les aspects linguistiques d'une rédaction en langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose le contrôle prioritaire des problèmes de surface du texte* » (Barbier, Piolat, et Roussey, 1998 : 84).

Selon Fayol, « *la gestion de l'accord requiert beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral* » (Fayol, 2008 : 157). Or, le fait que les marques morphologiques de nombre, de genre et de personne n'aient pas toujours de correspondant phonologique élève la surcharge cognitive, surtout pour des apprenants étrangers qui n'ont pas ce système de marques grammaticales silencieuses dans leur langue maternelle comme nos sujets.

Pour faire un accord, les marques morphologiques du genre, du nombre et de personne d'un nom ou d'un pronom sont transmises à plusieurs classes de mots (déterminant, adjectif, verbe, participe passé, etc.). Nous avons distingué dans notre corpus 3 catégories d'erreurs d'accord :

- ***Accord sujet-verbe***

En français, le verbe s'accorde en genre et en nombre, selon un mode et un temps, avec le sujet auquel il se rapporte. Néanmoins il y a des exceptions ou des détails qui rendent cette règle grammaticale plus compliquée. Citant un exemple entre autres : dans une phrase de type « c'est + sujet + qui + verbe », le verbe ne s'accorde pas avec son sujet en nombre et reste toujours au singulier etc... Le cas de nos exemples est très simple et pourtant nous avons rencontré 4 erreurs où le verbe est mal accordé avec le sujet

➤ Ex : chacun disposeras d'une connexion gratuite

- Ex : elle n'**as** pas lu tous les journaux.
- Ex : elle **réponds** aux questions.

Ce sont des erreurs de compétence car l'étudiant ne maîtrise pas la conjugaison ou bien de performance, et c'est la plus valable, car ils doivent résulter d'un manque de concentration.

Quant au type d'accord de proximité ou erreur d'attraction, le scripteur a tendance à accorder automatiquement le verbe avec le nom ou le pronom qui le précède sans faire attention au vrai sujet. Ce type d'erreur est d'autant plus fréquent que la mémoire de travail du scripteur est surchargée (Negro & Chanquoy 2000).

- Ex : veuillez **renouvelez** votre demande.

- **Marques d'accord dans le GN**

Nous avons tiré 19 erreurs que nous avons triées en quatre sous-catégories :

- **Accord de l'adjectif possessif avec le nom qu'il détermine** : nous avons détecté 11 erreurs il s'agit toujours du mot « leur »
 - Ex : demande aux enfants de ranger **leurs** ballon et **leur** patins.
- **Accord du déterminant avec le nom**, nous avons trouvé 2 erreurs sur le mot « tout » (remarque : ce même mot a été classé sous plusieurs catégories selon les différents types d'erreur qu'il porte.
 - Ex : elle n'a pas lu **tout** les journaux.
- **L'accord de la préposition avec le nom** : nous avons dégagé 5 erreurs. Certains étudiants ne savent pas qu'il faut accorder la préposition « au » avec le nom²⁴
 - Ex : demande **au** enfants de ranger

²⁴ Remarque lorsque le « au » n'est pas accordé avec le nom nous l'avons classé comme une erreur d'accord mais lorsque l'étudiant oublie de faire un « s » pour le nom ; là nous avons considéré l'erreur comme « absence de de marque de pluriel »)

- Ex : elle répond au questions
- *Accord de l'adjectif avec le nom* : Généralement, l'adjectif (attribut ou épithète) s'accorde avec le mot (nom ou pronom) qu'il qualifie en genre et en nombre. Bien qu'il s'agisse d'une dictée et donc nous avons bien prononcé le « t » à la fin, nous avons quand même trouvé une erreur sur l'adjectif « gratuit ».
- Ex : chacun disposera d'une connexion gratuit.
- *Erreurs d'accord du participe passé*

Les règles d'accord du participe passé en français ne sont pas simples. Selon le cas, le participe passé s'accorde avec le sujet ou avec le complément d'objet direct (COD). Il s'accorde en genre et en nombre avec le COD placé avant le verbe employé avec l'auxiliaire avoir. Mais, avec l'auxiliaire être, il s'accorde toujours en genre et en nombre avec le sujet. Quant aux verbes pronominaux, bien qu'ils soient conjugués avec l'auxiliaire être, l'accord de participe passé dépend de la fonction du pronom réfléchi (« nous nous sommes lavé les mains », « ils se sont rencontrés à la plage »). Cette complexité des règles a conduit nos étudiants à faire des erreurs d'accord du participe passé. Nous avons repéré 24 erreurs dont la grande partie (15 erreurs) concerne l'accord du verbe conjugué avec l'auxiliaire « avoir » dont le COD est placé devant le verbe ; C'est un total assez significatif qui montre que les étudiants ne le maîtrisent pas.

- *Accord du participe passé conjuguer avec l'auxiliaire « avoir »* : la grande partie des erreurs d'accord du participe passé ont été au niveau des verbes conjugués avec le l'auxiliaire « avoir » dont le COD est placé devant, nous avons distingué 15 erreurs
- Ex : les journaux que j'ai **acheté** .

Quand le COD est placé avant le verbe, l'unité morphologique « avoir + participe passé » est dissociée en deux constituants : l'auxiliaire qui s'accorde en nombre et en personne avec le sujet, et le participe passé du verbe qui s'accorde en genre et en nombre avec le COD. Par conséquent, l'application de cette règle d'accord demande de faire une analyse complexe et de disséquer les syntagmes constitutifs de la phrase (Petitjean, 1991).

En revanche, pour l'accord du participe passé de ce genre dont le COD est placé après (donc à sa place ordinaire), la règle est plus facile à appliquer car il ne faut pas accorder et pourtant on y distingue des accords inadéquats.

- Ex : elle n'a pas **lue** tous les journaux

Cette erreur peut être dû aussi à la méconnaissance de la morphologie verbale, le participe passé du verbe « lire ».

- *Accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être »* : nous avons relevé 4 erreurs dont certaines non pas été accordées :
- Ex : les quatre hommes de foi sont **venu**

Ici les étudiants n'ont pas fait l'accord du participe passé avec le sujet car ils n'ont pas appliqué la règle par méconnaissance ou peut être par manque d'attention. Et d'autres ont été mal accordés :

- Ex : les quatre hommes de foi sont **venue**

C'est une erreur d'accord en genre : l'étudiant sait qu'il faut accorder le participe passé avec le sujet puisqu'il s'agit de l'auxiliaire « être ». Mais il ajoute le "e" du féminin bien que le sujet soit masculin pluriel (les quatre hommes). Nous pensons que la surcharge cognitive est la cause de ce type d'erreur²⁵.

En général, les ressemblances qui existent entre les règles et les structures de la langue maternelle de l'étudiant et celles de la langue cible facilitent l'apprentissage. L'étudiant n'est donc pas gêné par sa langue maternelle (Samson et Viau, 1987) mais plutôt par la complexité des règles d'accord en français et la non-maîtrise de la conjugaison, qui perturbe ses idées ; ce qui lui entraîne un sentiment d'insécurité où

²⁵ Les marques d'accord formulées à l'écrit ne sont pas toutes prononcées à l'oral. Ces marques d'accord silencieuses impact négativement l'écrit et conduit à l'oubli de l'application de la règle grammaticale.

l'intuition vient au secours mais aussi, les erreurs peuvent être dû au manque d'attention du scripteur.

- **Conjugaison**

Nous pouvons constater que l'expression des temps verbaux en français constitue une des plus grandes difficultés pour les élèves algériens. Bien qu'il s'agit, dans notre corpus, d'une dictée (où le verbe est dictée et non pas réfléchi), les erreurs de conjugaison ne manquent pas. Cela réside dans le fait que le système verbal français contient un très grand nombre de variations. Les formes verbales changent selon les modes, les temps, les groupes mais aussi le genre et le nombre. On distingue, selon notre corpus :

- *Confusion infinitif-participe*

En français ce n'est pas très évident de distinguer d'emblée l'infinitif du participe au niveau oral ce qui affecte donc l'écrit.

- Ex : demande aux enfants de rangé leur ballon
- Ex : les journaux que j'ai acheter

- *Confusion temps /mode et groupe*

Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, la confusion verbale est très courante en français à cause de la complexité de son système de conjugaison.

- **Ex : demandes** aux enfants...

Ici 4 étudiants ont confondu le présent de l'indicatif avec l'impératif. Ces deux modes représentent des similitudes à certains niveaux et des divergences à d'autres. Dans notre exemple, le mode est clair mais les étudiants n'arrivent pas à choisir la bonne terminaison, ils ont oublié que « les verbes du premiers groupe à l'infinitif ne prennent pas de « s » à la deuxième personne du singulier.

- Ex : les quatre hommes sont venuent

Ici 3 étudiants ont confondu le participe passé du passé composé du verbe « venir » avec le présent de ce verbe et ils ont hybridé les deux conjugaisons. Ce type d'erreurs est assez fréquent chez les étudiants algériens et vu la restriction de notre corpus nous avons quand même tiré 3 erreurs malgré le niveau avancé de notre population échantillon.

➤ Ex : les journaux que j'ai **achetai**

Cette erreur a été commise par un seul étudiant, il a confondu le participe-passé avec un imparfait erroné. La multitude de modes et de formes pour exprimer un temps fait que les apprenants de cette langue étrangère ne parviennent pas à établir facilement de frontières claires de conjugaison sans oublier bien sûr la grande différence entre les deux systèmes de conjugaison ; celui de la langue maternelle « arabe » et la langue étrangère à apprendre « français »²⁶

• **Erreur de morphologie verbale**

Il s'agit des erreurs de désinence des verbes. Nous avons dégagé 3 erreurs qui touchent la morphologie du participe passé du verbe « lire », ça touche la terminaison

➤ Ex : elle n'a pas **lut** tous les journaux

Ou encore une erreur de désinence de l'infinitif du verbe « réfléchir »

➤ Ex : sans **réfléchire**

• **Logogrammes grammaticaux**

Le système grammatical n'est pas encore acquis pour nos étudiants malgré leur niveau avancé. Les étudiants ont beaucoup de carences au niveau des homophones, nous avons dégagé 16 erreurs qui se partagent comme la suite :

- 3 erreurs de confusion de « à » la préposition et « a » l'auxiliaire « avoir »
- 7 erreurs des homophones « sont » « sans » et « son »

²⁶ Remarque : nous n'avons pas voulu entrer en détail dans les différentes conjugaisons en français car le domaine est très large

- 6 erreurs concernant le déterminant « tout » « tous », nous avons quand même hésité à classer ces erreurs comme des erreurs d'accord ou homophones

En somme nous pouvons dire que ces erreurs ne sont pas dues aux interférences avec la langue maternelle mais plutôt à leur ignorance de la règle et la complexité du système orthographique français.

- **Erreurs de pluriel**

En français la règle générale pour la formation du pluriel d'un nom ou d'un adjectif est d'ajouter un « s » à la fin du mot. Les exceptions sont nombreuses²⁷ et difficile à retenir : nous avons cumulé 17 dont plus que la moitié concerne l'adjectif numéral

- Ex : les **quatre** hommes

Les adjectifs numéraux ne prennent jamais de « s » sauf vingt et cent qui peuvent être multipliés s'ils sont à la fin. Donc l'adjectif « quatre » ne prend pas de « s » bien qu'il ait une valeur plurielle. Bien que la règle du pluriel des chiffres soit simple, nous avons cumulé 10 erreurs du pluriel sur le mot « quatre » qui soit la moitié de nos étudiants ce qui montre peut-être qu'une bonne partie ne connaît même pas cette règle.

Nous avons également rencontré 3 erreurs sur le pluriel des mots en « al » qui doivent prendre « aux » au pluriel sauf quelques exceptions

- Ex : les journe**aux** (au lieu de « les journaux »)

Et nous avons trouvé 4 erreurs du pluriel qui relèvent plutôt de l'oubli du « s ». Comme le système du pluriel en arabe consiste à un changement au niveau du mot et

²⁷ <https://leflepourlescurieux.fr/les-differentes-formes-du-pluriel-b1/>

non pas un ajout de « s » tout simplement, les étudiants algériens ont tendance à négliger ce « s »

- Ex : aux **enfant**
- Ex : aux **question**

En effet, pour les adjectifs numéraux cardinaux et les mots en ‘al’ il s’agit de la méconnaissance de la règle qui présente quelques complications quant au dernier exemple l’erreur est dû au manque de concentration mais aussi l’influence de la langue maternelle où le pluriel ne se marque pas par un ajout d’une lettre ‘s’ mais par le changement de la forme du mot (Roman, 2011).

4.1.3. Récapitulatif et constats

Le test initial a démontré que les étudiants algériens entrant à l’université, censés avoir un niveau B2 en production écrite, éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. Sur une dictée de niveau B1 (selon le CECR), en moyenne, 20 % de mots dictés étaient mal orthographiés.

Cette analyse qualitative nous a permis de relever des erreurs de nature et de sources différentes ; nous avons distingué :

- Erreurs de type interlingual ou d’interférences qui ont une dominance surtout phonogrammiques (dans notre corpus), et qui ne sont pas très fréquentes ; probablement à cause de la nature du test (dictée) qui limite l’apparition de ce type d’erreurs.
- Erreurs de type intra lingual qui relèvent du fonctionnement de la langue en elle-même comme certains emplois erronés des terminaisons des verbes, les différents accords comme l’accord du participe passé, l’accord dans le groupe nominal, l’accord sujet-verbe et pluriel des exceptions.
- Des erreurs d’étourderie. Certaines erreurs sont parfois dues au manque d’attention comme les marques du pluriel, les accents etc.

En ce qui concerne les causes de ces erreurs, il nous semble possible de distinguer deux principaux facteurs :

✓ Facteurs linguistiques

Pour les erreurs de type inter linguales, elles sont dues aux caractéristiques des langues en présence (Arabe / Français). En effet, en français, l'existence de plusieurs temps du passé dont l'imparfait, le passé composé et le passé simple avec des valeurs et des emplois différents constituent un facteur de perplexité pour les apprenants algériens. Ceci explique leur tendance, soit à généraliser, soit à simplifier l'utilisation de ces temps. Il est de même pour les erreurs phonogrammiques. Ces étudiants ont du mal à distinguer le son [i] et le son [é] par exemple. Et cela dû aux interférences avec leur langue maternelle (Qui ne comporte pas le [é]) comme s'est déjà bien expliqué au début de cette section.

Quant aux erreurs intra linguales, elles sont dues à la difficulté de la langue française car nous rappelons que L'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde, selon Fayol, (2003), et les exceptions sont nombreuses. Néanmoins, pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de savoir toutes les formes d'un mot donné et les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'être conscient des rapports syntaxiques de dépendance ou de combinaison qu'entretient ce mot avec les autres. Les choix graphiques sont donc à la croisée de la morphologie et de la syntaxe. En d'autres termes, vous devez effectuer une analyse grammaticale permanente puisqu'il ne faut pas se fier à l'oral pour trouver la marque morphosyntaxique convenable. Telles sont les difficultés reconnues de l'orthographe française.

✓ Facteurs didactiques

Nous ne pouvons pas changer la réalité des choses mais nous pouvons y remédier par la façon et le mode de notre enseignement. La revue de la littérature au premier chapitre de la partie théorique nous renseigne plusieurs failles.

- Pas assez de cours d'orthographe dans les méthodes FLE ; par manque de temps en classe et négligence de la matière ;
- Méthodes d'enseignement inadaptées aux besoins des étudiants ni à leur champ d'intérêt.

C'est en nous basant sur les résultats de cette analyse que nous avons formulé des propositions didactiques. Elles ont le modeste objectif d'apporter une complémentarité à certains points qu'il faudrait prendre en considération.

Le but de ce travail est d'apporter une solution pratique et rapide pour remettre à niveau ces étudiants en orthographe. Nous pensons que l'exploitation de Facebook en dehors du temps scolaire pourrait combler l'enseignement de l'orthographe et qu'une utilisation réfléchie pourrait y remédier efficacement. Mais Comment ?

La revue de la littérature sur la didactique de l'orthographe, dans la partie théorique, nous renseigne l'importance d'affronter et de confronter les étudiants à la langue étrangère, néanmoins, cela n'est pas très évident dans la vie quotidienne. L'apparition des réseaux sociaux était une révolution pour l'apprentissage des langues étrangères ; la communication en L2 devient beaucoup plus facile et de manière plus décontractée. L'étudiant n'a plus peur de commettre des erreurs ou être ridicule car il est derrière son écran et l'erreur est considérée dans notre « Projet Facebook » voir indispensable pour bien acheminer l'enseignement. Chaque erreur doit être corrigée instantanément et expliquée par une simple règle qui contient de préférence des mnémotechniques permettant l'ancrage mémoriel de l'information à long terme.

L'analyse des résultats de l'impact de cet usage de Facebook pour remettre à niveau les étudiants algériens en orthographe française se présente dans la suite.

4.2. Etude comparative des résultats de l'expérience Facebook pour montrer l'impact du projet FB (l'utilité pédagogique)

Dans ce chapitre, nous allons faire une étude quantitative détaillée des erreurs pour connaître l'efficacité de notre projet. Mais avant cela il est préférable de faire une analyse globale de leur amélioration par rapport au niveau globale ensuite une analyse quantitative de chaque copie pour dégager quelques paramètres qu'il faut mettre en évidence pour déterminer les causes exactes de cette progression.

4.2.1. Analyse des résultats globaux

Le tableau suivant présente les résultats globaux sans exclure les erreurs qui n'ont pas été traitées lors du projet FB, ni les quelques étudiants qui étaient en retrait

lors du déroulement de l'expérience pour des raisons inconnues. Nous avons trouvé qu'il est préférable de l'évoquer comme un passage pour accéder aux résultats exacts qui reflètent l'impact de notre projet FB.

Tableau 39 : Résultats globaux sans tenir compte des paramètres de l'interventions Facebook

	Test initial		Test final	
	Nombre d'erreurs sur 840 mots dictés	Le pourcentage	Nombre d'erreurs sur 560 mots dictés	Le pourcentage
Erreurs lexicales	72	8,57%	50	8,92%
Erreurs grammaticales	94	11,19%	40	7,14%
Total des erreurs	166	19,76%	90	16,07%
Comparaison de ²⁸	([(16 – 20) / 20] * 100 = -20%)			

Le test initial a démontré que les étudiants algériens entrant à l'université, et censés avoir un niveau B2 en production écrite, éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. Sur une dictée de niveau B1 (selon le CECR), en moyenne, 20 % de mots dictés étaient mal orthographiés. Nous constatons que les erreurs grammaticales sont légèrement plus nombreuses que les erreurs lexicales, ce qui montre que le système de la langue n'est pas bien acquis.

Les résultats du test final ont montré que les erreurs ont baissées de 20%, ce qui signifie une amélioration globale de 20%. Mais les résultats étaient un peu hétérogènes. Cela dit, ces résultats présentent le taux d'amélioration des étudiants mais ne reflètent pas l'efficacité de notre projet car nous n'avons pas traité **toutes** les

²⁸ a. Taux de régression des erreurs : [(test final – test initial) / test initial] * 100.

b. Les pourcentages sont arrondis à l'unité.

erreurs dans le projet FB²⁹. Et pour cela nous devons faire une analyse en respectant les paramètres suivants :

- Les étudiants actifs/non actifs sur le groupe FB
- La nature de l'erreur
- Le mode d'enseignement

4.2.2. Analyse de chaque copie (amélioration et régression de chaque étudiant)

Les résultats globaux ne reflètent pas la même amélioration pour chaque étudiant, car certains étudiants n'étaient pas actifs sur le groupe puisque l'enseignement était non formel. Voyons de près et individuellement les copies

Tableau 40 : le nombre d'erreurs dans chaque copie

Copies	Tests	Erreurs lexicales	Erreurs grammaticales	Total	Comparaison
C1	Test initial	2	3	5	2
	Test final	1	2	3	
C2	Test initial	4	6	10	6
	Test final	4	0	4	
C3	Test initial	2	3	5	4
	Test final	0	1	1	
C4	Test initial	4	5	9	4
	Test final	4	1	5	

²⁹ Le tableau 11 qui suit, présente les résultats exacts dépendamment des enseignements sur le groupe FB.

C5	Test initial	0	2	2	2
	Test final	0	0	0	
C6	Test initial	3	3	6	5
	Test final	0	1	1	
C7	Test initial	5	4	9	7
	Test final	1	1	2	
C8	Test initial	4	3	7	4
	Test final	2	1	3	
C9	Test initial	8	9	17	11
	Test final	5	1	6	
C10	Test initial	6	3	9	6
	Test final	2	1	3	
C11	Test initial	3	6	9	7
	Test final	1	1	2	
C12	Test initial	2	4	6	5
	Test final	1	0	1	
C13	Test initial	2	3	5	0
	Test final	3	2	5	
C14	Test initial	7	10	17	11
	Test final	4	2	6	

C15	Test initial	5	8	13	2
	Test final	5	6	11	
C16	Test initial	7	5	12	5
	Test final	3	4	7	
C17	Test initial	5	3	8	6
	Test final	2	0	2	
C18	Test initial	4	8	12	-1
	Test final	5	8	13	
C19	Test initial	0	3	3	-1
	Test final	1	3	4	
C20	Test initial	6	6	12	3
	Test final	4	5	9	

Il dégage du tableau 40 que :

- La progression s'est faite à grande échelle pour 65% d'étudiants qui soit plus que la moitié, nous constatons cela sur les copies : C2 - C5 - C6 - C3 - C7 - C8 - C9 - C10 - C11 - C12 - C14 - C16 - C17 et ce sont les étudiants qui étaient à jour sur le groupe ; ils étaient actifs car ils ont visualisé la plupart des publications et ont participé aux chats ;

- Un petit progrès pour trois étudiants qui forment 15% de notre corpus et cela est dû à la visualisation des publications qui n'a pas été régulière, ce sont les copies : C1 - C15 - C20 ;

- Il n'y a pas du tout de progression pour trois autres étudiants qui forment également 15% de notre corpus et ce sont les copies : C13 - C18 - C19. En fouillant notre groupe Facebook, nous avons constaté que ces étudiants étaient juste inscrits sur ce dernier mais ne voyaient pas ce qui s'est passé sur le groupe.

En somme, *les résultats étaient hétérogènes* car l'amélioration s'est faite à grande échelle pour certains étudiants et quasiment pas pour d'autres ; *cela dépendra de l'activité de chaque étudiant sur le groupe FB*, ce qui montre l'intérêt et *l'efficacité de ce projet pour améliorer leur orthographe*. Néanmoins, l'étude minutieuse du corpus révèle d'autres variantes adjuvantes qui ont influé la progression comme *la nature de l'erreur et la règle attribuée*. Et pour cela, nous avons établis un tableau traitant minutieusement les erreurs des étudiants que nous avons entamées dans notre projet FB pour voir les l'acquisitions des notions enseignés.

4.2.3. Comparaison des résultats détaillés en tenant compte des paramètres de suivi sur le groupe FB

Le tableau 41 présente les erreurs que l'enseignante avait traitées dans le « Projet Facebook » et exclut toutes les erreurs parasites apparues lors du test final (comme le doublement des consonnes pour certains lexiques et certaines formes du pluriel puisqu'il s'agissait d'une dictée différente du pré-test). Il présente les résultats aux deux tests (initial et final) avec la classification des erreurs commises selon le modèle de Catache (2016) et leur comparaison pour connaître l'évolution ou la régression des erreurs. Cette comparaison est dotée par le nombre de visualisation³⁰ de la règle attribuée, sur notre groupe Facebook.

³⁰ Globalement les étudiants qui visualisent les règles sont les plus actifs sur le groupe.

Tableau 41 : Catégorisation des types d'erreurs commises lors des deux tests, selon le modèle de Nina Catache (2016), comparaison et nombre de visualisations³¹.

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'erreurs	Test initial	Test final	Comparaison ^a	Nombre de « vues » sur FB
Lexique		Biensûr	16/20	10/20	-33 % ^b	18
			75 %	50 %		
		Connexion	3/20	1/20	-67 %	20
			15 %	5 %		
		Chacun	7/20	5/20	-29 %	14
			35 %	25 %		
Homophones	Homophones lexicaux	Fois – foi – foie	13/40	12/60	-38 %	19
			32,5 %	20 %		
	Homophones grammaticaux	Sont – son – sans	7/60	4/80	-66%	20
			12 %	4 %		
		A – à	3/40	1/20	-33%	20
			8 %	5 %		
Les marques d'accord dans le GN	L'adjectif possessif avec le nom	Leur – leurs	11/40	3/40	-73 %	20
			28 %	7,5 %		
	Le déterminant avec le nom	Tout – tous	6/20	9/40	-25 %	11
		Touts	30 %	22,5 %		
Accord du participe passé	Accord du PP conjugué avec « avoir »	Elle a perdu <u>e</u>	20/40	2/20	-80 %	20
			50 %	10 %		

³¹ Les abonnées sur le groupe Facebook sont 25 mais à cause des absences et quelques problèmes, nous n'avons travaillé (analyse des tests) que sur 20 copies ; pour cela nous avons fouillé les « vu » pour extraire les 20 étudiants qui ont été évalués via les deux dictées. On reconnaît les étudiants par leurs pseudonymes utilisés sur FB. Ces pseudonymes avaient remplacé les noms des étudiants même sur les copies des tests.

		Les journaux que j'ai achet <u>é</u>				
	Accord du PP conjugué avec « être »	Est rest <u>é</u> Sont occup <u>é</u> , sont arriv <u>é</u>	4/20 20 %	10/80 12 %	-38 %	16
Distinction infinitif-participe	Infinitif après les prépositions Deux verbes qui se suivent	Pour chant <u>é</u> , de rang <u>é</u> Veuillez renouvel <u>é</u>	2/60 3 %	2/60 3 %	0 %	18
Confondre temps/mode et groupe	Confondre impératif et présent de l'indicatif	Demand <u>es</u> aux enfants	4/20 20 %	2/20 10 %	-50 %	17
Le pluriel		Les quatres <u>s</u>	10/20 50 %	5/20 25 %	-50 %	18
Les résultats globaux			106/420	66/500	-48 %	-
			25 %	13 %		

a. Taux de régression des erreurs : $[(\text{test final} - \text{test initial}) / \text{test initial}] * 100$.

b. Les pourcentages sont arrondis à l'unité.

4.2.3.1. Étude quantitative globale

Le tableau 42 révèle des erreurs de différente nature. Certaines sont essentiellement grammaticales et touchent donc le fonctionnement de cette langue, comme les homophones grammaticaux (sont, son, sans), les marques d'accord dans le GN (l'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom), les accords du participe passé, le pluriel ainsi que des problèmes de conjugaison, comme la confusion entre les temps. Mais on trouve aussi beaucoup d'erreurs d'ordre lexical, même dans des mots très familiers, comme par exemple : erreur de segmentation sur le terme « bien sûr », erreur de morphologie sur les mots « connexion » et « chacun », confusion entre les homophones « foi, fois et foie », altérations de la valeur phonique de certains mots dues aux interférences avec la langue maternelle, etc. (ces erreurs sont spécifiques à notre corpus d'évaluation qui était de faible ampleur et ne traite, bien sûr, qu'une partie des lacunes orthographiques de ces étudiants).

La colonne de droite du tableau montre que les erreurs ont diminué de 106/420 mots dictés à 66 erreurs/500 mots, soit une amélioration de presque la moitié (48 %). Néanmoins, cette amélioration est variable d'un étudiant à l'autre et d'un mot à l'autre.

4.2.3.2. Etude quantitative et qualitative détaillée³²

Nous allons commencer par quelques erreurs lexicales qui concernent des mots fréquemment rencontrés en français et que nous avons, bien sûr, traitée dans notre expérience Facebook.

- Pour le mot « *bien sûr* », nous avons compté 16 erreurs /20 qui soit 75% donc la majorité des étudiants ne savait pas écrire ce mot qu'ils emploient quotidiennement. Nous avons remarqué que ce mot représente des difficultés à plusieurs niveaux ; Nous distinguons quatre :
 - Erreur de segmentation : c'est-à-dire le mot est écrit collé au lieu d'être séparé
 - **Ex : « biensûr »**
 - Erreur d'altération de la valeur phonique : il s'agit de l'omission de l'accent circonflexe sur le « u »
 - **Ex : « bien sur »**
 - Erreur de morphologie : il s'agit de l'ajout du « e » à la fin du mot
 - **Ex : « bien sûre »**
 - Erreur d'idéogramme : il s'agit de l'ajout de trait d'union
 - **Ex : « bien-sûr »**

Comparaison : nous remarquons que le nombre d'erreurs a baissé lors du test final à 50% qui soit une baisse de 33%. C'est une baisse assez sensible qui pourrait être expliquée par l'activité de ces étudiants sur le groupe. 22 « vue » et 20 « j'aime ».

³² Par exemple : Pour la publication des homophones « sont, son, sans, s'en, sang) il y avait seulement 14 visualisations dont 12 ont mentionné qu'ils aiment. Ce qui montre que l'amélioration à ce niveau ne peut se faire que par rapport à 14 étudiants.

Mais aussi par l'absence de mnémotechniques et de logique pour expliquer cette orthographe.



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 3 décembre 2016. 3 décembre 2016

- On écrit « **bien sûr** » ou « **biensûr** » ?

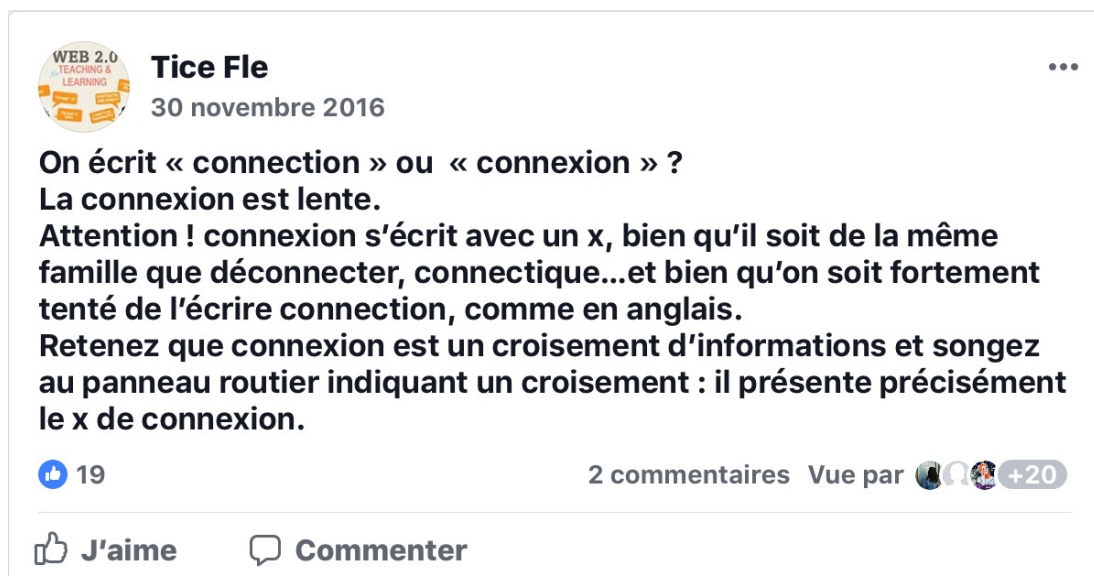
Il n'existe que le terme « bien sûr » en deux mots
Exemple :
X: puis-je avoir de l'eau ?
Y : **Bien sûr !**

20 J'aime 2 commentaires Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 18: Règle sur le mot "bien sûr"

- Pour le mot « *connexion* », certains étudiants le confondent avec le verbe « connecter » dont la connexion tient son origine ou le confondent avec (« connection » en anglais). C'est une des difficultés de la langue française. Il n'y a pas de logique sauf le fait de trouver des astuces pour retenir son orthographe. Du tableau on dégage que 15% des étudiants ne savaient pas écrire ce mot.



Tice Fle 30 novembre 2016

On écrit « **connection** » ou « **connexion** » ?
La connexion est lente.
Attention ! connexion s'écrit avec un x, bien qu'il soit de la même famille que déconnecter, connectique...et bien qu'on soit fortement tenté de l'écrire connection, comme en anglais.
Retenez que connexion est un croisement d'informations et songez au panneau routier indiquant un croisement : il présente précisément le x de connexion.

19 J'aime 2 commentaires Vue par +20

J'aime Commenter

Figure 19: Règle sur le mot "connexion"

Comparaison : nous remarquons que le nombre de cette erreur a diminué à 5% soit une baisse de 67%. Une seule personne avait commis cette erreur lors du test final car la règle publiée était vue par 20 personnes et aimée par 19. Ceci pourrait être expliqué aussi par le caractère de cette règle qui met en jeu une technique pour retenir.

- « *Chacun* » est un mot qui pose beaucoup de problème car 35% d'étudiants ne maîtrisent pas son orthographe. Cela est apparemment dû à une interférence avec le mot « chaque » qui est de la même famille. Comme le mot « connexion », il n'y a pas d'explication logique pour justifier son orthographe.

Comparaison : nous constatons que la fréquence de cette erreur a diminué à 25% soit une baisse de 29%. Le nombre de « vue » a été 17 et aimé par 7 personnes seulement.

- *Les homophones lexicaux « fois » « foie » « foi »* : nous avons trouvé que les étudiants ont confondu 32,5% d'homophones, ils ne savaient pas faire la différence entre « la foi » qui est la croyance, « le foie » qui est l'organe et « fois » qui exprime la répétition, nous avons, alors, publié une règle avec des techniques pour retenir la différence entre ces trois.



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 28 janvier 2017.

...

28 janvier 2017

- On écrit « **foie** », « **fois** » ou « **foi** » ?

Être de bonne **foi** pour la première **fois**.

Une fois : marque la fréquence (et donc il prend **S**)

La foi : c'est la croyance

Le foie : c'est l'organe (masculin mais prend « **e** » à la fin)

(Songer à « **le foie** » se trouve chez les hommes (**le**) et les femmes (**e**) donc le foie)

Exemple : une fois qu'il eut fini sa profession de foi, il succomba à une crise de foie.



Nassima Zerga Aboubekr et 9 autres personnes

Vue par +12



J'aime



Commenter

Figure 20: Règle sur les homophones "fois, foi, foie"

Comparaison : les interférences entre ces trois homophones ont baissé de 32,5% à 20% soit une baisse de 38%. C'est une baisse qui reste importante vu le nombre de « vue » est 15 et 10 « j'aime »

- *Les homophones grammaticaux « a » « à »* : nous avons remarqué que la plupart des étudiants font la différence entre la préposition « à » qui s'emploie en général pour exprimer le lieu et le « a » qui est le verbe avoir car nous avons trouvé 7% d'erreurs sur le nombre total de ces homophones soit 3erreurs seulement/40. Cela concerne en général l'oubli de l'accent qui est assimilé par les arabophones comme un signe diacritique étant facultatif en arabe, ils ont tendance à négliger.


Comparaison : une seule erreur a été détectée lors du test final, ce qui montre que cette notion est plutôt maîtrisée par ces étudiants. La règle publiée qui l'explique a été vue par 20 étudiants dont 16 « j'aime ».

- *Les homophones grammaticaux « sont » « son » « sans³³ »* : ces homophones aussi présentent un point faible pour nos étudiants. Nous avons détecté 12% d'erreurs lors du test initial. Les étudiants maîtrisent plus ou moins le « sont » qui est le verbe être et le « son » l'adjectif possessif mais c'est la préposition « sans » qui pose le plus de problème. (cf : annexe1)

L'enseignante avait publié une règle qui explique la différence entre ces homonymes en ajoutant des astuces qui vont aider les étudiants à corriger leurs interférences, à long terme.

³³ Sans est considéré par les arabophones comme homophone à son a cause de leurs interférences. Et pour cela nous le traitons comme étant un homophone.




Tice Fle a ajouté une photo à l'album 24 janvier 2017. 24 janvier 2017

- On écrit "**sont**", "**son**", "**sans**", "**s'en**" ou "**sang**"?

Sont : est le verbe avoir, on peut le remplacer par « seront »
Exemple : ceux qui respectent le moins les délais **sont** moins respectés à leur tour.

son : déterminant possessif, peut être remplacé par (mon, ton.)
Exemple : il réclame **son** innocence

Sans : une préposition qui signifie "ne pas avoir", elle est le contraire de "avec"
Exemple: science **sans** conscience n'est qu'une ruine de l'âme

S'en : c'est le **s** de la forme pronominal
Exemple: il s'occupe de ses enfants. Il **s'en** occupe.

Sang: c'est le liquide rouge de nos veines. Il s'écrit avec "**g**", penser au groupe sanguin

Cent: correspond au chiffre (100), il s'écrit avec "**t**", penser au mot centaine

👍 Nassima Zerga Aboubekr et 11 autres personnes Vue par 👤 +14

👍 **J'aime** 💬 **Commenter**

Figure 21: Règle sur l'homophone "son, sont, sang, cent"

Comparaison: après notre expérience, nous sommes enchantées de cette baisse importante des erreurs qui est passée à 4% soit une diminution de 66%. Le nombre de « vue » atteint 17 personnes dont 12 aiment. Nous pouvons dire que les étudiants avaient vraiment besoins de cette règle pour corriger leurs interférences et que la règle aussi était bien argumentée pour mieux expliquer la différence orthographique.

- *Les erreurs d'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom* : cet accord représente un grand problème pour nos étudiants car nous avons récolté 28% d'erreurs sur le total de ce mot dans 20 copies. Nous distinguons dans notre règle publiée deux types de « leur » ; le pronom invariable devant un verbe et l'adjectif possessif que nous avons traité dans notre dictée

Comparaison : il est certainement clair que la baisse de ce type d'erreur est très importante, elle est passée de 28% à 8% qui soit une baisse de 73%. Ceci est expliquée par les 20 visualisations de cette règle, et peut être aussi expliqué par la simplicité de la règle de cet accord qu'une bonne partie de nos étudiants ignorait.

- *Les erreurs d'accord du déterminant « tout » avec le nom* : pareillement à « leur », cet accord représente aussi un grand problème pour ces étudiants car

nous avons récolté 30% sur le total des erreurs commises sur ce mot dans les 20 copies. Nous leur avons montrés, lors de la publication de la règle attribuée, que « **Tout** » peut avoir plusieurs rôles. En général, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine (masculin, féminin, pluriel) sauf quand il est adverbe : des assiettes **tout** ébréchées. (Pas d'accord). Toutes les règles publiées sur le mur de notre groupe Facebook sont illustrées par des exemples. Ces règles présentent des généralités et pas toutes les exceptions. Elles sont parfois illustrées par un lien pour ceux qui veulent plus de détail.



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 2 février 2017. 2 février 2017

Cette règle n'est pas absolue, pour plus de détails voir la leçon complète sur :
<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-48477.php>

Vous hésitez entre "**tout**", "**tous**" et "**toute**" voici une solution
"Tout" peut avoir plusieurs rôles. En général, il s'accorde en genre et en nombre avec les mots qui le suit (masculin, féminin, pluriel)
Exemple1 : elle arrivera en retard selon **toute** apparence
Exemple2: il a ramassé **tous** les objets
Exemple3 : à **toute** heure, de **tout** temps. (le temps est singulier mais il s'écrit avec un s)
 Sauf quand il est adverbe : des assiettes **tout** ébréchées. (pas d'accord)

👍 Nassima Zerga Aboubekr et 8 autres personnes Vue par  +10

👍 J'aime 💬 Commenter

Figure 22: Règle sur l'homophone "tout, tous"

Comparaison : le dépouillement montre que le taux d'erreurs est passé de 30% lors du test initial à 22,5% au test final ; soit une baisse de 25% seulement ; cela est dû peut-être à la règle grammaticale concernant cet accord qui nécessite plusieurs traitements mais c'est surtout à cause du nombre de « vue » car cette règle a été visualisée par 13 étudiants seulement et aimée par 8. En tout cas l'amélioration concernant cet accord a été significative par rapport au nombre de « vue ».

- *Les erreurs d'accord du participe passé* : Nous distinguons deux types de verbes : ceux qui sont conjugué avec l'auxiliaire « être » et ceux avec l'auxiliaire « avoir ».

- *Le verbe conjugué avec l'auxiliaire « avoir »* ne s'accorde jamais avec le sujet. Mais lorsque le COD est placé devant le verbe, ce dernier s'accorde avec le COD. Cet accord représente un grand problème chez nos étudiants, nous avons constaté 50% de cas erronés liés essentiellement à l'exception dans cette règle. (cf. Annexe 2)
- *Le verbe conjugué avec l'auxiliaire « être »* s'accorde toujours avec le sujet : cet accord représente moins de problème pour ces étudiants, il représente 20% d'erreurs sur l'ensemble de mots (représentant cet accord) car la bonne partie savait qu'il fallait l'accorder mais cet accord est parfois négligé et toutefois erroné.
 - Ex : Les hommes sont venus
- Cette règle a été expliquée à plusieurs reprises sur la messagerie, lors des tchats.

Comparaison : ces erreurs ont vraiment régressé à 47,5% dont l'accord du verbe avec l'auxiliaire avoir qui représente le plus d'amélioration. Ces erreurs ont diminué de 50% à 10 % qui soit une baisse de 80 %, c'est énorme, nous ne pouvons pas expliquer cela uniquement par la pertinence de notre expérience mais aussi par la facilité des accords lors du test final qui n'a pas abordé d'accord avec le COD qui se place avant verbe (qui pose le plus de problème). Quant à L'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être », il a été également amélioré. Les erreurs dans cet accord ont baissé de 20 % à 12 % soit une baisse de 38 %. Cette petite amélioration par rapport au premier peut être expliquée par la difficulté des exemples traités dans le test final par rapport au test initial. Au total, les erreurs d'accord du participe passé ont régressé à 70 % c'est une grande progression. La règle d'accord du participe passé a été vue par 20 étudiants ce qui est logique avec les résultats obtenus.

- *Distinction infinitif participe* : il dégage de notre tableau que certains étudiants ont confondu l'infinitif avec le participe passé dans la dictée initial et finale, cela reste peu par rapport aux autres catégories orthographiques étudiées, nous avons cueillis 3 % d'erreurs de ce type par rapport à l'ensemble des mots susceptibles de subir une telle erreur. Les résultats des tests en présentiel montrent que les étudiants n'ont pas vraiment de problème à cet égard et pourtant cette confusion était très répondeuse lors des tchats avec l'enseignante.



Figure 23: séquence de conversation où figure la confusion "participe-infinitif"

Comparaison : il n'y a aucune progression à ce niveau, ces erreurs ont été commises par la même personne. Mais le fait de trouver ce type d'erreurs très fréquent chez les mêmes étudiants, montre que le test est assez réduit et que le tchat en privé a beaucoup contribué à détecter d'autres carences et les corriger.

- *Distinction impératif-présent de l'indicatif*: L'impératif se démarque par l'absence du pronom personnel « tu » et de « s » pour les verbes du premier

groupe conjugués avec la deuxième personne du singulier sauf s'il est suivi de « en » ou « y ». Dans cette catégorie, les erreurs sont aussi importantes, elles arrivent à 20% dans la dictée initiale.

Comparaison : les erreurs ont régressé à moitié, ils sont passés de 20% à 10%. Cela pourrait être expliqué par la simplicité de la règle mais surtout par le nombre de visualisation qui rassemble 20 étudiants dont 11 ont mentionné qu'ils aiment.



Tice Fle 25 janvier 2017

Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?
- ranges ton armoire.

Happy Perlla et 7 autres personnes 8 commentaires Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 24: question sur le mur FB pour détecter une erreur de conjugaison



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 26 janvier 2017. 26 janvier 2017

- On écrit « **range** » ou « **ranges** » ?
Exemple1 : **Range** ton armoire ! (le verbe « ranger » est au présent de l'impératif)
Exemple2: **Tu ranges** ton armoire. (Le verbe est au présent de l'indicatif)
 L'impératif se démarque par l'absence du pronom personnel (tu) et l'absence de « s » sauf s'il est suivi de « en » ou « y »
 Exemple: vas-y!

Nassima Zerga Aboubekr et 10 autres personnes Vue par +17

J'aime Commenter

Figure 25: règle pour répondre à la question précédente dans la figure 24

- *Marques du pluriel* : nous avons trouvé beaucoup de carences à ce niveau, il s'agissait de l'oubli du « s » ou malformation du pluriel des mots en « al » mais surtout les adjectifs numéraux cardinaux. Dans notre analyse, nous n'avons pris en compte que les erreurs qui portent sur les adjectifs numéraux car ce sont les seules qui ont été traitées dans notre projet Facebook et elles sont estimées à 50%.

Comparaison : les erreurs du pluriel qui ont porté sur l'adjectif numéral « quatre » ont régressé à moitié, elles sont diminuées à 25% lors du test final, qui soit une amélioration de la moitié ; ceci est expliqué par la simplicité de la règle et le nombre de visualisation qui atteint 22 étudiants dont 16 mentionnent « j'aime ».



The screenshot shows a Facebook post from 'Tice Fle' dated January 15, 2017. The post includes a circular profile picture with the text 'WEB 2.0 TEACHING & LEARNING'. The main text of the post reads: '- On écrit « Quatre » ou « quatres »? Les vingts gagnons ont remporté les quatre cadeaux. A l'exception de vingt et cent, qui peuvent être multipliés, les adjectifs numéraux sont invariables même s'ils seront utilisés comme des noms. Exemple : des quatre saisons, c'est le printemps que je préfère.' Below the text, it shows that 'Nassima Zerga Aboubekr et 15 autres personnes' viewed the post, and there are icons for 'J'aime' and 'Commenter'.

Figure 26: règle sur l'orthographe des adjectifs numéros cardinaux

Des explications et des liens complémentaires ont été donnés lors des tchats.

4.2.4. Récapitulatif

L'analyse des résultats révèle que l'amélioration est proportionnelle à l'activité de chaque étudiant sur le groupe et à sa visualisation de la règle. On constate que l'amélioration est importante (elle varie de 50 % à 80 %) lorsque les règles sont visualisées par la quasi-totalité des étudiants, comme c'est le cas pour le mot « connexion », les homophones « sont », l'accord de l'adjectif possessif « leur » avec le nom, l'accord du participe passé et le pluriel des adjectifs numéraux. L'amélioration

se réduit (à 25 % et 28 %) lorsque les règles sont visualisées par seulement quelques personnes (11 ou 14 personnes) comme c'est le cas pour le déterminant « tout », ou le mot « chacun ».

Néanmoins, l'activité des étudiants qui était bien encadrée sur le groupe n'était pas le seul facteur responsable de ces progrès. Nous y ajoutons, entre autres, la facilité de la structure orthographique et aussi la règle qui l'explique. Par exemple, pour le lexique « connexion », la règle contenait une mnémotechnique facilitant la retenue de son orthographe, alors l'amélioration était beaucoup plus importante que celle du terme « bien sûr », car pour ce dernier se sont présentés plusieurs erreurs (biensûr, bien sur, bien sure) et comme la règle ne contenait pas de moyens mnémotechniques, la progression était moins importante que pour le mot « connexion ». Quelques cas doivent être traités à part, comme l'homophone « à » pour lequel la progression était seulement de 33 %, dans la mesure où dès le début, il n'y avait que 3 erreurs sur 40, qui se sont réduites à une seule lors du test final. Il en va de même pour la distinction infinitif/participe. Nous n'avons pas constaté de progression, car il y avait uniquement 2 erreurs lors des deux tests.

Malgré les limites de la portée de cette expérimentation à cause du temps restreint de son déroulement et la taille réduite de la population échantillon participante, nous faisons l'hypothèse que ce projet a permis d'apporter un soutien orthographique efficace aux étudiants algériens. Ces résultats rejoignent plusieurs travaux dont Blattner et Lomicka, (2012), Hamada, (2013), Mian, (2013) et Bowman et Akcaoglu, (2014), sur l'utilité de Facebook pour améliorer les compétences en langues étrangères. Cette étude apporte une nouvelle façon de concevoir l'enseignement de l'orthographe, dans un cadre non formel complémentaire.

En somme, il s'avère que le projet Facebook était bénéfique pour les étudiants algériens; il a en effet contribué à corriger et à rétablir (48%) qui soit presque la moitié des erreurs étudiées sur le groupe Facebook. La progression était proportionnelle à l'activité de chaque étudiant sur le groupe, ce qui montre, probablement, que ces étudiants commettaient toutes ces erreurs orthographiques parce qu'ils ignoraient les règles ou qu'ils les avaient oubliées au fil du temps puisque le programme FLE, dans les classes de base, traitait très peu l'orthographe (Brissaud, *op-cit*).

Avant de passer à l'étude qualitative qui va nous expliquer en profondeur les techniques utilisées sur le groupe pour mener à bien les résultats, nous jugeons important de faire une petite analyse des erreurs afin de comprendre le fond du problème car nous ne devons pas proposer un enseignement sans connaître la racine de ces erreurs en elles-mêmes.

Pour conclure, nous pouvons dire que le projet Facebook « Tice FLE » s'avérait bénéfique; il a en effet contribué à améliorer le niveau d'orthographe des étudiants algériens. Mais quels sont les facteurs qui ont contribué à cette réussite? Comment la pédagogie de l'erreur avait favorisé cet apprentissage en ligne ? Quel est le rôle des mnémotechniques en tout ça? Et quelle est la dynamique tutorale qui encadre les étudiants sur le groupe et comment a-t-elle contribué à remédier à leurs carences orthographiques ?

4.3. Discussion des procédés et des stratégies qui ont favorisé l'apprentissage sur Facebook

Dans ce projet Facebook, nombreuses sont les fonctions associées au tutorat : mise à disposition d'informations contextualisées, la planification des activités, soutien au questionnement et aux pratiques réflexives. Certains auteurs soulignent également que le tuteur a un rôle de soutien motivationnel, favorisant ainsi le sentiment d'appartenance à une communauté (Stelzer et Vogelzangs, 1995). Dans le cadre des fonctions que nous venons de mentionner, nous distinguons différentes stratégies d'intervention du tuteur auprès des apprenants : d'une part, en réponse à une demande de l'apprenant; il s'agit dans ce cas, de modalité réactive. D'autre part, en intervenant spontanément auprès de l'apprenant, nous parlerons dans ce cas de modalité proactive. Les fonctionnalités de Facebook ont permis une fluidité de ces interventions qui ont contribué à améliorer le niveau d'orthographe des étudiants considérés dans l'expérience. Ces interventions se sont manifestées comme la suite :

4.3.1. Interventions proactives

Selon le mode d'intervention de l'enseignant auprès des étudiants, les interventions proactives consistent lorsqu'il intervient spontanément auprès des étudiants, « *La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi dans son*


apprentissage en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à disposition » (De Lièvre et Depover, 2001). La pertinence de la proactivité est associée à la manière de stimuler l'étudiant, qui est « une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition » (Meirieu, 1999), et à l'explicitation de la règle pour lui expliquer l'obstacle. « Si l'enseignant ou l'enseignante veut que les élèves apprennent à résoudre des problèmes, il doit les faire participer activement. Les élèves tireront alors profit de l'interaction. L'enseignant ou l'enseignante se sert d'une stratégie d'enseignement directe pour leur permettre d'acquérir les informations nécessaires » (Rogers, 2013).

- **Sur le mur :** l'enseignant ou le tuteur pose des questions de type « chercher l'erreur » pour stimuler l'apprenant et le pousser à exploiter ses connaissances en orthographe française et lui proposer par la suite la règle adaptée (figures 27 et 30 et 31).




Figure 27: question publiée sur le mur FB


Commentaires **Fin**




Leila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Nassima Zerga Aboubekr
La connection est lante  1

1 a J'aime Répondre




Lila Ben
La connection est lente

1 a J'aime Répondre




Nihel Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Lina Richi
La connection est lente

1 a J'aime Répondre




Amel Ben
La phrase est juste

1 a J'aime Répondre




Nina Nadia Zidin
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Happy Perlla
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nina Kajol
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Votre commentaire...






Figure 28: commentaires de la figure 27

Commentaires

Fin

 **Nassima Zerga Aboubekr et 16 autres personnes**

Vu par 24 personnes.



Fa Tima
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Leila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nassima Zerga Aboubekr
La connexion est lante  1

1 a J'aime Répondre



Lila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nihel Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Lina Richi
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Amel Ben
La phrase est juste

1 a J'aime Répondre



Nina Nadia Zidin
La connexion est lente

Figure 29: suite de la figure 28



WEB 2.0 TEACHING & LEARNING **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 6 décembre 2016.** 6 décembre 2016

Vous hésitez entre "**est** " et "**et**"?

Est : le verbe « être »
Exemple: il **est** beau.

Et : conjonction de coordination (veut dire +)
Exemple : il **est** grand **et** beau

(Songer à: "+" est composé de 2 traits
 "et" est composé de 2 lettres
 Donc si le son [é] peut être remplacé par un "+" > il s'agit de la conjonction "**et**"
 Sinon il s'agit du verbe être "**est**".

Nassima Zerga Aboubekr et 20 autres personnes Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 30: la correction pour répondre à la figure 27



WEB 2.0 TEACHING & LEARNING **Tice Fle** 30 novembre 2016

On écrit « **connection** » ou « **connexion** » ?
 La **connexion** est lente.
 Attention ! **connexion** s'écrit avec un x, bien qu'il soit de la même famille que **déconnecter**, **connectique**...et bien qu'on soit fortement tenté de l'écrire **connection**, comme en anglais.
 Retenez que **connexion** est un croisement d'informations et songez au panneau routier indiquant un croisement : il présente précisément le x de **connexion**.

19 2 commentaires Vue par +20

J'aime Commenter

Figure 31: la règle explicative de la deuxième erreur dans la phrase postée par le tuteur à la figure 27

« *La façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué ces dernières années. On est globalement passé d'une conception négative donnant lieu à une sanction, à une autre où les erreurs se présentent plutôt comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves* » (Astolfi, 2011).

Dans le constructivisme, l'erreur est envisagée comme un élément inhérent au processus d'apprentissage. Elle représente un obstacle à franchir pour comprendre mieux et/ ou autrement.

C'est également une conception du rôle de l'enseignant qui évolue dans son travail de médiateur entre l'élève et le savoir, celui-ci intègre l'erreur dans le processus d'apprentissage et l'utilise comme indicateur. Il postule que cette erreur a un sens qu'il convient de traiter in situ avec l'élève pour avancer, et fait de cela un élément qui influe sur les notions qu'il aborde et la façon dont il les aborde. « *Pour éradiquer les erreurs il faut les laisser apparaître et les traiter* » (op-cit, 2011).

En développant des cours e-learning s'appuyant sur la pédagogie de l'erreur, l'échec est toujours une option pour les apprenants. En effet, cela peut les aider à ***apprendre plus sur eux-mêmes et sur leurs comportements d'apprentissage***. Se trouvant dans ***un environnement e-learning sain où l'erreur n'est pas une tare, ils n'auront pas peur de l'échec ou des conséquences de leurs erreurs***. ***Les erreurs sont considérées comme des outils pédagogiques à part entière***, plutôt que des obstacles dans le processus d'apprentissage. Les apprenants auront plus tendance à faire des efforts et à répondre aux questions même s'ils ne sont pas sûrs de donner la réponse, et cela apparaît dans la quasi-totalité des conversations sur la messagerie FB. (cf. annexe 5). Ainsi, ils peuvent apprendre de leurs erreurs et donc rectifier la situation, les poussant à élargir leur base de connaissances de manière plus approfondie et plus active.

Selon (Astolfi, 2011), « *l'erreur est un indicateur du processus didactique de l'élève, des tâches didactiques qu'il réalise et des obstacles qu'il rencontre* ». Les réponses erronées et même le silence, témoignent de vrais efforts intellectuels de l'apprenant pour adapter ses représentations d'un phénomène à une nouvelle situation

didactique. Il n'y a pas d'apprentissage réel sans tentative de tester dans un nouveau cadre des outils dont le caractère opératoire ne s'applique qu'à un champ limité : Erreur créatrice.

« Il est impossible qu'aucun élève ne se soit trompé dans les règles qu'on lui a données pour exemple. L'enseignant a dû le remarquer, et montrer comment et en quoi consistait l'erreur, et qu'elle en était la cause. Il doit ici rappeler ce fait, pour faire sentir aux apprenants l'utilité dont il est pour eux de savoir reconnaître eux-mêmes leurs erreurs » (Condorcet, 1794. Cité par Giordan et al., 2013)

- Sur la messagerie Facebook, lorsque les étudiants commettaient des erreurs en discutant avec l'enseignante, cette dernière intervenait pour les corriger. Il s'agit de la **rétroaction corrective**. Cette intervention *« comprend toute correction qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible³⁴ »* (Carroll et Swain, 1993). L'exposition de l'apprenant à la correction dès qu'il commet une erreur, *« favorise l'acquisition³⁵ »* (Long, 1996). (Voir l'emploi de la forme correcte de l'expression « l'année passée » par l'étudiant après avoir été corrigé (deux traits verts sur la figure ci-dessous).

34. C'est quasiment en ces termes que Lightbown et Spada (1999) définissent la rétroaction corrective : *« any indication to the learners that their use of target language is incorrect »* (p. 171). De même, ce que Chaudron (1988, cité dans Tatawy, 2002) appelait « traitement de l'erreur » correspond, dans le cadre d'une interaction enseignant-apprenant, à « n'importe quel comportement de l'enseignant suivant une erreur qui vise de façon minimale à informer l'apprenant du fait de l'erreur » [traductions libres] (Chaudron, 1988, p. 150, cité dans Tatawy, 2002, p. 1).

35 Voir par exemple Long (1996) ou Tatawy (2002). Plus largement, on peut se référer à Gass, Mackey et Ross-Feldman (2005) qui expliquent que les trois caractères suivants ont été reconnus comme facilitant l'ALS dans la littérature de spécialité : 1. La négociation du sens ; 2. Les épisodes relatifs au langage (language related episodes ou *LRE*) ; 3. La rétroaction corrective implicite (recast) (cf. Gass *et al.*, 2005, p. 585).

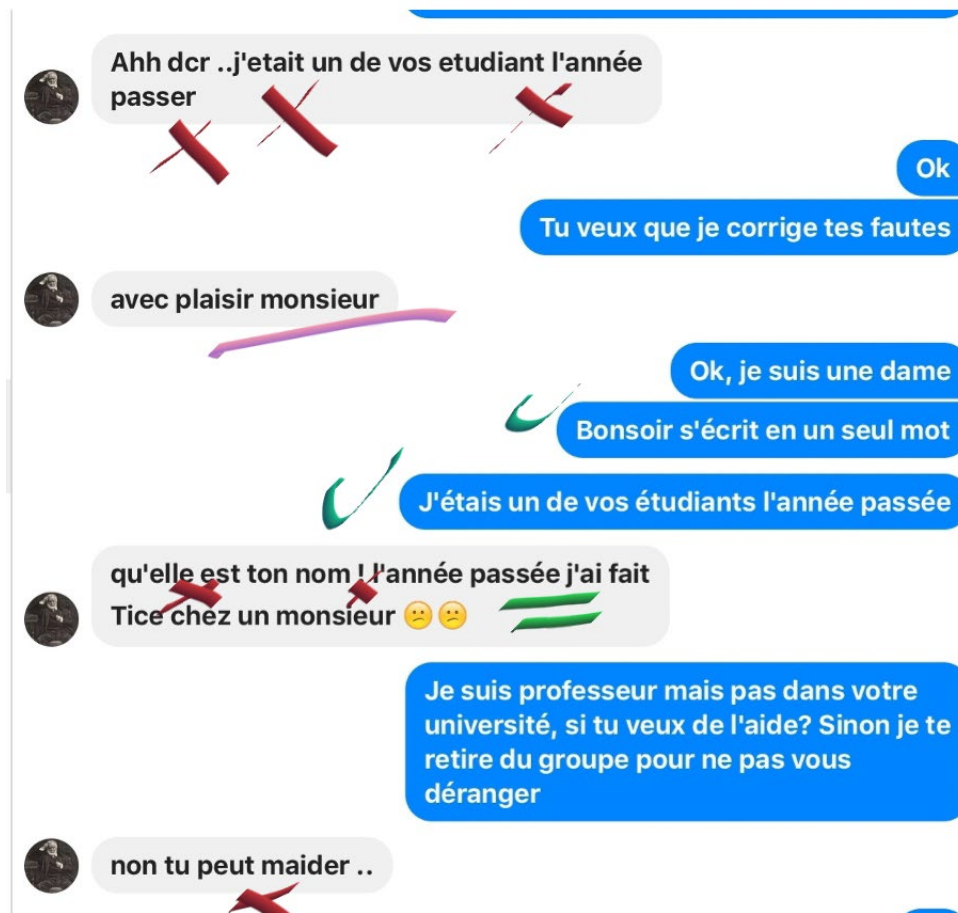


Figure 32: séquence d'une conversation sur la messagerie FB qui montre une acquisition

Mais la question se pose toutefois de savoir quels sont les facteurs qui rendent cette correction *efficace* pour une restructuration *utile* du système inter-linguistique de l'apprenant. Il semble en effet évident que toute correction n'est pas générative d'acquisition. Par exemple dans la figure 32, nous remarquons que l'expression « année passée » est réparée.

Néanmoins, dans la figure 33, l'étudiant ne fait pas attention à l'orthographe du mot « tous » qui a déjà été écrit juste avant. De là, nous dégagons d'autres facteurs qui interviennent pour l'acquisition comme **l'attention** (Narcy-Combes, 2005) qui joue probablement une fonction centrale dans le processus et rend la correction **utilisable**.

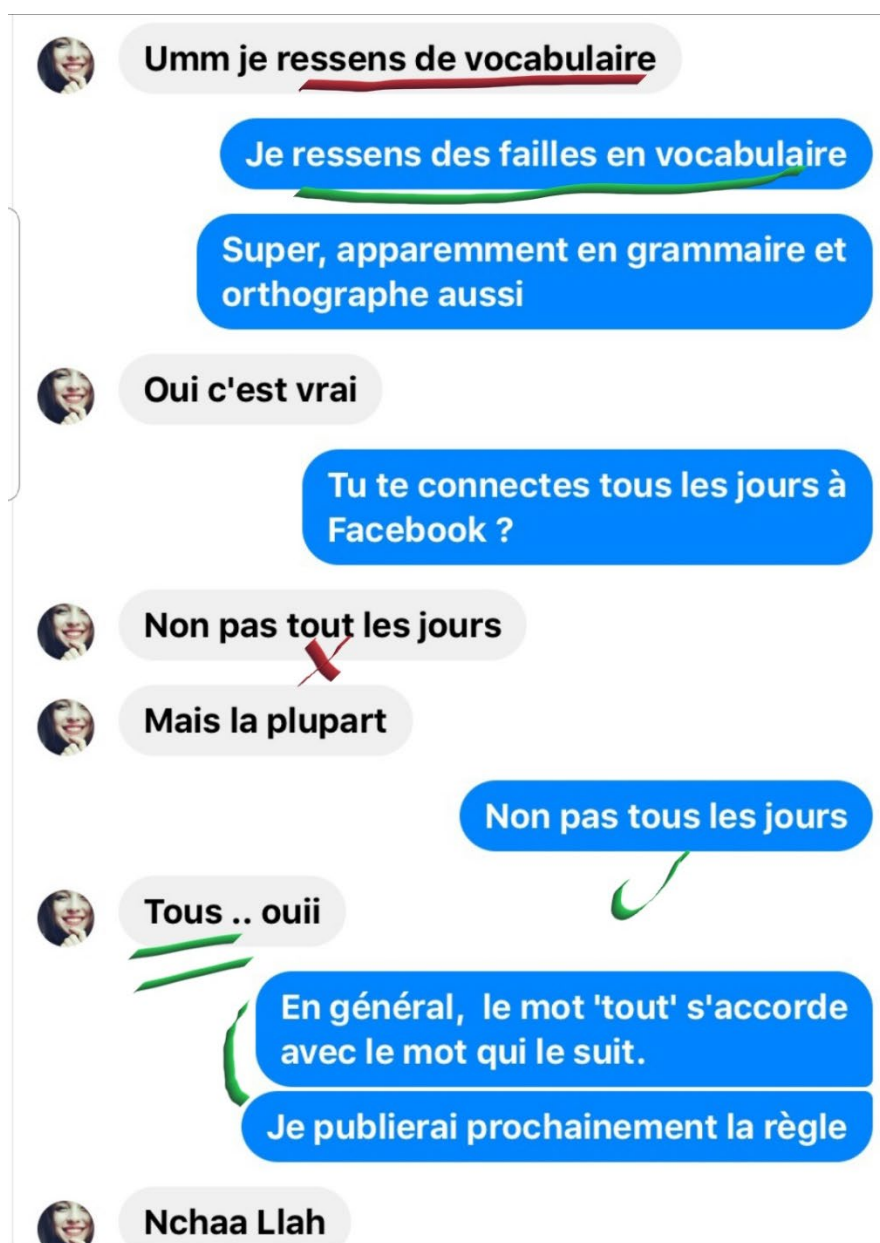


Figure 33: séquence d'une conversation sur la messagerie FB

D'un autre côté, il semble également évident que toute acquisition n'est pas nécessairement une *bonne* acquisition. l'hypothèse défendue par quelques partisans de la théorie interactionniste consiste à postuler qu'une correction n'est généralement pas efficace, c'est-à-dire elle n'entraîne pas de modification du système inter linguistique de l'apprenant que si elle est incluse dans des épisodes d'interaction communicationnelle particuliers appelés généralement « *épisodes de négociation* » ou « *interactions négociées* » ou encore « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » (SPA) (Py, Matthey et De Pietro 1988). « *L'interaction négociée se définit comme une*

interaction où un ou plusieurs signaux d'incompréhension donnent lieu, par l'intermédiaire d'une rétroaction corrective, à une résolution des énoncés problématiques » (Pica, 1994). Selon cet auteur, nous classons parfois ces épisodes communicationnels selon ce qu'ils sont focalisés, sur le sens ou sur la forme. La négociation du sens lorsque l'apprenant cherche une clarification, une explication, une confirmation ou demande la répétition de la séquence qu'il ne comprend pas. Pour la majorité des chercheurs interactionnistes, les interactions négociées constituent des circonstances favorables et même propices pour l'acquisition car elles incitent les apprenants à changer leurs productions. Dans ce cas, l'interaction est bénéfique dans la mesure où l'apprenant exposé au feedback correctif peut non seulement prendre conscience des insuffisances / écarts entre son interlangue et la langue cible, mais aussi restructurer ou compléter son interlangue afin de le compenser.

« La négociation de sens, et en particulier le travail de négociation qui déclenche des ajustements d'interaction par un interlocuteur plus compétent, facilite l'acquisition parce qu'elle relie l'entrée, les capacités internes d'apprentissage, en particulier l'attention sélective, et la production de manière productive »³⁶ (Long, 1996 : 451-452, traduction libre) (voir la négociation du sens de la phrase et du mot 'dessin' dans la figure 34, ci-après)

³⁶ [...] negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways » (Long 1996 : 451-452).

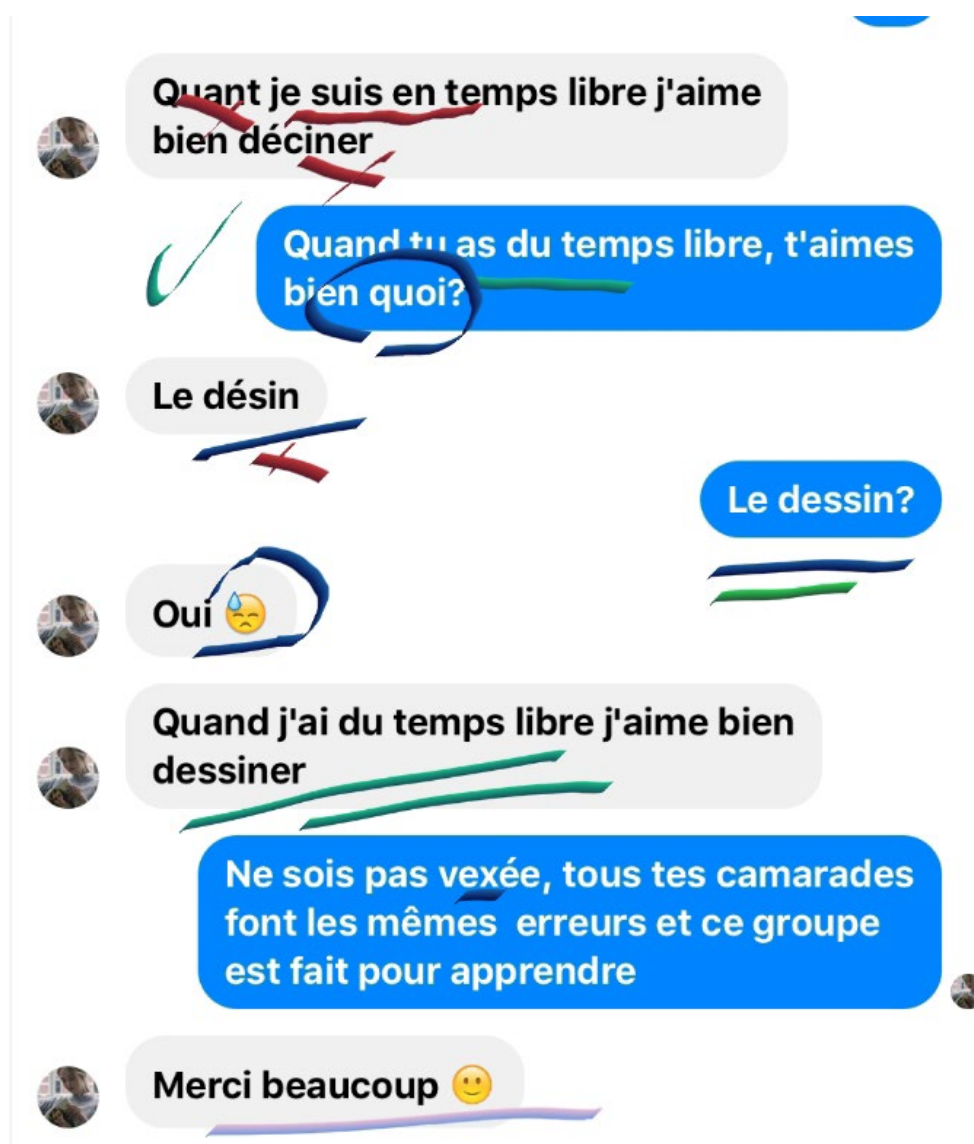


Figure 34: séquence d'interaction sur la messagerie FB

Dans cette hypothèse, le phénomène d'*incorporation (uptake)* (Lyster et Ranta 1997) par l'apprenant de la forme corrigée/réparée par son interlocuteur (c'est-à-dire l'a réutilisé dans un nouvel énoncé) est le premier indicateur d'acquisition. Plusieurs chercheurs rapportent que la capacité des apprenants à modifier leur (production) *output* en réponse à la rétroaction corrective témoigne généralement d'une restructuration de leur interlangue (Mackey, Oliver et Leeman, 2003 : 38. Cité dans Coşereanu, 2009). Précisons que, prise isolément, l'incorporation immédiate à la rétroaction corrective ne peut pas constituer un indicateur assez fiable des effets à long terme de l'acquisition (Gass et all, 2005). Par exemple, dans la figure 32, l'étudiant

avait employé la forme correcte de « l'année passée » après avoir été corrigé par l'enseignant néanmoins nous ne pouvons pas dire qu'il y a eu une acquisition à long terme.

Ces différents éléments rejoignent l'idée de Swain (1995) qui explique qu'une réflexion métalinguistique peut également constituer une composante déterminante de l'acquisition, et que des conditions d'interaction qui favorisent l'acquisition seront ainsi des conditions où, non seulement l'apprenant voit ses hypothèses sur la langue étrangère révélées, mais encore où il va utiliser le langage pour réfléchir sur ces hypothèses (Swain 1995 : 132). C'est précisément ce qui se passe dans les « *épisodes relatifs au langage* » (*langage related episodes*) (Swain et Lapkin (1998). En effet, il s'agit d'épisodes communicationnels « *où des apprenants parlent du langage qu'ils produisent, interrogent leur utilisation du langage, corrigent l'autre ou s'auto-corrigent* » (*ibid* : 327).

Par exemple dans la figure 35 ci-après, l'enseignant avait corrigé l'erreur de l'étudiante « interférence entre ça et sa » et il lui a expliqué par la suite la différence entre les deux formes (voir la figure 36)

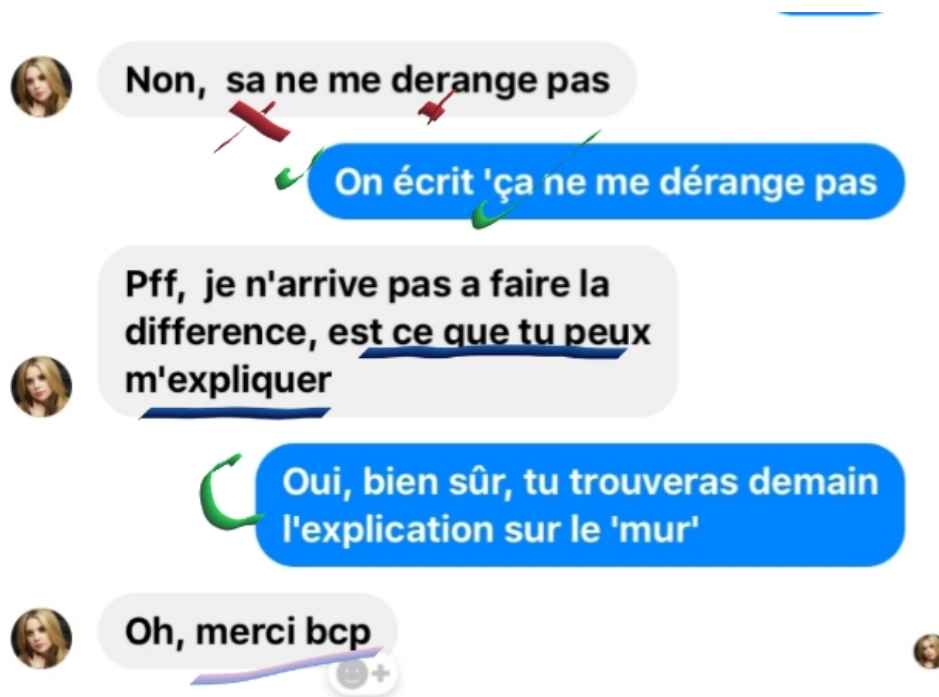


Figure 35: séquence de conversation sur la messagerie FB

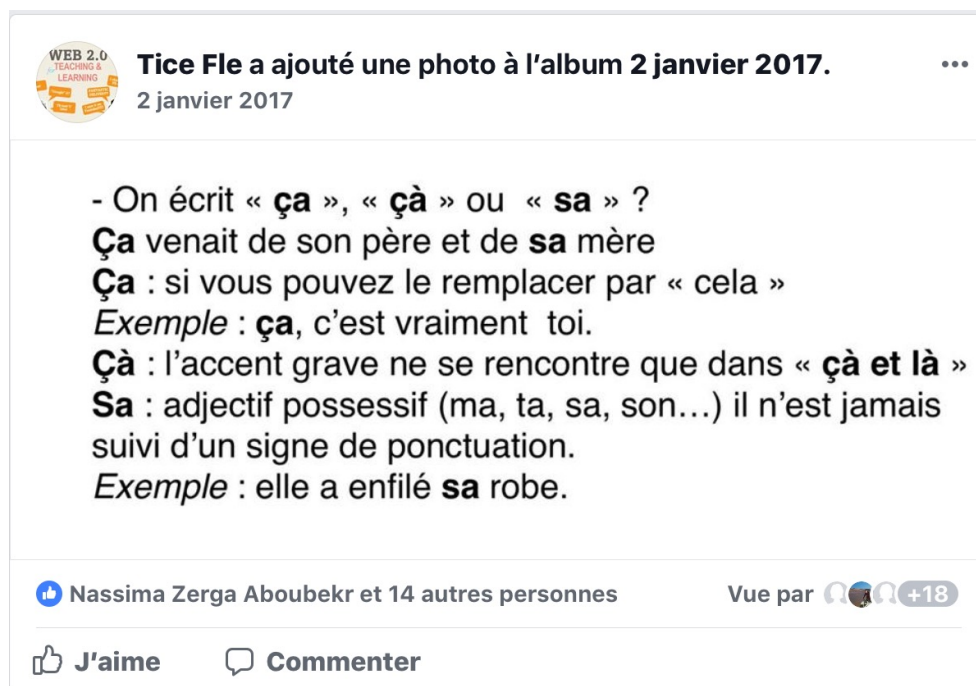


Figure 36: règle explicative de l'erreur commise à la figure 34

En somme, pour corriger les erreurs orthographiques des étudiants lors des chats, l'enseignante est intervenue de trois façons à la manière de Lyster (2001)³⁷

- **La correction explicite.** C'était la plus fréquente. Il s'agit de fournir l'orthographe correcte dès que l'étudiant commet une erreur. Par exemple, le mot « posé » a été explicitement corrigé par l'enseignante qui a répondu : « on écrit "pour poser une question"... après « pour », le verbe se met à l'infinitif » (*voir les mots soulignés en rouge à la figure 23 ci-dessus*);
- **La reformulation**³⁸. L'enseignante reformule la proposition de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite. Exemple : « quand je suis en temps libre... » a été reformulé par « quand j'ai du temps libre... » (*voir les mots soulignés en vert*

³⁸ La reformulation concerne les fautes de langues mais elle peut contenir entre autres des erreurs d'orthographe

à la figure 34, ci-dessus). Ou encore l'expression « se présenter n'a pas d'importance, l'essentiel est d'aider les étudiants » (voir la figure 37, ci-après)



Figure 37: séquence d'une conversation sur la messagerie FB

- **La répétition de l'erreur.** Une demande de clarification est faite en utilisant des phrases comme « Pardon? » ou juste un point d'interrogation. Par exemple, « Quoi? », « Le dessin? » (*Voir les mots entourés en bleu à figure 34 ci-dessus*).

✓ **Les effets de cette rétroaction correctrice**

Les effets de cette rétroaction correctrice se manifestent de différentes manières, elle est souvent ressentie comme **utile**. Elle entraîne une *réparation* de la part de l'étudiant. Par exemple, le mot « dessin », après négociation, a été corrigé par l'étudiante (*voir les mots entourés en bleu à la figure 34 ci-dessus*).

Il en est de même pour la formule « quand je suis en temps libre » que l'étudiante avait utilisée correctement après l'intervention de l'enseignante (*voir les mots soulignés en mauve à la figure 34 ci-dessus*).

Cette rétroaction correctrice est aussi considérée comme **facilitatrice**; elle est préconisée dans le cadrage initial et fait partie de l'activité.

Elle peut aussi être **gênante**; lorsque la correction devient systématiquement fréquente, la correction est perçue comme une intervention qui réduit la confiance de l'étudiant. Dans notre exemple, l'étudiant a répondu par « oui » suivi d'un émoticône qui montre que l'étudiant est gêné, (*voir les mots entourés en orange à la figure 33 ci-dessus*). Dans un autre exemple (figure 38, ci-dessous), l'étudiante paraît contente d'être corrigée mais éprouve une gêne lorsque la correction est systématique, elle a exprimé ses sentiments par des émoticônes.



Figure 38: séquence d'une conversation sur la messagerie FB

D'autres chercheurs trouvent que cette gêne qui peut vexer l'apprenant a un effet bénéfique sur l'acquisition car « l'apprenant se rappellera souvent les erreurs qui l'ont mis mal à l'aise dans une situation quelconque pour ne plus revivre ces instants » (Ferris, 2010 : 198) (traduction libre)

Notre étude rejoint la plupart des chercheurs qui s'entendent sur l'idée que la correction sous forme de rétroaction corrective peut contribuer à améliorer les compétences des apprenants.

4.3.2. Interventions réactives

Les interventions sont réactives lorsque l'enseignante réagit à une demande de l'apprenant à travers la messagerie Facebook. Les réponses étaient parfois en privé et parfois sur le mur FB. Par exemple, sur la messagerie, l'étudiant a posé la question

« Je ne sais pas si on écrit quant ou quand pour poser une question sur le temps? » (Voir les séquences soulignées en bleu à la figure 39 ci-dessous). Et la réponse était « Très bien, je vais publier une règle sur le mur » (cf. La réponse à la figure 40 ci-après).

Les règles publiées sur le mur, pour expliquer l'orthographe des mots erronés, contenaient parfois des mnémotechniques (cf. figure 20, 21, 30, 31). Des données probantes confirment que les **stratégies mnémoniques sont efficaces pour favoriser l'acquisition de compétences scolaires**. Les conclusions de méta-analyses réalisées à grande échelle (cf. chapitre 2 du cadre théorique) révèlent que l'enseignement mnémotechnique **aide à se rappeler l'information et améliore l'apprentissage** comme le prouve aussi notre recherche ; les mots expliqués par des règles mnémoniques sont mieux acquis que les mots expliqués par une règle traditionnelle. (cf. étude quantitative de chaque erreur , p235)

« La mnémotechnique est essentiellement une stratégie pédagogique qui associe des indices (souvent visuels et sonores) fondés sur les connaissances actuelles de l'apprenant à la nouvelle information qu'il doit apprendre. Cela permet d'améliorer la rétention de l'information clé, ce qui facilite sa récupération ultérieure » (Fairbrother, et Whitley , 2014)

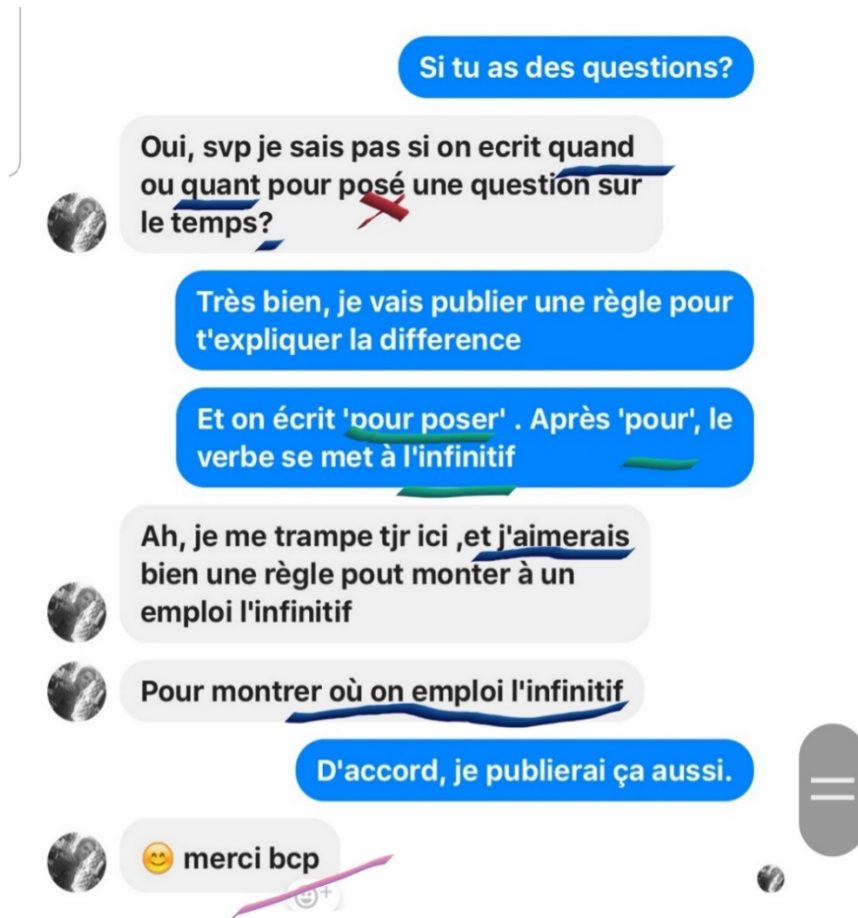


Figure 39: séquence d'une conversation sur la messagerie FB



Figure 40: réponse sur le mur FB

Ces modalités réactives donnaient à l'apprenant le sentiment d'être suivi dans son apprentissage et d'obtenir rapidement et facilement la réponse. Ceci nous paraît

en accord avec les observations de Mason (1992) lorsqu'il estime que la manière dont les tuteurs interviennent a plus d'impact que la fréquence de leurs interventions.

Enfin, dans la plupart des conversations, nous remarquons qu'il s'est tout suite créé un rapport de force sous forme d'un « contrat didactique » entre les interlocuteurs selon le statut (étudiant/enseignant), qui fait que l'étudiant était naturellement dominé au niveau conversationnel.

En somme, Facebook a permis la fluidité de la dynamique tutorale (interventions réactives et proactives) pour accompagner au mieux l'étudiant dans son apprentissage. En effet, ces interventions ont contribué à une remise à niveau des compétences orthographiques et même linguistiques³⁹ Car elles se sont basées sur les techniques suivantes :

- Chercher l'erreur, l'enseignement devait commencer par l'erreur car selon Astolfi (2011), c'est cette dernière qui lui indique la source du problème et la manière de le résoudre.
- La rétroaction corrective sur la messagerie invoque des séquences potentiellement acquisitionnelles (Long, 1996., Tatawy, 2002). Plus largement, on peut se référer à (Gass, Mackey et Ross-Feldman, 2005).
- Publier une règle lorsque l'enseignant remarque une erreur fréquente (intervention proactive) donne aux étudiants le sentiment d'être suivi et leur montre la nécessité de cet enseignement (De Lièvre et Depover, 2001)
- Les règles mnémotechniques aident à se rappeler l'information et améliorent l'apprentissage (Astolfi, 2014)
- Répondre aux questions des étudiants directement leur facilite la tâche car selon (Roland, 2013) les étudiants ne se servent pas des autres outils mis à disposition sur le net ou des livres par ignorance ou par manque de motivation

³⁹ Bien que l'enseignement soit de but orthographique, l'enseignant avait corrigé même des erreurs de langue et de grammaire car il était injuste de traiter l'orthographe indépendamment des autres aspects de la langue.

4.4. Analyse de l'utilisabilité et de l'acceptabilité de Facebook pour l'apprentissage du FLE

Pour l'homogénéité du volume des chapitres, nous rassemblons l'analyse de l'utilisabilité et de l'acceptabilité dans le même sous-chapitre.

4.4.1. Analyse de l'utilisabilité : Interprétation du score SUS

Rappelons qu'une étude a confronté plusieurs centaines d'utilisateurs à l'échelle du SUS (système usability scale) et à l'appréciation générale d'un système (Bangor, Kortum et Miller, 2008). Cela a permis d'établir une interprétation fiable du score au SUS. Ainsi, par exemple, un système est jugé mauvais pour un score d'environ 39/100, moyen pour un score de 68, bon pour un score de 73 et excellent à partir de 86.

Les étudiants estiment que Facebook se caractérise par sa grande facilité d'utilisation. L'utilisateur n'a plus besoin d'avoir des connaissances approfondies en informatique. En quelques clics, il peut créer un compte et y accéder pour : consulter les nouveautés affichées sur son mur, des commentaires que les utilisateurs font sur son profil, échanger sur des forums de discussion, envoyer des messages aux membres du réseau, créer du contenu en ligne, annoncer des événements, etc. (cf. Utilisation dans chapitre 3 du cadre théorique) et qu'ils ont participé au projet Facebook sans contraintes. 20 étudiants sur 25, qui soit 80 % ont estimé le SUS Facebook supérieur à 80/100, les 20 % restante l'avaient estimé entre 60 et 72/100. Par cela Facebook atteint l'excellence avec un score SUS de 87,3/100.

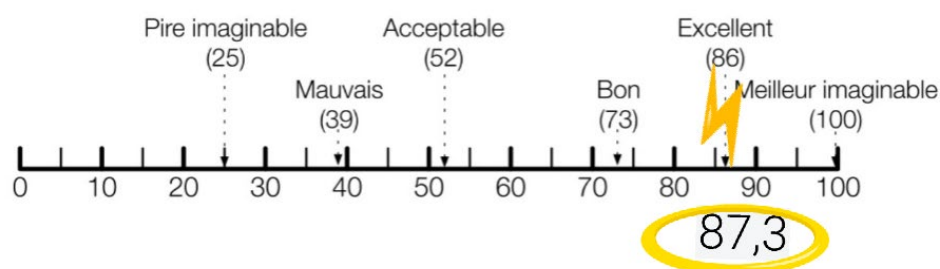


Figure 41: représentation du score total SUS Facebook sur l'échelle adaptée par (Bango et al, 2008).

Cette utilisabilité est, selon nous, à l'origine du succès de ce réseau social qui sois le troisième site web le plus visité au monde après Google et Youtube selon Alexa⁴⁰; il déclare avoir franchi le nombre de 2 milliards d'utilisateurs actifs en 2017. Et les étudiants algériens sont le meilleur exemple, ils en sont dépendants (cf. Utilisation fb) Cette utilisabilité qui atteint le score de 87,3/100 traduit une excellence qui « nous affranchit totalement de l'espace et du temps » (Bardini, 1996 : 140).

Roland (2013) rapporte que malgré la pluralité des outils d'apprentissage en ligne fournis par les institutions (comme les plateformes, les sites...), les étudiants recourent régulièrement à Facebook pour communiquer et s'informer (cf. la partie théorique). Les étudiants attendent que l'institution leur fournisse un réel « bureau virtuel » qui, premièrement, regroupe tous ce qui leur est destiné des informations institutionnelles aux contenus des cours. Deuxièmement, il leur permet de s'approprier, interagir avec le contenu et le partager entre eux et troisièmement d'être notifié de chaque nouvelle information, ce qui est évidemment bien plus pratique.

Bien que Facebook n'est pas le meilleur sur le plan pédagogique. Poellhuber (2013), rapporte que les étudiants y recours pour répondre à leurs besoins car ils ne

⁴⁰ Alexa Internet est une entreprise basée à San Francisco, fondée en avril 1996. Elle appartient au groupe Amazon. Son site web est principalement connu pour fournir des statistiques sur le trafic du Web mondial.

connaissent pas les logiciels à potentiel pédagogique intéressant, les outils de carte conceptuelle, outils d'écriture collaborative, les blogues, les autres médias socio-numériques, les signets, les Wikis, etc. En l'occurrence, *Facebook reste l'outil le plus familier et le plus simple à utiliser pour répondre à leurs besoins et communiquer facilement*. Pour se faire, les étudiants créent un « groupe Facebook ». Ce groupe peut être « fermé », c'est-à-dire réservé uniquement aux membres constitutifs qui eux seuls peuvent y accéder, consulter et échanger des informations.

Amiel (2002) analyse un exemple d'EIAH non accepté, qui, bien que n'ayant pas de défauts rédhibitoires en termes d'utilité et d'utilisabilité, se révèle inutilisé et donc inutile pour les utilisateurs. Et pour cela, il est important de diagnostiquer les attitudes (l'acceptabilité) des étudiants et des enseignants pour l'utilisation pédagogique de Facebook.

4.4.2. Analyse des attitudes des étudiants et des professeurs pour l'implémentation de FB pour l'enseignement/apprentissage

Il s'agit ici d'analyser les résultats de deux questionnaires différents adressés à deux publics différents.

4.4.2.1. Pour les étudiants

Les résultats du questionnaire montrent que la grande partie des étudiants (76%) estime le projet Facebook comme étant projet pédagogique car il leur a permis de :

- Trouver leurs lacunes orthographiques lorsqu'ils tchataient avec le professeur ;
- De corriger leurs erreurs ;
- Et de les comprendre à travers les explications du tuteur sur la messagerie et les règles mnémoniques qu'ils publient sur le « mur ».

Ils s'avouent être plus à l'aise de discuter avec un professeur sur Facebook qu'en classe car certains s'estiment introvertis, d'autres timides, et le fait d'être caché derrière un écran et leur a permis de s'interroger sur divers aspects de la langue sans

avoir peur ni honte des probables moqueries des autres, ce qui constitue donc une sorte de refuge pour les personnes qui fuient l'affrontement ou la difficulté.

Toute cette catégorie d'étudiants encourage l'utilisation de Facebook pour des fins d'apprentissage. La minorité restante est également partagée entre considérer le projet Facebook comme :

- Un projet divertissant car ils disent que l'enseignement s'est déroulé à l'instar des autres activités Facebook sans entraver l'ambiance divertissante de cette plateforme.
- Un projet personnel puisque ça leur a permis de remettre à niveau des aspects d'une langue étrangère qui détermine une valeur personnelle.

Une minorité (26%) (différente que cette dernière) est contre l'utilisation de Facebook dans le cadre de l'apprentissage car « c'est un réseau social de divertissement » dit une étudiante, une autre ajoute « il faut un temps pour l'apprentissage et un temps pour le divertissement » et une autre réclame de séparer l'enseignement des activités privées

La grande majorité (80%) trouve que le projet FB leur a apporté un important soutien. Ils sont 88% à lui attribuer la moyenne dont 68% lui donnent l'excellente note de plus de 8/10. Trois étudiants seulement l'évaluent d'une note inférieure à la moyenne.

La plupart (76%) avoue qu'il n'y a pas vraiment de danger quant à l'utilisation de Facebook pour communiquer avec leurs profs et que leurs données et intérêts personnels sont protégés puisqu'un administrateur de groupe ne peut pas voir leurs activités Facebook en dehors de son groupe. Un petit groupe a répondu qu'il peut y avoir du danger, sans donner d'explication.

Nous pouvons renforcer les résultats de ce questionnaire par des séquences récupérées des tchats, qui se sont passées sur la messagerie Facebook, où plusieurs étudiants expriment leur avis favorable du projet Facebook.

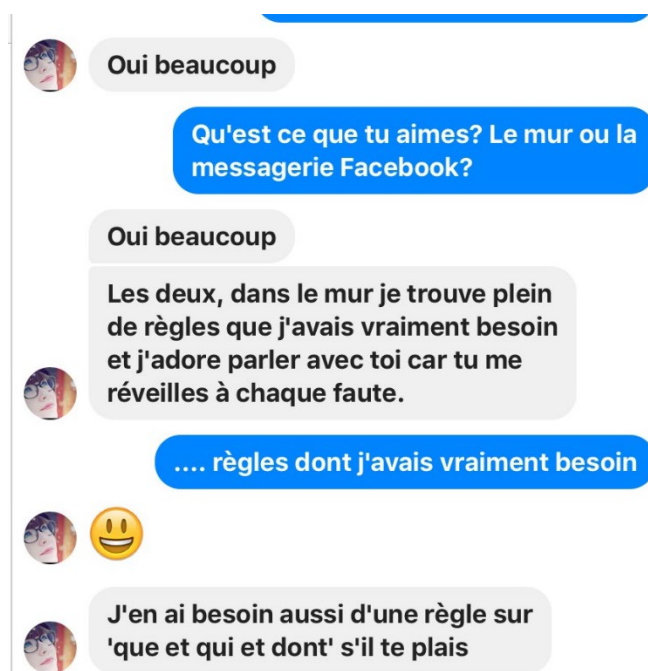


Figure 42: séquence d'une conversation entre l'enseignante et une étudiante sur la messagerie FB

En somme, les résultats montrent que, globalement, les étudiants réagissent positivement à l'idée d'utiliser Facebook pour compléter la classe, perfectionner leur apprentissage et remettre à niveau leur apprentissage antérieur du français sans toucher le temps scolaire ni nuire au temps de divertissement passé sur Facebook. Ils conçoivent Facebook comme un environnement propice à l'amélioration de leurs compétences en orthographe française mais sans les dissocier des autres aspects de la langue. L'authenticité des interactions médiatisées par Facebook permet de centrer l'expérience de l'apprenant sur des situations de communication riches et un apprentissage moins mécanique du français. L'enrichissement de ces pratiques par des retours correctifs de l'enseignant est très encouragé.

La tendance générale démontrée par les réponses aux questionnaires est en effet la réception positive par les étudiants de l'implémentation d'usages pédagogiques de Facebook. Les données qualitatives recueillies permettent d'expliquer l'accueil favorable par les étudiants des usages de Facebook pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques ; ces résultats sont en coordination avec des travaux antérieurs dans d'autres contextes comme rapportent Blattner et Lomicka (2012), Kabilan et al (2010).

4.4.2.2. Pour les enseignants

Les six enseignants interrogés trouvent qu'il est intéressant d'utiliser Facebook pour achever et renforcer ce qui a été fait en classe, quatre d'entre eux avouent que dorénavant, ils vont l'utiliser pour des fins pédagogiques, ils sont presque tous d'accord que Facebook est vraiment contribuable à la résolution des problèmes d'apprentissage et de motivation, qu'il améliore la relation enseignant/étudiant et qu'il permet de donner un important soutien aux étudiants. Ils affirment que cette utilisation leur permettra de mieux accomplir leurs tâches d'enseignement voir même parfaitement pour la moitié des répondants.

Néanmoins la plupart (5 enseignants sur 6) trouve que gérer un groupe à la manière du « Projet FB » leur prend beaucoup de temps, car ils trouvent que ce n'est pas évident de trouver un sujet et du temps pour parler régulièrement avec chaque étudiant à part mais ne trouvent aucun problème à poster sur le mur des remarques qu'ils ont pu constater sur un bon nombre d'étudiants et les expliquer ou poster une vidéo qui explique quelques détails du cours ou des liens qui vont aider les étudiants à mieux comprendre ou approfondir leur apprentissage. Les professeurs sont partagés entre garder contact avec les étudiants même en dehors du cours (50%) et le contraire pour la deuxième moitié.

En somme, les enseignants aussi ont réagi positivement quant à l'efficacité et l'utilisation de Facebook pour l'enseignement apprentissage ; Ils sont d'ailleurs nombreux à reconnaître que Facebook n'est pas l'outil le plus adapté aux apprentissages comme rapporte aussi l'enquête de Roland (2013) mais ils précisent qu'ils encouragent cet emploi dans un cadre parascolaire qui complète les failles des cours et remet à niveau leurs compétences en contexte authentique (lors des chats libres avec un professeur)

Plusieurs spécialistes et auteurs proposent de trouver un moyen efficient. Ils conseillent de créer un espace « *d'animation automatisée de débat à distance* » (Labat, 2002) qui pourra répondre aux besoins des apprenants et aider le tuteur dans sa tâche. Il serait nécessaire pour le tuteur d'être bien informé de la formation ouverte à distance (FOAD) et cela pour deux raisons. La première est d'ordre pédagogique : Un tuteur

accompagne efficacement ses apprenants s'il est au courant de ce qui se passe dans une FOAD et comment. La seconde est plutôt d'ordre organisationnel ou administratif, puisqu'il contribue à la mise en place de la campagne d'information que l'administration doit à ses apprenants.

Le tutorat est bien plus qu'un simple suivi pédagogique ou une réponse automatique d'un système (De Lièvre, Depover, Acierno, Dillenbourg, 2004). Il s'agit d'une relation étroite qui casse les barrières du vide et de l'isolement que la distance crée. Cependant, son rôle reste assez mal défini. Le conflit entre tuteur et enseignant va perdurer si on continue à distinguer tuteur formateur et tuteur pédagogue (Vetter, 2004). Le rôle de l'enseignant dans la formation ouverte et à distance change de manière considérable, il est donc difficile à définir. Et pour cela il est essentiel de déterminer le champ d'activité du tuteur et ses limites, pas en lui donnant une variété de moyens informatiques mais en lui donnant le statut juridique relatif à son rôle et sa tâche.

Les trois niveaux d'évaluation effectués (utilité, utilisabilité et acceptabilité) semblent en corrélation avec différents travaux qui ont montré que l'utilité pédagogique pousse l'étudiant à utiliser le réseau et que plus l'étudiant manie Facebook, mieux il est susceptible de s'engager dans une collaboration via le réseau social et cela va de même pour l'enseignant.

4.5. Limites, apports et perspectives

Dans ce dernier sous-chapitre, nous allons monter les points faibles, les apports et les perspectives de notre projet Facebook « TICE FLE ».

4.5.1. Points d'échec

Nous sommes conscients que notre recherche peut comporter quelques biais et limites. La première limite que nous percevons est la durée restreinte de l'expérience car nous ne pouvons pas juger un tel succès sur une période de trois mois seulement. En effet, des questions restent en suspens : la motivation des étudiants peut être dû, entre autres, à la nouveauté du projet et pourrait-elle diminuer par le temps ? L'apprentissage est-il fait uniquement à court terme ?

La deuxième limite est la taille réduite de notre corpus ; nous ne pouvons pas généraliser des résultats issus d'un faible échantillon de 25 étudiants. Nous proposons donc d'étendre cette expérience sur un public plus large.

Le troisième point faible que nous avons constaté tient au caractère chronophage pour l'enseignante si elle devait discuter régulièrement avec chaque étudiant à part.

4.5.2. Facebook bientôt sur le marché du e-learning ?

Solunéa⁴¹ rapporte qu'actuellement, les développeurs de Facebook testent de nouvelles fonctionnalités dans le but d'étendre l'usage privé de Facebook à l'enseignement en ligne. En l'occurrence, certains modérateurs de groupes de classes Facebook, ont remarqué récemment qu'ils peuvent ajouter des documents de cours à leur groupe et que les efforts d'apprentissage des membres des groupes lorsqu'ils parcourent les documents peuvent être suivis par une barre de progression.

Le programme Circles essaye de rassembler les développeurs des applications Facebook, venant du monde entier, pour fournir des supports et des ressources

⁴¹ <http://www.solunea.fr/facebook-plateforme-apprentissage-en-ligne/>

éducatives. Il travaille également avec Udacity, le fournisseur de cours en ligne afin de créer des programmes de formation disponible pour tous les utilisateurs.

Avec plus de 2,3 milliards d'utilisateurs actifs sur le site, Facebook aura-t-il du mal à devenir un des leaders sur le marché de l'éducation en ligne ?

4.5.3. Apports et perspectives

La question sur l'intégration de Facebook pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est plus un sujet nouveau. Plusieurs travaux (cf. partie théorique) apportent toute une palette d'usages qui convergent positivement sans oublier les intentions de ses concepteurs à développer davantage plus de fonctionnalités pour le l'enseignement en ligne. Néanmoins, sa mise en place n'est pas toujours évidente.

Le présent travail apporte une nouvelle façon de concevoir FB pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, dans un cadre non formel. Il a permis d'instaurer un enseignement efficace adapté aux besoins spécifiques des étudiants algériens. Facebook a largement facilité les échanges entre l'enseignants et les étudiants et a permis à ces derniers d'investir leurs connaissances linguistiques dans différentes situations de communication lors des tchats cassant ainsi les barrières de timidité et la peur de commettre des erreurs (à cause de la pédagogie de l'erreur mise en place) et faisant apparaître leurs lacunes. Malgré quelques biais concernant la quantité du public échantillon et la durée de l'expérience, les résultats ont montré un bon potentiel de FB pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ; en effet nous avons pu prouver une efficacité pédagogique, une excellente utilisabilité et un accueil favorable par les étudiants et leurs professeurs. Cette expérience a, donc, le mérite d'être poursuivie sur une durée plus longue et un public plus large.

En l'occurrence, cette expérience nous révèle un constat que nous considérons comme une perspective pour mieux s'en servir prochainement. Bien que l'enseignement soit à visée orthographique, nous avons constaté qu'il est difficile, incohérent voir injuste de corriger les erreurs orthographiques séparément des autres aspects de la langue car pour passer un message, tous les aspects de langues doivent être réunis correctement (orthographe, grammaire, syntaxe, vocabulaire). Par exemple,

dans la figure 44 ci-après, nous avons trouvé qu'il est injuste de corriger l'orthographe du mot « dessin » et délaisser la phrase mal formulée où il apparaît.

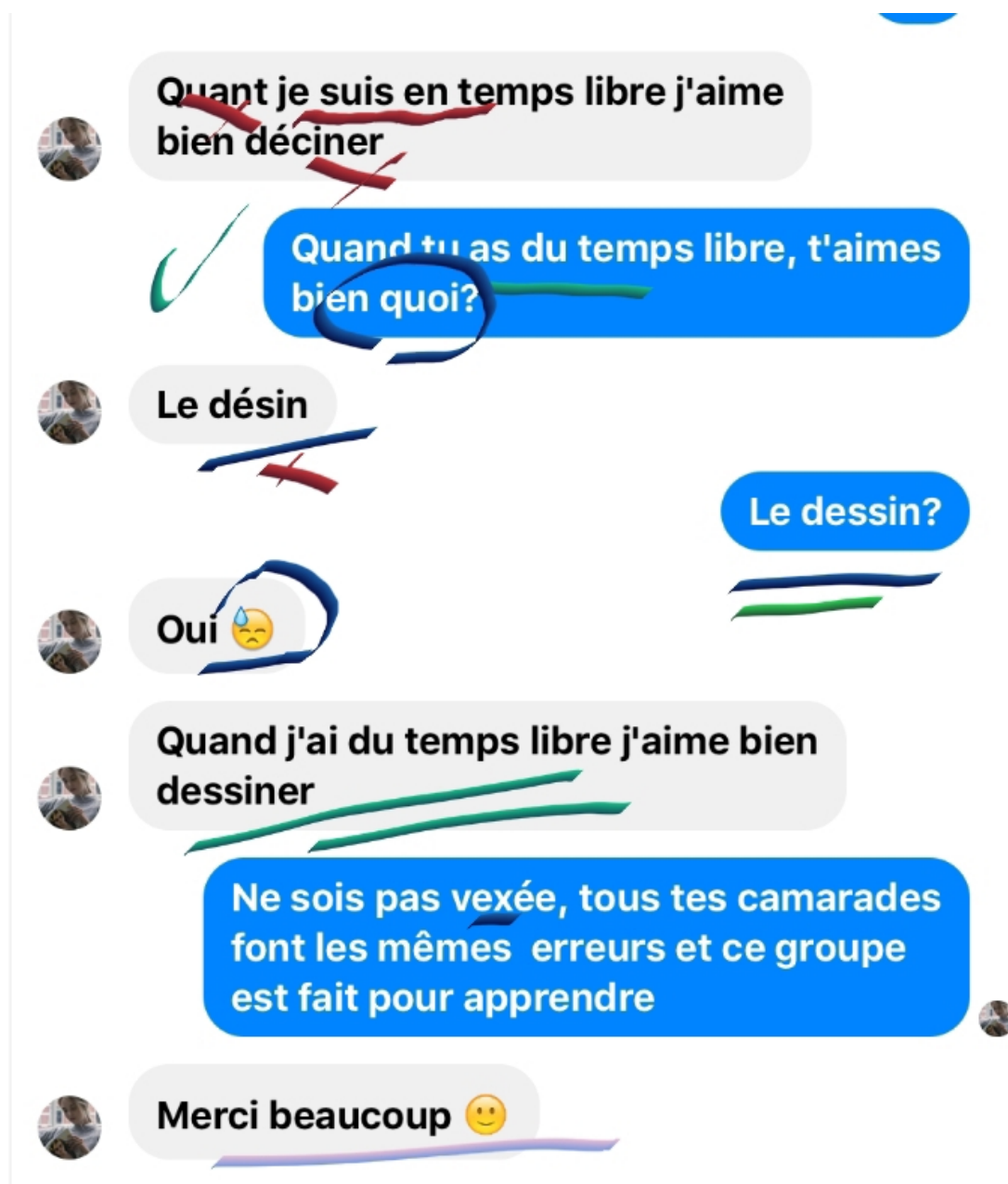


Figure 43: séquence d'une conversation sur la messagerie FB

Pour le caractère chronophage de l'enseignante, nous proposons une collaboration des professeurs ; nous pensons qu'il serait profitable de s'entraider pour mener des tchats avec les étudiants afin de rattraper les failles cumulées des années

précédentes et cela sans toucher le temps scolaire ou se confiner au programme. Seules les erreurs communes repérées lors des tchats et c'elles fréquemment commises en classe seront traitées sur le champ, de manière brève, ludique et instantanée pour un meilleur résultat. Nous suggérons d'enrichir les règles orthographiques ou grammaticales par les mnémotechniques.

En outre, cette expérience résout une bonne partie de notre problématique de magistère qui concerne la difficulté de mettre en place une approche actionnel. Nous avons constaté que le tchat étudiant/prof via la messagerie Facebook était un terrain propice où les étudiants utilisaient leur bagage linguistique inconsciemment pour discuter de différents sujets et sans avoir peur de commettre des erreurs parce qu'ils sont masqués derrière l'écran et que l'erreur est tolérée à cause de la pédagogie de l'erreur mise en place. Cela nous permet de déduire que l'approche actionnelle qui était très difficile à mener en classe, trouve facilement sa place dans le type de tchat qu'offre notre projet Facebook.

Les futurs aménagements de Facebook pour le e-learning, par ses concepteurs, sont en chantier et nos attentes sont très optimistes pour développer d'avantage la méthode proposée dans le présent travail.

Conclusion

Notre projet FB « TICE FLE » s'appuie sur des situations didactiques qui tirent profit des opportunités qu'offre Facebook et s'inspire des méthodes novatrices en orthographe. Il apporte une nouvelle façon de concevoir l'enseignement de l'orthographe, dans un cadre non formel. Le projet a été mis en œuvre en dehors des principales structures d'enseignement. Il a permis une continuité entre la classe et l'après classe.

Il s'avérait bénéfique pour les étudiants algériens ; il a en effet contribué à remédier à la moitié des erreurs étudiées sur le groupe FB. En revanche, ces résultats étaient hétérogènes. La progression était proportionnelle à l'activité de chaque étudiant sur le groupe. Cela montre que la méthode d'enseignement suivie sur le groupe FB était adaptée à leurs besoins et en coordination avec leur champ d'intérêt.

Facebook était un terrain propice d'interaction. Le mur et la messagerie FB ont facilité la fluidité de la dynamique tutorale (interventions réactives et proactives). Cette dernière a permis de mettre en place une pédagogie adaptée aux besoins des étudiants car elle les a bien accompagnés dans leur apprentissage.

Les échanges sur la messagerie se sont révélés divers, authentiques et de manière décontractée. Tchatant avec les étudiants, l'enseignant détecte facilement leurs failles orthographiques (entre autres grammaticales, linguistiques ...) qui sont d'ailleurs nombreuses. Nous avons distingué :

- Essentiellement des erreurs de type intra lingual qui relèvent du fonctionnement de la langue en elle-même comme certains emplois erronés des terminaisons des verbes, les accords du participe passé, le pluriel des exceptions).
- Quelques erreurs de type interlingual ou d'interférences qui ont une dominance surtout phonogrammiques.
- En l'occurrence, certaines erreurs sont dues simplement au manque d'attention comme les accents ou certains accords.

Dans le présent projet, les erreurs constituent une étape indispensable à l'apprentissage. Le traitement pédagogique de l'erreur nous pousse donc à nous améliorer pour ne plus la répéter. Considérer les erreurs lors des tchats avec l'enseignant, offre aux apprenants la possibilité de prendre des risques qu'ils n'auraient pas pris dans un contexte normal. Dans le monde réel, ils ne seraient pas aussi à l'aise de communiquer et d'oser affronter leur bagage linguistique et orthographique à diverses situations. Simplement ils auraient trop peur du résultat ou des conséquences. L'efficacité de ce projet a été dû aux différentes interventions tutorales pour encadrer cet enseignement dans tous les sens.

- **Interventions proactives** : (De Lièvre et Depover, 2001)

L'enseignant intervient de lui-même pour encadrer les étudiants. La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi dans son apprentissage en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à disposition. La pertinence de la proactivité est associée à la manière de stimuler l'étudiant, qui est « *une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition* » (Meirieu, 1999). Cette intervention s'est manifestée de deux manières :

1. Sur la messagerie FB par la Rétroaction corrective, (Carroll et Swain, 1993). En les corrigeant dès qu'ils commettent une erreur orthographique lors des tchats. Cette correction a été souvent ressentie comme utile, elle entraîne une réparation de la part de l'étudiant. Elle est perçue aussi comme facilitatrice ; elle est préconisée dans le cadrage initial et fait partie de l'activité. Très itérative, Elle se révèle quelquefois gênante.
2. Sur le mur FB, en proposant aux étudiants de chercher l'erreur dans une phrase ou en leur demandant de trouver la bonne orthographe des homophones. Nous proposons après une règle explicative, brève, et qui contient souvent des mnémotechniques. Les résultats ont montré que

les notions orthographiques expliquées par des règles mnémoriques étaient mieux acquises que ceux qui n'en contenaient pas.

- **Interventions réactives** (Mason, 1992) :

En répondant à leurs demandes sur le mur et sur la messagerie. Ces modalités réactives donnaient à l'apprenant le sentiment d'être suivi dans son apprentissage et d'obtenir rapidement et facilement la réponse. Bien que cette facilité soit contestée par certains pédagogues, nos étudiants l'ont trouvé plus pratique et efficace.

Lors du déroulement de l'expérience, nous avons constaté qu'il est difficile de dissocier complètement l'orthographe des autres aspects de la langue comme bien sûr la grammaire mais aussi la syntaxe, l'expression, le vocabulaire car c'était insensé de ne corriger que l'orthographe d'une expression qui était aussi mal formulée.

Pour l'utilisabilité : Les étudiants estiment que Facebook se caractérise par la grande facilité de son utilisation. L'utilisateur n'a pas besoin d'avoir des connaissances approfondies en informatique. En quelques clics il peut créer un compte et y accéder pour : consulter les nouveautés affichées sur son mur, des commentaires que les utilisateurs font sur son profil, échanger sur des forums de discussion, envoyer des messages aux membres du réseau, créer du contenu en ligne, annoncer des événements, etc. (voir utilisations). 20 étudiants sur 25, soit 80 % ont estimé le SUS Facebook supérieur à 80/100, les 20 % restant l'avaient estimé entre 60 et 72/100. Par cela, Facebook atteint l'excellence avec un score SUS de 87,3/100.

Pour l'acceptabilité : globalement, les étudiants encouragent l'utilisation de Facebook pour combler leurs lacunes en français, sans toucher le temps scolaire, ni nuire au temps du divertissement passé sur Facebook. Ils conçoivent ce dernier comme un environnement propice à l'amélioration de leurs compétences en orthographe française sans les dissocier des autres aspects de la langue. L'authenticité des interactions médiatisées par ce réseau social permet de centrer l'expérience de l'apprenant sur des situations de communication riches et un apprentissage moins mécanique du français. La correction des messages publiés entre pair (étudiant/enseignant) était très bien conçue par les étudiants. Les données qualitatives

recueillies permettent d'expliquer cet accueil favorable. Ces résultats sont en coordination avec des travaux antérieurs dans d'autres contextes comme rapportent Blattner et Lomicka (2012), Kabilan., Ahmad et Jafre (2010).

Les enseignants aussi réagissent positivement à l'idée d'utiliser Facebook pour compléter la classe, ils sont d'ailleurs nombreux à reconnaître que Facebook n'est pas l'outil le plus adapté aux apprentissages comme rapporte aussi l'enquête de Roland (2013) mais ils précisent qu'ils encouragent cet emploi dans un cadre non formel. Quelques réponses montrent que certains enseignants restent sceptiques à l'idée de ce projet pour son éventuel caractère chronophage.

Les trois niveaux d'évaluation effectués (utilité, utilisabilité et acceptabilité) semblent en corrélation ; différents travaux ont montré que l'utilité pédagogique pousse l'étudiant à utiliser le réseau et que plus l'étudiant manie Facebook, mieux il est susceptible de s'engager dans une collaboration via le réseau social et cela va de même pour l'enseignant.

Cette étude présente trois points faibles, à notre sens. Le premier tient au caractère chronophage pour l'enseignante de la démarche ici adoptée. Le deuxième est la taille réduite de la population échantillon considérée dans cette étude et le troisième est la durée limitée de l'expérience.

Malgré les limites réelles de la portée de cette expérimentation, nos résultats étayaient l'hypothèse selon laquelle Facebook a un bon potentiel pédagogique. Ce projet a permis d'apporter un soutien orthographique efficace aux étudiants. En effet, nous avons pu constater une régression du nombre des erreurs entre le début et la fin du projet à partir du test de la dictée. Nous avons pu constater une corrélation entre l'activité de chaque étudiant au sein du groupe, et la baisse de leurs erreurs entre le pré-test et le post-test.

Les enseignants comme les étudiants étaient favorables à l'idée d'adopter le projet FB pour compléter la classe. Ils déclarent pouvoir maîtriser habilement la plateforme Facebook à cause de sa simplicité et sa cohérence avec l'objectif et le scénario didactique.

Notre étude est à la croisée de la didactique de l'orthographe et les TICE. Elle relève de l'expérimentation pédagogique. Elle ne nous permet pas de dégager des résultats scientifiques qui garantissent une bonne mise en place de Facebook pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Mais la pertinence des constats effectués nous incite à poursuivre l'expérience sur une durée plus longue et un public plus large.

**Références
bibliographiques**

- ALJERBI, Nahla. (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye. *frantice.net*, (10). [Récupéré de http://frantice.net](http://frantice.net)
- ASTOLFI, Jean-Pierre. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. France, Paris : ESF.
- BARDINI, Thierry. (1996). Changement et réseaux sociotechniques. De l'inscription à l'affordance. *Réseaux*. 14 (76). 125-155. doi: 10.3406/reso.1996.3715
- BAUDRIT, Alain. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités européennes ?* France, Paris : l'Harmattan
- BANGOR, Aaron., KORTUM Philipe et MILLER James. (2008). An empirical evaluation of the System Usability Scale (SUS). Dans *Journal of Human-Computer Interaction*, 24 (6), 574–594. doi:10.1080/10447310802205776.
- BIEDERMANN-PASQUES, Liselotte. (2017). *Les grands courants orthographiques au XVIIe siècle et la formation de l'orthographe moderne : impacts matériels, interférences phoniques, théories et pratiques (1606-1736)*. Allemagne, Berlin : De Gruyter.
- BROOK, John. (1996). SUS: a “quick and dirty” usability scale. Dans P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester, et A. L. McClelland. *Usability Evaluation in Industry*. London: Taylor and Francis
- BLATTNER, Géraldine et FIORI Michel. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28. [Récupéré de http://itdl.org](http://itdl.org)
- BLATTNER, Géraldine. et LOMICKA Lara. (2012). Facebooking and the social generation: A new era of language learning. *Alsic*, 15(1). [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- BOWMAN, Nicholas- David et AKCAOGLU Mete. (2014). I see smart people! Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, 23, 1-8. doi:10.1016/j.iheduc.2014.05.003
- BRISSAUD, Catherine et COGIS Danièle. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* France. Paris : Hatier.

- CARROLL, Susan et SWAIN Merill. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-386. doi:10.1017/S0272263100012158
- CATACHE, Nina. (2016). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. France, Paris : Armand Colin.
- CATROUX, Michèle. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 21(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- CAZAL, Yvonne et PARUSSA, Gabriella. (2015). *Introduction à l'histoire de l'orthographe*. France, Paris: Armand Colin.
- COLLEY, Helen., HODKINSON Philipe et MALCOM, Janice. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre, Learning and Skills Research Centre*, London, p. 87.
- CELIK, Christelle Combe. (2008). Facebook pour l'apprentissage/enseignement informel du FLE : Une étude de cas. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Actes de journées Communication et apprentissage instrumenté en réseaux (JOCAIR)* (p. 191–201). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Commission des Communautés européennes. (2000). Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Document de travail des services de la Commission*. Bruxelles, Belgique : auteur. [Récupéré du portail documentaire du Centre Inffo : http://ressources-de-la-formation.fr](http://ressources-de-la-formation.fr)
- CORDER, Stephen Pit. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Revue Langages*, 57, 13. Récupéré de <https://carinezanchi.wordpress.com/que-signifient-les-erreurs-des-apprenants/>
- COSEREANU, Elena. (2009). Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de l'APLIUT*, 28(3), 39-54. Récupéré de <https://journals.openedition.org/apliut/93>
- DEGACHE, Christian. (Juillet 2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. Dans C. Dejean-Thircuir et François Mangelot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 58-74.

- DE LIEVRE, Bruno et DEPOVER Christian. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans E. de Vries, J.-P. Pernin et J.-P. Peurin (dir.), *Actes du cinquième colloque Hypermédias et apprentissages* (p. 323-330). Récupéré de <https://epi.asso.fr>
- DE LIEVRE, Bruno., DEPOVER Christian et DILLENBOURG Pierre. (2004). *Au nom du « Tuteur système » et du « tuteur humain. » Quelle place accorder au « tuteur humain » et au « tuteur système, dans un dispositif de formation à distance ?* Dans *Actes du premier colloque EIFAD, L'industrialisation du Tutorat en formation à distance* », CNED. Récupéré de https://www.memoireonline.com/03/08/996/m_role-tutorat-enseignement-en-ligne-licence-sciences-education-paris-VIII15.html
- DE PIETRO, Jean-François., MATTHEY Marinette et PY Bernard. Acquisition et contrat didactique. (Avril, 1988). Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119. Récupéré de http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf
- DE VANSSAY, Stéphanie et LOZAC'H Anthony. (2019). L'erreur pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*. (494). Récupéré sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No494-L-erreur-pour-apprendre>
- DE VRIES, Erica et TRICOT André. (1998). Évaluer l'utilisation d'hypermédias : intérêts et limites des variables de performance. *Hypertextes et Hypermédias*, n° hors série. 175-190.
- DILLON, Andrew et GABBARD Ralph. (1998). Hypermedia as an educational technology: a review of the empirical literature on learner comprehension, control and style. *Review of Educational Research*, 68 (3), 322 - 334.
- DILLON, Andrew et MORRIS Michael. (1996). User acceptance of information technology: theories and models. *Annual Review of Information Science and Technology*, 31, 3-32.
- DUMAS, Dominique. (2014). *Le grand livre de l'orthographe – Certificat Voltaire*. France, Paris: Vuibert.
- ELUERD, Roland. (2017). *Les difficultés de l'orthographe*. France, Paris : Garnier.

- FAIRBROTHER, Michael et WHITLEY Jessica. (2014). Mnémotechnique : stratégie d'aide-mémoire. *TAaLecole*. Récupéré de <https://www.taalecole.ca/la-mnemotechnique/>
- FAVRE, Daniel. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique, *Revue française de pédagogie*, 111. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_111_1_1234
- FAYOL, Michel. (2003). Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et psycho*, (3). Récupéré de <http://cnrs.fr>
- FERRIS, Dana. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-202.
- GAIGNARD, Anne Marie. (2010). *Coaching orthographique, 9 défis pour écrire sans fautes*. France, Paris: De Boeck-Duculot.
- GASS, Susan., MACKKEY Alison et ROSS-FELDMAN Lauren. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575-611. Récupéré de <http://doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x>
- GASSE, Stéphanie. (2014). Éducation non formelle et apprentissages tout au long de la vie. *Éducation permanente*, (199), 192.
- GIORDAN, André., Daniel Favre et Armen Tarpinian. (2013). L'erreur en pédagogie. *École changer de cap*. Récupéré de http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/dossier_erreur.pdf
- HAMADA, Marc. (2013). A Facebook project for Japanese university students (2): Does it really enhance student interaction, learner autonomy and English abilities? Dans L. Bradley et S. Thouësy (dir.), *20 years of Eurocall: Learning from the past, looking to the future* (p. 98-105). Dublin, Irlande : Research-Publishing.net. Récupéré de <http://eric.ed.gov>
- JEANNOT, Laurence et CHANIER Thierry. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *ALSIC*, 11. Récupéré de https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/290173/filename/Alsic_jeannot_chanier_080608.pdf.
- KABILAN, Muhammad., AHMAD Nordila. et ABIDIN Mohamad Jafre Zainol. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. Récupéré de <http://doi:10.1016/j.iheduc.2010.07.003>

- LABAT, Jean Marc. (2002). EIAH : quel retour d'informations pour le tuteur. Colloque International sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour les Enseignements d'Ingénieurs et dans l'industrie (TICE'02), Lyon, France.
- LAPARRA, Marceline. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français, *Repères*, 41. doi : 10.4000/reperes.278
- LIGHTBOWN, Patsy et SPADA Nina. (1999). *How languages are learned*. Angleterre, Oxford : Oxford University Press.
- Logiciel en ligne récupéré de <http://www.calculer-taux-evolution.fr>
- LONG, Michael. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). New York, NY : Academic Press.
- LYSTER, Ranta. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51(1), 265-301. doi:10.1111/j.1467-1770.2001.tb00019.x
- MANGENOT, François. (2011). Spécificités du tutorat en langues. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-226). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- MASON, Rollon. (1992). Application of electronic communication for distance education in the third world. *Bangkok Project*. Bangkok, Thaïlande: BANCMC.
- MEIRIEU, Philippe. (1999). *Apprendre oui, mais comment?* Paris, France : ESF.
- MORIN, Edgar. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du Futur*. Paris, France : Seuil.
- OBLINGER, Diana., BOOMERS Gen-Xers et Millennials. (2003, Juillet/Août). Understanding the New Students. *Educause*, 37-47.
- ORNICAR. (2011). L'orthographe m'amuse. Trucs mnémotechniques. Récupéré de <http://www.ornicar.be/tag/mnemotechnique/>
- PAPPA, Christopher. (2016). Les 7 avantages de la pédagogie de l'erreur en e-Learning. *E-learning industry*. Récupéré de <https://elearningindustry.fr/pedagogie-de-lerreur-avantages>

- PERDUE, Clive. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Revue Langages*, (57), 94.
- PELISSIER, Chrysta et QOTB Hani. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur, *Alsic*, 15(2). Récupéré de <http://journals.openedition.org/alsic/2513>
- RAFAEL. (Novembre, 2011). Le bloc-notes, UX & Design d'expérience utilisateur. Récupéré de : <https://blocnotes.iergo.fr/concevoir/les-outils/sus-pour-system-usability-scale>
- PUREN, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, France : Didier.
- RICHER, Jean-Jacques. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. *Synergies Chine*, (2), 27-34. Récupéré de: <http://gerflint.fr>
- ROGERS, Carl Ransom. (2013). *L'approche centrée sur la personne* (H.-G. Richon, trad.; H. Kirschenbaum et V. L. Henderson, compil. et réd.). Grenoble, France : Ambre (ouvrage original publié en 1989 sous le titre *The Carl Rogers Reader*, Boston, MA : Houghton Mifflin).
- ROLAND, Nicolas. (2013). Facebook au service de l'apprentissage. *Éducation*. Récupéré de : http://niroland.be/documents/publications/Article_Eduquer_NR.pdf
- SOLUNEA. (2017). Récupéré de : <http://www.solunea.fr/facebook-plateforme-apprentissage-en-ligne/Palo>
- SPOOL, Jared., SCANLON Tara., SCHROEDER Will., SNYDER Carolyn et DEANGELO Tarot. (1999). *Web site usability: A designer's guide*, Morgan Kaufmann, San Francisco.
- SULEIMAN, Shehadeh et MALKAWI Nouman. (2012). L'orthographe, le grand absent des méthodes F.L.E. *Cross-Cultural Communication*, 8(6), 125-135. Récupéré de <http://cscanada.net/index.php/ccc>

- SWAIN, Merrill. (1995). *Three functions of output in second language learning*. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. UK : Oxford University Press, 125-144. Récupéré [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=476647](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=476647)
- TADDEI, François. La société apprenante, un impératif démocratique. Innovation pédagogique. Récupéré de https://www.liberation.fr/sciences/2009/04/14/six-milliards-d-autodidactes_552537
- TATAWY, Mounira El. (2002). Corrective feedback in second language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 2(2). Récupéré de <http://journals.library.columbia.edu/index.php/SALT>
- TRICOT, André., PLEGAT-SOUTJIS Fabienne., CAMPS Jean-François., AMIEL Alban., LUTZ Gladys et MORCILLO Agnès. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Laboratoire Travail et Cognition*. CNRS, Université de Toulouse.
- VETTER, Anna (2004). *Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum*. Dans *ALSIC*, 7 (1). Récupéré de <file:///C:/Users/nabil/Downloads/alsic-2310.pdf>
- VIE, Stephanie. (2008). Digital Divide 2.0: 'Generation M' and Online Social Networking Sites in the Composition Classroom. *Computers and Composition*, 25, 9-23. Récupéré de : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461507000989>
- WANG, Qiyun. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. Récupéré de <http://doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- WELLS, Amy. (2008, octobre). *Tchater avec le prof : l'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques*. Communication présentée au colloque Recherches et terrains – Langues, espaces numériques et diversité, Limoges, France. Récupéré de <http://insuf-fle.hautetfort.com>
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. Paris, France : ESF

Annexes

Annexe 1

Test initial

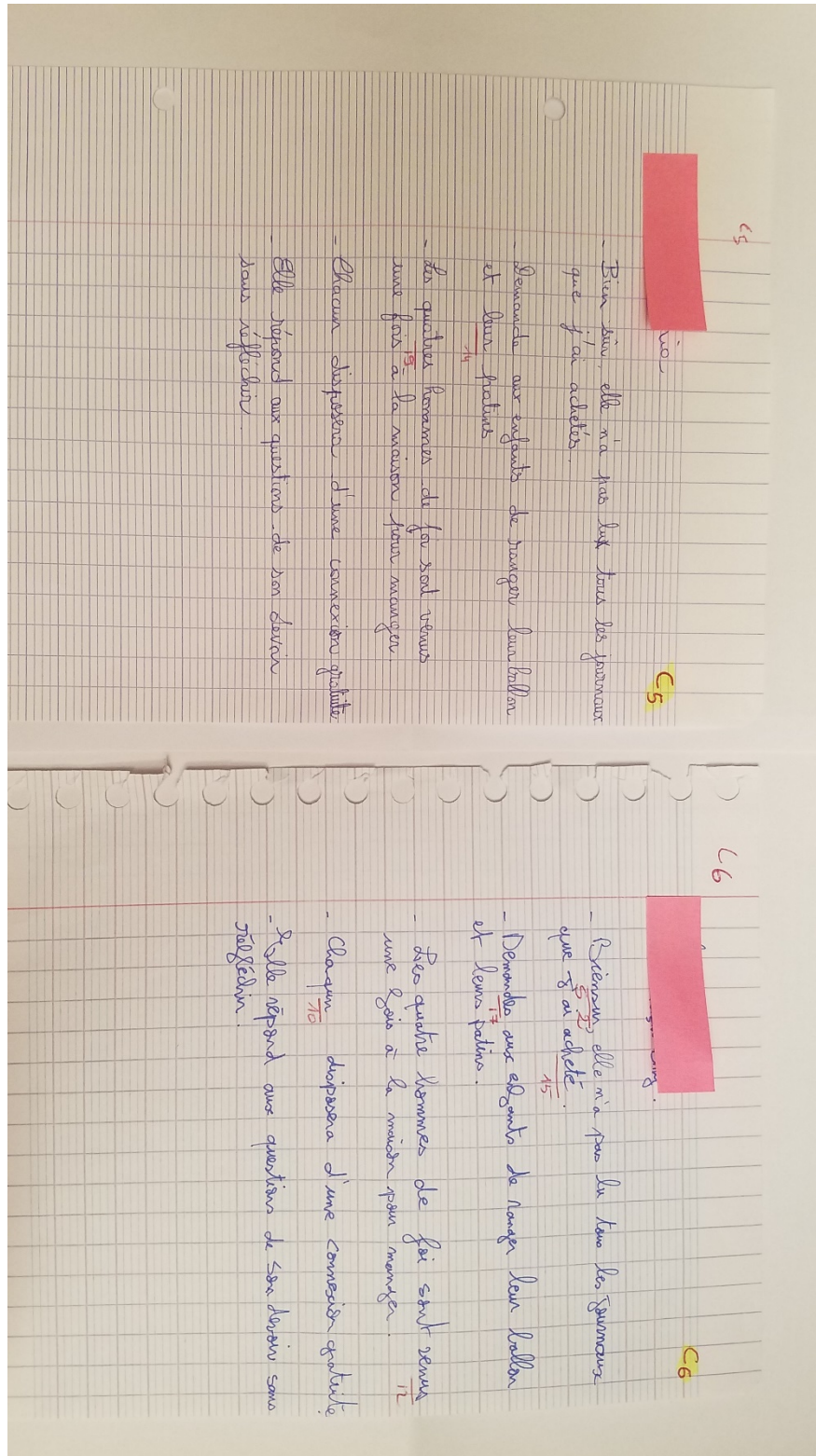
C3

- liens¹¹, elle n'a pas lu tous¹² les journaux que j'ai achetés¹⁵.
- Demande - aux enfants - de ranger leurs ballons et leurs patins¹³.
- Les - quatre¹³ hommes de foix⁶ sont venus une fois à la maison pour manger.
- Chacun des pres¹⁴ d'une commission gratuite.
- Elle répond - aux - questions - de son devoir sans réfléchir.

C4

- Bien⁵ elle n'a pas lu tous les journaux que j'ai achetés¹⁵.
- Demande aux enfants de ranger leurs ballons et leurs patins¹³.
- Les quatre¹³ hommes de foix⁶ sont venus une fois à la maison pour manger¹⁴.
- Chacun des pres¹⁴ d'une commission gratuite elle répond aux questions de son devoir sans réfléchir.

C4



C7

A Ben-sin elle n'a pas les travaux des jeunes qui l' ont achetés.

1- Demandez aux enfants de travaux manger leur ballon et leur fruits.

2- Les quatre hommes de bon sont venus à la maison pour manger.

3- Chacun disposera d'une connexion gratuite.

4- Elle répond aux questions de son neveu néflicin.

C8

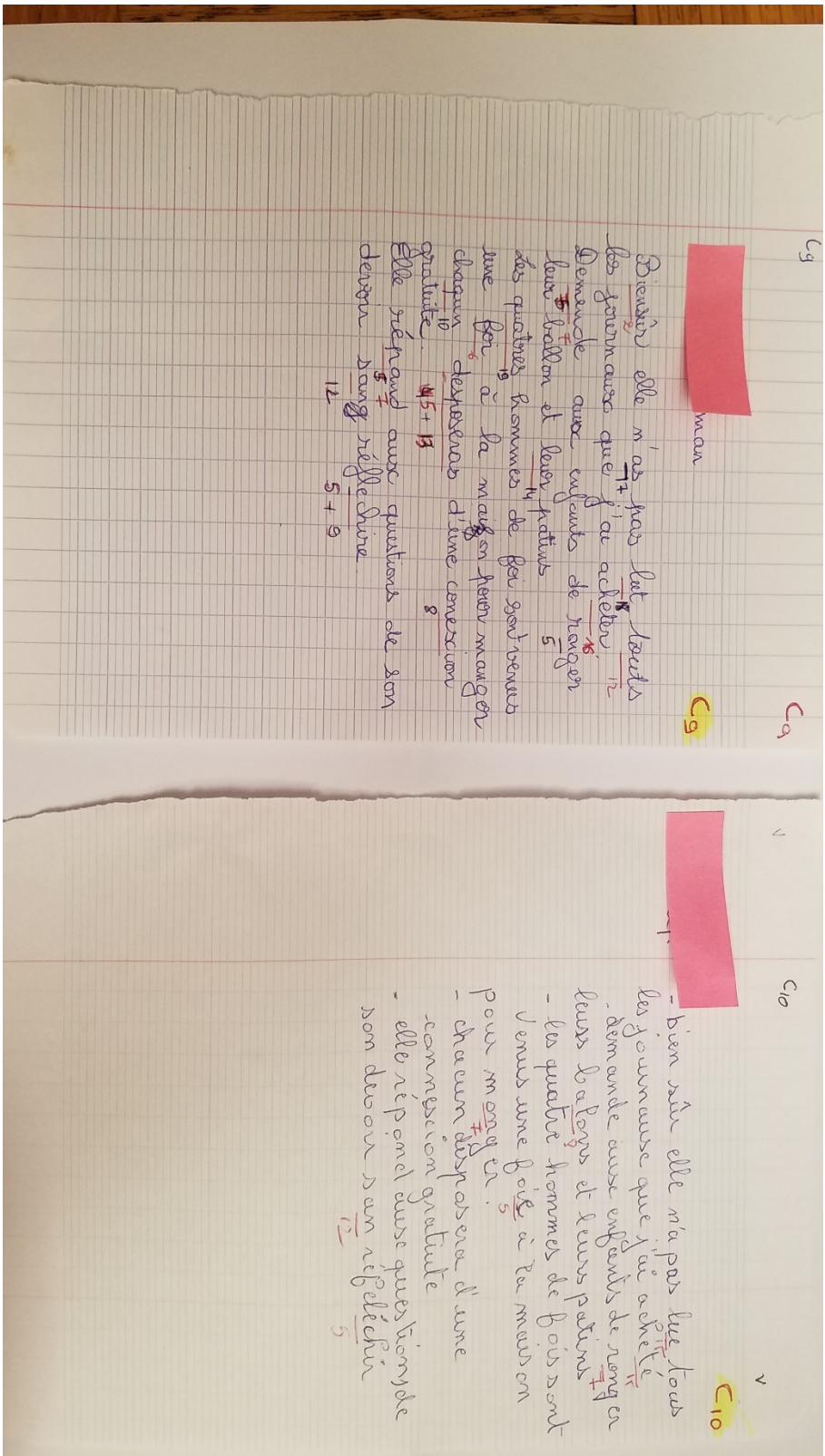
- Ben-sin, elle n'a pas les travaux des jeunes qui l' ont achetés.

- demande aux enfants de manger leur ballon et leur fruits.

- Les quatre hommes de bon sont venus à la maison pour manger.

- Chacun disposera d'une connexion gratuite.

- elle répond aux questions de son neveu néflicin.



C9

[Red highlight]

man

D'ailleurs elle n'a pas ¹¹ lue ¹² tous
 les journaux que j'ai ¹³ achetés
 demande aux enfants de remplir
 leur ¹⁴ ballon et leurs ¹⁵ patins
 ses quatre hommes de ¹⁶ pois sont
 une ¹⁷ bonne ¹⁸ idée ¹⁹ de ²⁰ leur ²¹ monter
 chaque ²² des ²³ matras ²⁴ d'une ²⁵ conservation
 gratuite ²⁶ de ²⁷ 5 + 13
 Elle répond aux questions de son
 d'après ²⁸ son ²⁹ référé
 12 5 + 5

C9

C9

C10

[Red highlight]

- bien sûr elle n'a pas ¹ lue ² tous
 les journaux que j'ai ³ achetés
 - demande aux enfants de remplir
 leurs ⁴ ballons et leurs ⁵ patins
 - les quatre hommes de ⁶ pois sont
 venus une ⁷ fois à la maison
 pour ⁸ manger
 - chacun ⁹ apportera ¹⁰ d'une
 commission gratuite
 - elle répond aux questions de son
 d'après ¹¹ son ¹² référé
 5

C10

C10

C11

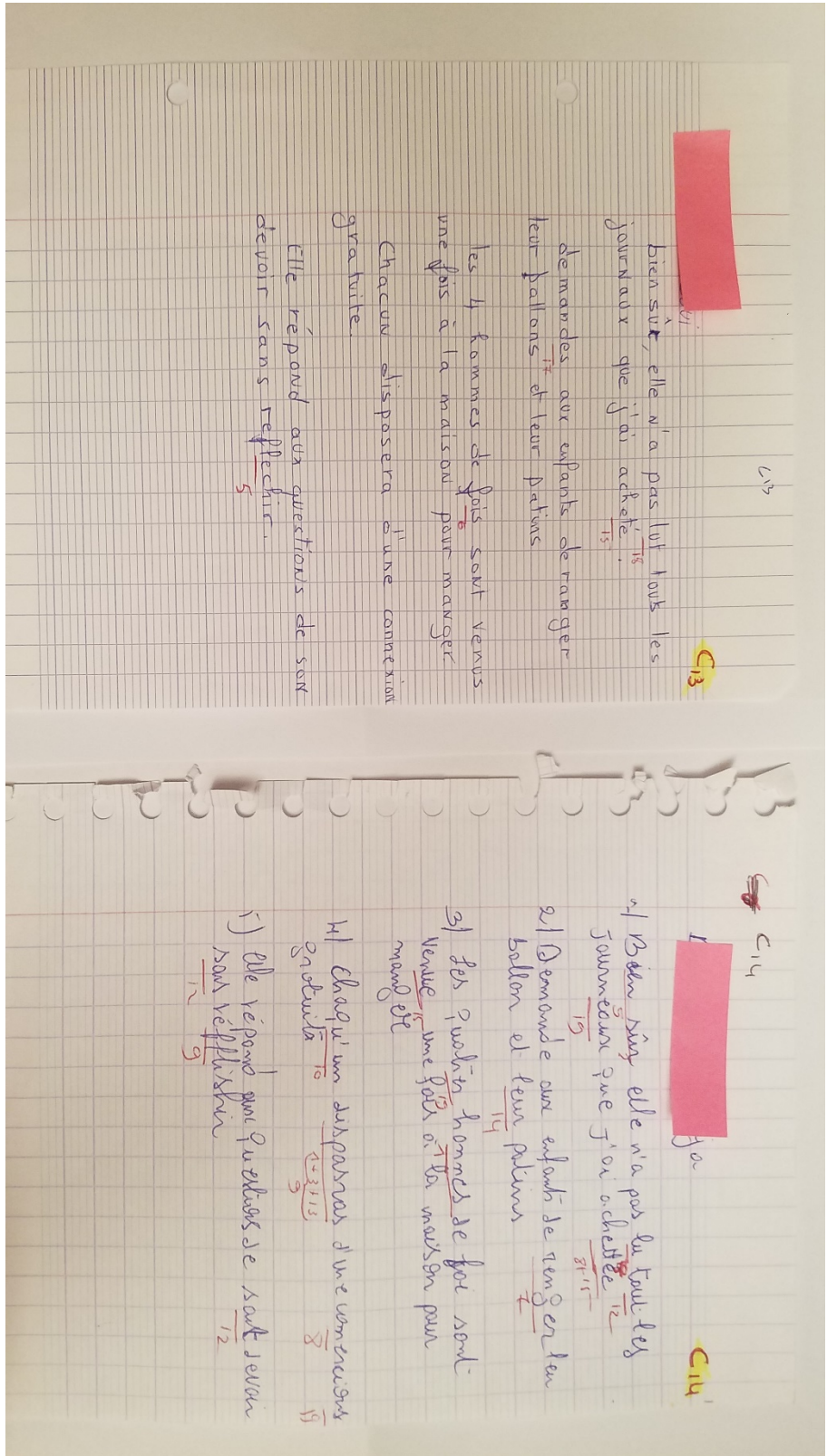
Bien sûr, elle n'a pas lu tous les journaux
 que j'ai achet¹³és.
 Elle demande aux enfants de ranger leurs
 livres et leurs cahiers.
 Les quatre femmes de la maison sont venues
 à la maison pour manger.
 Chacun disposera d'une connexion gratuite
 sans fil.
 Elle répond aux questions de son beau-père
 sans arrêt.

C11

C12

1- Bien sûr, elle n'a pas lu tous les journaux
 que j'ai achet¹³és.
 2- Demande aux enfants de ranger leurs cahiers
 et leurs cahiers.
 3- Les quatre femmes de la maison sont venues
 à la maison pour manger.
 4- Chacun disposera d'une connexion gratuite.
 5- Elle répond aux questions de son beau-père
 sans arrêt.

C12



bien sûr, elle n'a pas tout les jours
 que j'ai achetés
 demandes aux enfants de ranger
 leur ballons et leur patins
 les 4 femmes de fois sont venus
 une fois à la maison pour manger
 Chacun disposera d'une connexion
 gratuite.
 Elle répond aux questions de son
 devoir sans réfléchir.

C13

- 1) Bien sûr elle n'a pas les tous les jours que j'ai achetés
- 2) Demande aux enfants de ranger leur ballons et leur patins
- 3) Les quatre femmes de fois sont venues une fois à la maison pour manger
- 4) Elle répond aux questions de son devoir sans réfléchir

C14

C15

Bien sûr elle n'a pas fait les journaux que j'ai achetés

Demande aux enfants de ranger leurs ballons et leur patins

Les quatre hommes de foot sont venus une fois à la maison pour manger

Chacun disposera d'une connexion gratuite.

Elle répond aux questions de son étudiant sans réfléchir

C16

Bien sûr elle n'a pas lu tous les journaux que j'ai achetés

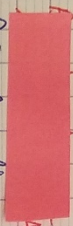
Demande aux enfants de ranger leurs ballons et leurs patins

Les quatre femmes de foot ont venu une fois à la maison pour manger

Chaque un disposera d'une connexion gratuite

elle répond aux questions de son étudiant sans réfléchir

C-19



As Ha

Bien sûr elle m'a pas lue tous les journaux que j'ai achetés.
 Demandes aux enfants de ramper leur ballon et leur patin.
 Ses quatre remises de foi sont venues une fois à la maison pour manger.
 Chacun disparaît d'une commission gratuite.
 Elle répond aux questions de son devoir nous n'oublions

C-19

C-20

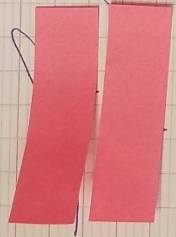
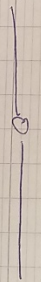
① bien sûr elle m'a pas lu toute les journaux que j'ai achetés.
 15

② demande aux enfants de ramper en leur ballons et leur patins.
 17

③ les quatre remises de foi sont venues une fois à la maison pour manger.
 17

④ chaque un des quatre d'une commission gratuite.
 17

⑤ elle répond aux questions de son devoir nous n'oublions pas quel jour.
 17

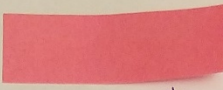


C-20

Annexe 2

Copies du test final

copie 1

F  C1

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- bien sûr, toute les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

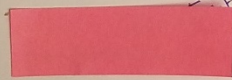
3- tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- demandes aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

copie 2

F  C2

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C3

1- Elle ~~est~~ restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- Bien sur toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez remanier votre demande

4- Demandez aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.

5- ~~chacun~~ ^{chacun} de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de fois qui a commandé du fois.

C4

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- Bien sur toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez remanier votre demande

4- demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de fois qui a commandé du fois.

C5

Copie 5

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- Bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.

4- Demande aux candidats de ramener leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C6

Copie 6

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- Bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.

4- Demande aux candidats de ramener leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C7

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son
Père.

2- Bien sûr toutes les quatre sont arrivées à temps
pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs
Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone .

6- C'est l'homme de foie qui a commandé du foie.

6

C8

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu
son Père.

2- Bien sûr toutes les quatre sont arrivées à temps
pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs
Feuilles.

5- chaque un de nous testera la connexion internet sur son téléphone .

6- C'est l'homme de foie qui a commandé du foie.

6

Cg

Cg

J

- 1- Elle est restée dans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.
- 2- Bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.
- 3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.
- 4- Demandez aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.
- 5- ~~Chacun~~ de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de fois qui a commandé du bois.

M

C10

10 = a

- 1- Elle est restée dans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.
- 2- Bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.
- 3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.
- 4- Demandez aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.
- 5- Chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de fois qui a commandé du bois.

copie 11

C11

- 1- Elle est... restée... sans... défense, une fois... qu'elle a perdu...
son... Père.
- 2- Bien sûr... toutes les quatre sont arrivées à temps
pour chanter au concert.
- 3- Tous... les postes sont occupés... Veuillez renouveler votre demande
- 4- Demande... aux candidats de ranger leur matériel et leurs
Feuilles.
- 5- Chacun... de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C12

- 1- Elle est... restée... sans défense, une fois... qu'elle a perdu...
son... Père.
- 2- Bien sûr... toutes les quatre sont arrivées à temps
pour chanter au concert.
- 3- Tous... les postes sont occupés... Veuillez renouveler votre demande
- 4- Demande... aux candidats de ranger leur matériel et leurs
Feuilles.
- 5- Chacun... de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C13

copie 13

- 1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdue son Père.
- 2- Bien sûr toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.
- 3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.
- 4- Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.
- 5- Chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C14

- 1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.
- 2- Bien sûr les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.
- 3- Tout les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande.
- 4- Demande aux candidats de ranger leur matériel et leurs Feuilles.
- 5- Chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.
- 6- C'est l'homme de foi qui a commandé de foie.

2
C15

Copie 15

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

2- Bien sûr les quatre sont arrivés à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- Demande aux candidats de travailler leur matériel et leurs Feuilles.

5- Chaque un de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.

C16

0 F

1 C16

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdu son Père.

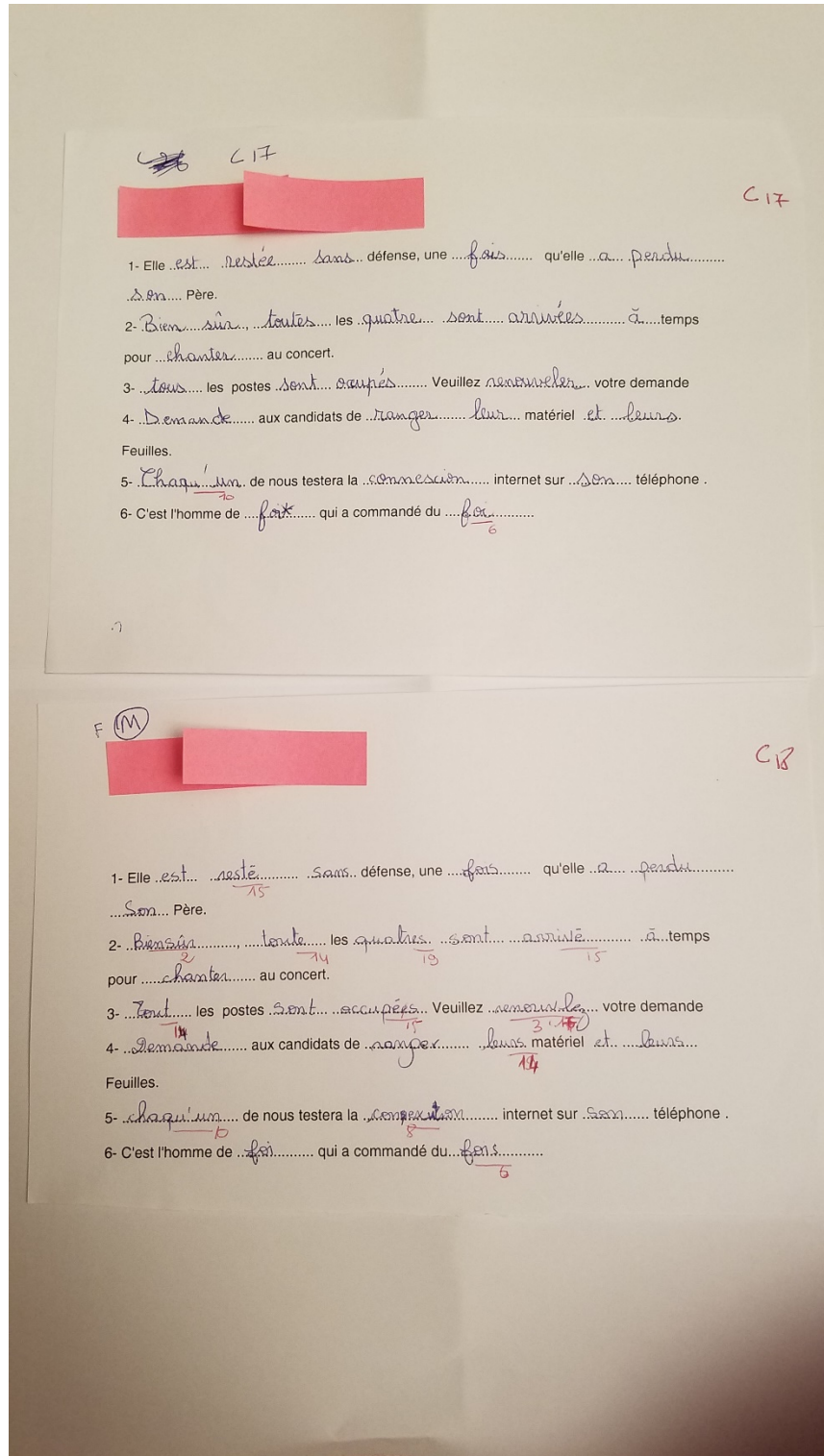
2- Bien sûr les quatre sont arrivés à temps pour chanter au concert.

3- Tous les postes sont occupés. Veuillez renouveler votre demande

4- Demande aux candidats de travailler leur matériel et leurs Feuilles.

5- Chaque un de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foie.



"M"

C19

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdue son Père.

2- Bien sûr, toutes les quatre sont arrivées à temps pour chanter au concert.

3- tous les postes sont occupés. Veuillez renvoyer votre demande.

4- Demande aux candidats de remettre leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foi.

F ⊙ C20

C20

1- Elle est restée sans défense, une fois qu'elle a perdue son Père.

2- Bien sûr, tout les quatre sont arrivés à temps pour chanter au concert.

3- tous les postes sont occupés. Veuillez renvoyer votre demande.

4- Demande aux candidats de remettre leur matériel et leurs Feuilles.

5- chacun de nous testera la connexion internet sur son téléphone.

6- C'est l'homme de foi qui a commandé du foi.

Annexe 3

Publications sur le mur Facebook



Tice Fle a ajouté une photo à l'album **3 décembre 2016**.
3 décembre 2016

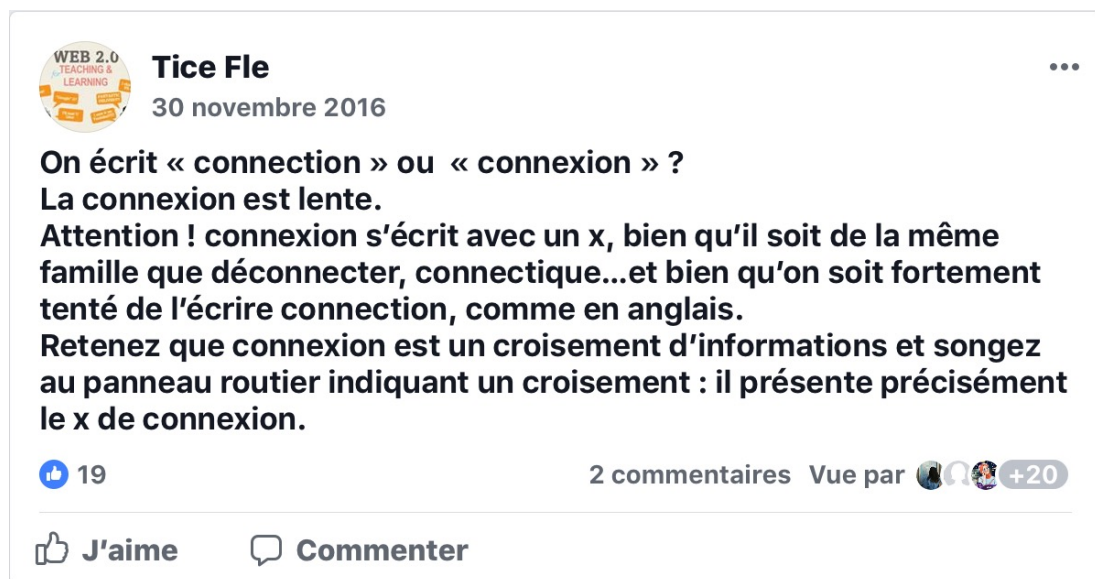
- On écrit « **bien sûr** » ou « **biensûr** » ?

Il n'existe que le terme « bien sûr » en deux mots
Exemple :
X: puis-je avoir de l'eau ?
Y : **Bien sûr !**

20 J'aime 2 commentaires Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 1



Tice Fle
30 novembre 2016

On écrit « **connection** » ou « **connexion** » ?
La **connexion** est lente.
Attention ! **connexion** s'écrit avec un x, bien qu'il soit de la même famille que déconnecter, connectique...et bien qu'on soit fortement tenté de l'écrire **connection**, comme en anglais.
Retenez que **connexion** est un croisement d'informations et songez au panneau routier indiquant un croisement : il présente précisément le x de **connexion**.

19 J'aime 2 commentaires Vue par +20

J'aime Commenter

Figure 2



Tice Fle
15 février 2017

On écrit "**chacun**" ou "**chaqu'un**" ?
On écrit toujours la première "**chacun**" ou "**chacune**" pour le féminin
Exemple: **Chacun** est libre .

Nour El Houda et 6 autres personnes J'aime Vue par +14

J'aime Commenter

Figure 3



Tice Fle 26 janvier 2017

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez-les.

Être de bonne fois pour la première foie.

11 3 commentaires Vue par +16

J'aime Commenter

Figure 4



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 28 janvier 2017. 28 janvier 2017

- On écrit « foie », « fois » ou « foie » ?

Être de bonne **foi** pour la première **fois**.

Une fois : marque la fréquence (et donc il prend **S**)
La foi : c'est la croyance
Le foie : c'est l'organe (masculin mais prend « e » à la fin)
 (Songer à « **le foie** » se trouve chez les hommes (**le**) et les femmes (**e**) donc le foie)
 Exemple : une fois qu'il eut fini sa profession de foi, il succomba à une crise de foie.

Nassima Zerga Aboubekr et 9 autres personnes Vue par +12

J'aime Commenter

Figure 5



Tice Fle 15 décembre 2016


Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?

- Vous êtes licencié, la direction en à assez de vos absence répétées.

Îrà Âm et 14 autres personnes 10 commentaires Vue par +19

J'aime Commenter


Figure 6



WEB 2.0
TEACHING &
LEARNING

Tice Fle 17 décembre 2016

- On écrit « **a** » ou « **à** » ?
a : le verbe « avoir », on peut le remplacer par « avait ».
Exemple : vous êtes licencié, la direction en **a** assez de vos absences répétées.
 Sinon, il s'agit de la préposition « **à** »
Exemple : je l'aime **à** mourir

16 1 commentaire Vue par  +17


 J'aime  Commenter

Figure 7



WEB 2.0
TEACHING &
LEARNING

Tice Fle 21 janvier 2017


S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez-les.

-Sont cesse, elle son fait pour s'en fils expatrié au Canada.

 Happy Perlla et 11 autres personnes 4 commentaires Vue par  +19

 J'aime  Commenter

Figure 8




Tice Fle a ajouté une photo à l'album 24 janvier 2017.
...
 24 janvier 2017

- On écrit "**sont** ", " **son**", "**sans**", "**s'en**" ou "**sang**"?

Sont : est le verbe avoir, on peut le remplacer par « seront »
Exemple : ceux qui respectent le moins les délais **sont** moins respectés à leur tour.
son : déterminant possessif, peut être remplacé par (mon, ton.)
Exemple : il réclame **son** innocence
Sans : une préposition qui signifie "ne pas avoir", elle est le contraire de "avec"
Exemple: science **sans** conscience n'est qu'une ruine de l'âme
S'en : c'est le **s** de la forme pronominal
Exemple: il s'occupe de ses enfants. Il **s'en** occupe.
Sang: c'est le liquide rouge de nos veines. Il s'écrit avec "**g**", penser au groupe sanguin.
Cent: correspond au chiffre (100), il s'écrit avec "**t**", penser au mot centaine

 Nassima Zerga Aboubekr et 11 autres personnes
 Vue par  +14

 **J'aime**
 **Commenter**

Figure 9




Tice Fle
...
 18 décembre 2016

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez les.

- Rangez vos ballon et vos patins aux placard.

 Happy Perlla et 10 autres personnes
 2 commentaires
Vue par  +18

 **J'aime**
 **Commenter**

Figure 10



Tice Fle
21 décembre 2016

Beaucoup d'étudiants, selon la messagerie instantanée, confondent "**vos**" et "**votre**"
Et pourtant c'est simple.
On utilise "**vos**" quand le mot qui le suit est au pluriel
*Exemple: rangez **vos** affaires.*
Et on utilise "**votre**" quand le mot qui le suit est au singulier
*Exemple: rangez **votre** armoire.*

Nassima Zerga Aboubekr et 15 autres personnes
Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 11



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 2 février 2017.
2 février 2017

Cette règle n'est pas absolue, pour plus de détails voir la leçon complète sur :
<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-48477.php>

Vous hésitez entre "**tout**", "**tous**" et "**toute**" voici une solution
"**Tout**" peut avoir plusieurs rôles. En général, il s'accorde en genre et en nombre avec les mots qui le suit (masculin, féminin, pluriel)
*Exemple1 : elle arrivera en retard selon **toute** apparence*
*Exemple2: il a ramassé **tous** les objets*
*Exemple3 : à **toute** heure, de **tout** temps.* (le temps est singulier mais il s'écrit avec un s)

Sauf quand il est adverbe : des assiettes **tout** ébréchées. (pas d'accord)

Nassima Zerga Aboubekr et 8 autres personnes
Vue par +10

J'aime Commenter

Figure 12



Tice Fle 28 janvier 2017

Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?
-En découvrant la facture, la cliente a criée au scandale.

7 2 commentaires Vue par +13

J'aime Commenter

Figure 13



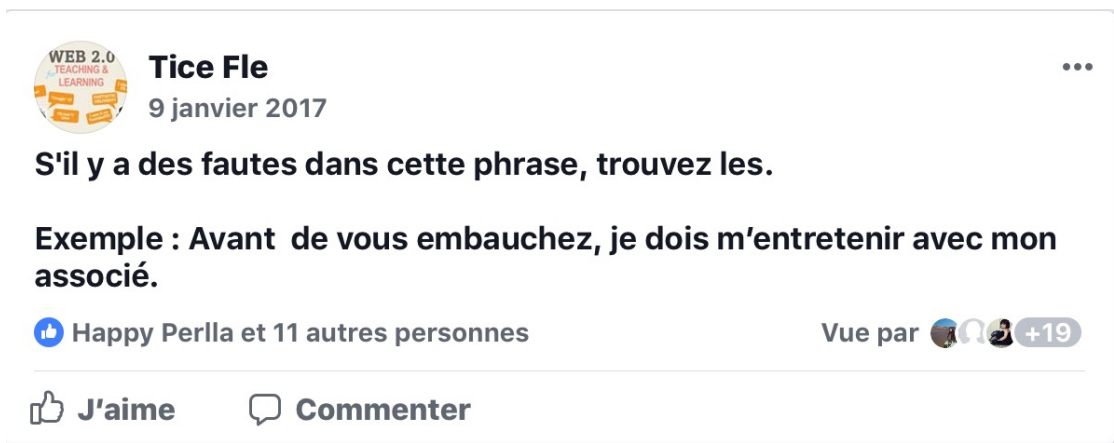
Tice Fle a ajouté une photo à l'album 30 janvier 2017.

*Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « avoir », ne s'accorde jamais avec le sujet
Exemple : en découvrant la facture, la cliente a crié au scandale.
- Sauf lorsque le complément d'objet direct est placé avant le verbe :
Exemple : Les oranges que j'ai cueillies
En revanche, Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire "être " s'accorde avec le sujet.

Nassima Zerga Aboubekr et 8 autres personnes Vue par +13

J'aime Commenter

Figure 14



Tice Fle 9 janvier 2017

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez les.

Exemple : Avant de vous embauchez, je dois m'entretenir avec mon associé.

Happy Perlla et 11 autres personnes Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 15

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 10 janvier 2017.** ...
10 janvier 2017

On écrit "er" ou "ez" à la fin d'un verbe après "vous" ?
-er : est la terminaison d'un verbe du 1er groupe à l'infinitif peut être remplacé par « finir » ou « prendre ». Si la phrase est fautive, il s'agit de la deuxième personne du pluriel ; vous mettez donc la terminaison « -ez »
Exemple : avant de vous embaucher, je dois m'entretenir avec mon associé.
(tout simplement si c'est "vous" qui fait le verbe, ce dernier prend "-ez" sinon il prend "er")

 Nassima Zerga Aboubekr et 13 autres personnes Vue par    +18

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 16

 **Tice Fle** ...
5 janvier 2017

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez les.

-Pour trouvé une bonne place, il faut arrivé tôt.

 Happy Perlla et 9 autres personnes 1 commentaire Vue par    +20

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 17

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 7 janvier 2017.** ...
7 janvier 2017

Pour trouver une bonne place, il **faut arriver** tôt.
* -le verbe se met à l'infinitif après les prépositions : **par, à, de, pour, sans.**
Exemple : je n'arrive pas à résoudre ce problème.
-Quand deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif
Exemple : il veut **jouer**.

Astuce : Apprenez l'expression (par 2verbes à 2%) **par, deux verbes qui se suivent, à, de, pour, sans.**

 Nassima Zerga Aboubekr et 13 autres personnes Vue par    +18

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 18

 **Tice Fle** 25 janvier 2017 ...

**Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?
- ranges ton armoire.**

 Happy Perlla et 7 autres personnes 8 commentaires Vue par  +19

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 19

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 26 janvier 2017.** ...

26 janvier 2017

- On écrit « **range** » ou « **ranges** » ?
*Exemple1 : **Range** ton armoire ! (le verbe « ranger » est au présent de l'impératif)*
*Exemple2: **Tu ranges** ton armoire. (Le verbe est au présent de l'indicatif)*
L'impératif se démarque par l'absence du pronom personnel (tu) et l'absence de « s » sauf s'il est suivi de « en » ou « y »
 Exemple: vas-y!

 Nassima Zerga Aboubekr et 10 autres personnes Vue par  +17

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 20

 **Tice Fle** 12 janvier 2017 ...

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez-les.

Les vingt gagnons ont remporté les quatres cadeaux

 Happy Perlla et 10 autres personnes 3 commentaires Vue par  +19

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 21



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 15 janvier 2017. 15 janvier 2017

- On écrit « **Quatre** » ou « **quatres** » ?
Les **vingts** gagnons ont remporté les **quatre** cadeaux

A l'exception de **vingt** et **cent**, qui peuvent être multipliés, les adjectifs numéraux sont invariables même s'ils seront utilisés comme des noms.
Exemple : des quatre saisons, c'est le printemps que je préfère.

Nassima Zerga Aboubekr et 15 autres personnes Vue par +19

J'aime **Commenter**

Figure 22



Rania Imane a commenté cette photo.

Tice Fle 24 janvier 2017

On écrit « **quand** » ou « **quant** » ? Voici la différence :
Quant : s'il est suivi de la préposition **à**
Exemple : **quant** à votre commande, elle n'est pas encore arrivée.
Dans le reste des cas, il s'agit de « **quand** »
Exemple : **quand** ma commande sera-t-elle livrée ?

10 1 commentaire Vue par +7

J'aime **Commenter**

Figure 23



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 2 février 2017. 2 février 2017

"En" remplace généralement un groupe nominal complément précédé de la préposition "de".
Exemple 1: elle parle souvent de son enfance. => Elle en parle souvent.
Exemple 2: combien de tomates voulez vous ? => J'en veux 1 kilo.
 Mais il est préférable de ne pas employer "en" si la préposition 'de' introduit une personne
Exemple: Ils parleront de Vincent au prochain conseil. => Ils parleront de lui

Nassima Zerga Aboubekr et 10 autres personnes Vue par +13

J'aime Commenter

Figure 24



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 2 février 2017. 2 février 2017

Remarque: en général, les mots qui se terminent par "**eur**" ne prennent pas de "e" à la fin sauf :
 heure, beurre et demeure.
Exemple: une fleur, bonheur...
 Je vous rappelle que les règles publiées sur le mur ne sont pas absolues mais elles vous font
 éviter la grande partie de vos fautes.

Nassima Zerga Aboubekr et 11 autres personnes Vue par +14

Figure 25

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 31 janvier 2017.** 31 janvier 2017

Aux adverbes de temps *Parfois* et *Quelquefois*, on ne doit pas substituer la locution adverbiale *Des fois*. On ne doit pas non plus employer la locution conjonctive *Des fois que* pour *Au cas où*.

On dit	On ne dit pas
<i>Quelquefois, il reste des semaines sans venir nous voir</i>	<i>Des fois, il reste des semaines sans venir nous voir</i>
<i>Parfois il neige jusqu'en mai</i>	<i>Des fois, il neige jusqu'en mai</i>
<i>Au cas où il y aurait un problème, n'hésitez pas à me prévenir</i>	<i>Des fois qu'il y aurait un problème, n'hésitez pas à me prévenir</i>

Rappelons que l'exclamation populaire *Des fois* peut s'employer pour marquer avec véhémence son désaccord, son indignation : *Non, mais des fois !*


 Nassima Zerga Aboubekr et 8 autres personnes Vue par  +14

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 26

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 2 janvier 2017.** 2 janvier 2017

- On écrit « **ça** », « **çà** » ou « **sa** » ?
Ça venait de son père et de **sa** mère
Ça : si vous pouvez le remplacer par « cela »
Exemple : **ça**, c'est vraiment toi.
Çà : l'accent grave ne se rencontre que dans « **çà et là** »
Sa : adjectif possessif (ma, ta, sa, son...) il n'est jamais suivi d'un signe de ponctuation.
Exemple : elle a enfilé **sa** robe.

 Nassima Zerga Aboubekr et 14 autres personnes Vue par  +18

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 27

 **Tice Fle a ajouté une photo à l'album 14 janvier 2017.** 14 janvier 2017

 <p>Il fait froid.</p>	 <p>Il vente. Il fait du vent.</p>
 <p>Il y a du brouillard.</p>	 <p>Il fait beau.</p>
 <p>Il neige.</p>	 <p>Il fait sombre.</p>
 <p>Il fait chaud.</p>	 <p>Il pleut.</p>

 Nassima Zerga Aboubekr et 14 autres personnes Vue par  +18

 **J'aime**  **Commenter**

Figure 28

Annexe 4

Exemples des commentaires pour répondre
aux questions sur le mur Facebook



 **Tice Fle** 25 novembre 2016

S'il y a des fautes dans cette phrase, trouvez les.


- La connection et lente.

 17  10 commentaires  Vue par  +21

 **J'aime**  **Commenter**


Figure 1: représente la question publiée sur le « mur Facebook »


Commentaires **Fin**




Leila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Nassima Zerga Aboubekr
La connection est lante  1

1 a J'aime Répondre




Lila Ben
La connection est lente

1 a J'aime Répondre




Nihel Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Lina Richi
La connection est lente

1 a J'aime Répondre




Amel Ben
La phrase est juste

1 a J'aime Répondre




Nina Nadia Zidin
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre




Happy Perlla
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nina Kajol
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Votre commentaire...




  

Figure 1' : représente les commentaires publiés pour la « figure 1 », elle inclue aussi les commentaires de la page suivante

Commentaires

Fin

 Nassima Zerga Aboubekr et 16 autres personnes

Vu par 24 personnes.



Fa Tima
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Leila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nassima Zerga Aboubekr
La connexion est lante  1

1 a J'aime Répondre



Lila Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Nihel Ben
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Lina Richi
La connexion est lente

1 a J'aime Répondre



Amel Ben
La phrase est juste

1 a J'aime Répondre



Nina Nadia Zidin
La connexion est lente



Votre commentaire...



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 6 décembre 2016. 6 décembre 2016

Vous hésitez entre "est " et "et"?

Est : le verbe « être »
Exemple: il **est** beau.

Et : conjonction de coordination (veut dire +)
Exemple : il **est** grand **et** beau

(Songer à: "+" est composé de 2 traits
 "et" est composé de 2 lettres
 Donc si le son [é] peut être remplacer par un "+" > il s'agit de la conjonction "et"
 Sinon il s'agit du verbe être "est".

Nassima Zerga Aboubekr et 20 autres personnes Vue par +19

J'aime **Commenter**

Tice Fle 30 novembre 2016

On écrit « **connection** » ou « **connexion** » ?
La connexion est lente.
Attention ! connexion s'écrit avec un x, bien qu'il soit de la même famille que déconnecter, connectique...et bien qu'on soit fortement tenté de l'écrire connection, comme en anglais.
Retenez que connexion est un croisement d'informations et songez au panneau routier indiquant un croisement : il présente précisément le x de connexion.

19 2 commentaires Vue par +20

J'aime **Commenter**

Figure 1'' : représente les réponses publiées pour la « figure 1 »

Tice Fle

...

25 janvier 2017

**Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?
- ranges ton armoire.**

👍 Happy Perlla et 7 autres personnes


8 commentaires Vue par  +19

👍 J'aime


💬 Commenter


Figure 2 : représente la question publiée sur le « Mur Facebook »

Commentaires **Fin**


 **Bouali Hidayet Ep Bekhti et 7 autres personnes**

Vu par 22 personnes.



Victor Hugo Range  1


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Nihel Ben

Pas de faute


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)




Fayza Sari Med

pas de faute


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Lora Lora Queen


Majuscule, point !  2


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)




Rania Imane

Sii y a une faute c l'impératif alors on dit "range "


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)  1




Happy Perlla

Range ton armoire  1


1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Nassim Ben


range ton armoire !  1

1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Lârbi Bendimerad

Range ton armoire



Votre commentaire...








Figure 2': représente les commentaires publiés pour la « figure 2 »



Tice Fle a ajouté une photo à l'album 26 janvier 2017. ...

26 janvier 2017

- On écrit « **range** » ou « **ranges** » ?
Exemple1 : **Range** ton armoire ! (le verbe « ranger » est au présent de l'impératif)
Exemple2: **Tu ranges** ton armoire. (Le verbe est au présent de l'indicatif)
L'imperatif se démarque par l'absence du pronom personnel (tu) et l'absence de « s » sauf s'il est suivi de « en » ou « y »
 Exemple: vas-y!


Nassima Zerga Aboubekr et 10 autres personnes

Vue par  +17


J'aime


Commenter

Figure 2'' : représente la réponse publiée pour la « figure 2 »



 **Tice Fle** 15 décembre 2016

Est ce qu'il y a des fautes dans cette phrase?
- Vous êtes licencié, la direction en à assez de vos absence répétées.


 Irà Âm et 14 autres personnes 10 commentaires Vue par  +19


 **J'aime**  **Commenter**


Figure 3 : représente la question publiée sur le « Mur Facebook »


Fin

Commentaires


 Répondez...


 **Làrbi Bendimerad**
Absences
1 a J'aime Répondre


 **Tice Fle**
Non
1 a J'aime Répondre



 Répondez...


 **Nassim Ben**
Licenciés ?
1 a J'aime Répondre


 **Tice Fle**
Non
1 a J'aime Répondre

 Répondez...

 **Îrà Âm**
La direction en(a) et nn pas(à)
1 a J'aime Répondre

 **Tice Fle**
Oui  1
1 a J'aime Répondre

 Répondez...

Commentaires **Fin**

 **Cefyou Gotze et 14 autres personnes**

Vu par 22 personnes.



Lila Ben
Répétée sans 's'
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Tice Fle
Non
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)

**Répondez...**



Lina Richi
Lisencie
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Tice Fle
Non
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)

**Répondez...**



Làrbi Bendimerad
Absences
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)



Tice Fle
Non
1 a [J'aime](#) [Répondre](#)





Figure 3' : représente les commentaires publiés pour la « figure 3 »

Tice Fle

17 décembre 2016

...

- On écrit « **a** » ou « **à** » ?
a : le verbe « avoir », on peut le remplacer par « avait ».
Exemple : vous êtes licencié, la direction en **a** assez de vos absences répétées.
 Sinon, il s'agit de la préposition « **à** »
Exemple : je l'aime **à** mourir

16

1 commentaire Vue par +17

J'aime Commenter

Tice Fle

21 décembre 2016

...

Beaucoup d'étudiants, selon la messagerie instantanée, confondent "**vos**" et "**votre**"
 Et pourtant c'est simple.
 On utilise "**vos**" quand le mot qui le suit est au pluriel
Exemple: rangez **vos** affaires.
 Et on utilise "**votre**" quand le mot qui le suit est au singulier
Exemple: rangez **votre** armoire.

Nassima Zerga Aboubekr et 15 autres personnes

Vue par +19

J'aime Commenter

Figure 3'' : représente les réponses publiées pour la « figure 3 »

Annexe 5

Échantillon des conversations déroulées sur la
messagerie Facebook



Quant je suis en temps libre j'aime bien déciner



Quand tu as du temps libre, t'aimes bien quoi?



Le désin



Le dessin?



Oui 🥲



Quand j'ai du temps libre j'aime bien dessiner



Ne sois pas vexée, tous tes camarades font les mêmes erreurs et ce groupe est fait pour apprendre



Merci beaucoup 😊



Ahh dcr ..j'etait un de vos etudiant l'année passer

Ok

Tu veux que je corrige tes fautes

avec plaisir monsieur

Ok, je suis une dame

Bonsoir s'écrit en un seul mot

J'étais un de vos étudiants l'année passée

qu'elle est ton nom ! l'année passée j'ai fait Tice chez un monsieur 😞😞

Je suis professeur mais pas dans votre université, si tu veux de l'aide? Sinon je te retire du groupe pour ne pas vous déranger

non tu peut maider ..

Dans quel domaine tu ressens des failles ?

08/12/2016 23:11



la grammaire et le lexique

Super c'est ce que je traite dans ce projet, bienvenu!

Si tu as des questions n'hésite pas

bon je vais déconnecté
maintenant ..mais je vais vous
rapeller plus tard



oui je savait ça...des fois j'écrie
rapidement et je fais des fautes

Ok , savais

Dis moi franchement

 Oui beaucoup

 Qu'est ce que tu aimes? Le mur ou la messagerie Facebook?

 Oui beaucoup

 Les deux, dans le mur je trouve plein de règles que j'avais vraiment besoin et j'adore parler avec toi car tu me réveilles à chaque faute.

 règles dont j'avais vraiment besoin

 😊

 J'en ai besoin aussi d'une règle sur 'que et qui et dont' s'il te plait

 j'ai besoin de cette règle ou cette règle...,j'en ai besoin .

 s'il te plaît avec un 't'car c'est il qui fait le verbe

 😞

 Ne t'en fais pas, je vais publier tout cela sur le mur

 Merci beaucoup madame

 Je doit partir

 Bonne nuit



Si tu as des questions?

Oui, svp je sais pas si on écrit quand ou quant pour posé une question sur le temps?

Très bien, je vais publier une règle pour t'expliquer la différence

Et on écrit 'pour poser' . Après 'pour', le verbe se met à l'infinitif

Ah, je me trame tjr ici ,et j'aimerais bien une règle pout monter à un emploi l'infinitif

Pour montrer où on emploi l'infinitif

D'accord, je publierai ça aussi.

😊 merci bcp

Il fait quel temps chez vous?

Il fait de la pluie et des nuages

On dit: il pleut et il y a du brouillard

Je publierai prochainement une règle à ce propos

Merci

J'ai pas bien travaillé et je suis certain que je vais rentrer en rattrapage

...Certaine

C'est bien dommage

Pourquoi tu n'as pas travaillé?

Parce que les questions de littérature et civilisation difficile

13/01/2017 23:55



Non, sa ne me derange pas



On écrit 'ça ne me dérange pas



Pff, je n'arrive pas a faire la
différence, est ce que tu peux
m'expliquer





Oui, bien sûr, tu trouveras demain
l'explication sur le 'mur'





Oh, merci bcp




Alors, peux-tu te présenter s'il te plait

 Ça n a pas d importance de je t présenter


 L important que tu aide tous les étudiants


 Et je te remercie pour vos efforts


 Se présenter n'a pas d'importance. L'essentiel est d'aider les étudiants

 Umm

Je voudrais juste savoir si tu es capable de te présenter correctement. C'est pas pour connaitre qui es tu?

 Lol

 😊

 Donc

Moi c'est Faiza j ai 17 ans j'habite à Tlemcen je suis étudiante

 **Le contraire**

Au contraire lol

Tu aimes cette langue?

 **C'est mieu**

Pour ne pas avoire la mm erreur

 **Oui je l'aime**

Oui c'est le but

Alors "mieux" s'écrit avec "x"

 **La phrase est correcte hh je pense**

Et on dit : pour ne pas faire des fautes

Ou la même faute


 **Umm d'accord**

Dans quel domaine tu ressens des failles ?

 **Pour ne pas faire la même faute**


Voilà

 🙌


 **Umm je ressens de vocabulaire**


Je ressens des failles en vocabulaire

Super, apparemment en grammaire et orthographe aussi


 **Oui c'est vrai**

Tu te connectes tous les jours à Facebook ?

 **Non pas ~~tout~~ les jours**


 **Mais la plupart**

Non pas tous les jours

 **Tous .. ouii**

En général, le mot 'tout' s'accorde avec le mot qui le suit.

Je publierai prochainement la règle

 **Nchaa Llah**

Avec quelle fréquence tu utilises Facebook ?

J'ai pas compris

Je utilisé le Facebook a la fin de semaine telement



J'utilise beaucoup Facebook en fin de semaine

Ppf 😞



Merci

On écrit de rien



Tice Fle

C'est pour mieux t'aider

07/12/2016 23:44



Wass Se

Ouii merci

07/12/2016 23:46



Tice Fle

Tu as vu la publication?










07/12/2016 23:53



Wass Se

ouii c bn merci beaucoup

00:04

Légende	
	Erreur de langue
	Erreur d'orthographe
	Correction
	Attitudes
	Rétroaction corrective par répétition
	Rétroaction corrective par question
	Remerciements (motivation)
	Réemploi de la forme correcte
	Explication, réponse.

Annexe 6

Questionnaire sur les utilisations de Facebook
par les étudiants algériens

Questionnaire sur l'utilisation de Facebook par les étudiants algériens. Il s'interroge sur leur réseau social préféré, le temps y consacré et leurs pratiques sur le réseau.

Partie1 : les réseaux sociaux adoptés par les étudiants algériens

1- Savez-vous précisément ce qu'est un réseau social ?

- Oui
- Non

2- Avez-vous un réseau social ?

- Oui
- Non

3- Si oui, le(s)quel(s) :

- Facebook
- Palabea
- Livemocha
- Babbel
- Autres

4- Si vous en avez plusieurs, quel est votre préféré ?

Partie2 : le temps de connexion sur le réseau

5- A quelle fréquence utilisez-vous Facebook ?

- Le week-end
- Tous les jours
- Plusieurs fois par jour

6- Quand vous utilisez Facebook, combien de temps connectez-vous ?

7- Connectez-vous à Facebook via :

- L'ordinateur de la famille (ou la maison)
- Votre ordinateur ou tablette personnelle
- Votre téléphone

8- Environ combien de fois vérifiez-vous Facebook pour voir ce que les autres ont publié ?

- Jamais sauf quand je poste mes messages
- Le week-end
- Quotidiennement
- Plusieurs fois par jour

9- Depuis combien de temps possédez-vous le compte Facebook ?

Année(s)

Partie 3 : les utilisations de Facebook par les étudiants Algériens ?

10- Quelle(s) langue(s) utilisez-vous sur ce réseau ?

- Français
- Arabe
- Mélange du français et de l'arabe

11- À quelles fins utilisez-vous Facebook ?

- Des fins personnelles
- Des fins de classe
- Autres

-lesquelles ?

12- Que faites-vous sur Facebook ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Je commente et je signale que j'aime ce que publient des amis
- Je publie des actualités et je partage des liens
- Je regarde ce que mes amis ont publié
- Je participe à des tchats à travers la messagerie instantanée

· Autres (expliquez)

13-Comment utiliser Facebook pour des fins de classe ?

- Echanger des (questions/réponses) sur les horaires des cours ? les dates d'examen et d'autres activités.
- Echanger des (questions/réponses) sur les cours faits en classe.
- Partager des infos supplémentaires pour renforcer ce qu'il a été fait en classe.
- Apprendre des cours de français.

14- Parlez-vous plus à certaines personnes (que vous croisez régulièrement) sur Facebook que dans la réalité ?

- Oui
- Non

- expliquez s'il vous plait.

Annexe 7

Questionnaire sur les attitudes des étudiants
sur l'utilisation pédagogique de Facebook
(l'acceptabilité de FB)

Lettre d'accompagnement

Nous vous prions de bien remplir ce questionnaire de recherche en répondant avec soin aux questions posées. Nous tenons à vous préciser que le but de cette recherche est de connaître vos avis sur le projet Facebook "TICE FLE"

Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

Précisez votre identité, s'il vous plait :

Age :

Sexe :

Niveau d'étude et spécialité :

1- Dans quelle(s) catégorie(s) classez-vous le projet Facebook "TICE FLE" ?

- Projet personnel
- Projet pédagogique
- Projet divertissant

-Expliquez :

2- Le projet Facebook "TICE FLE" vous a donné un important soutien.

- Vrai
- Faux

3- Donnez une note sur 10 pour ce projet.

4- Étiez-vous plus à l'aise de discuter avec un enseignant en ligne qu'en classe ?

- Non.
- Oui, j'étais à l'aise.
- Oui, j'étais très à l'aise

5- Avez-vous aimé la correction simultanée de vos erreurs orthographiques lors des tchats avec le professeur ?

- Oui
- Non

6- Encouragez-vous l'utilisation de Facebook à des fins d'apprentissage ?

- Oui
- Non

7-Pensez-vous qu'il existe des dangers quant à l'utilisation pédagogique de Facebook ?

- Oui
- Non

- Si oui, le(s)quel(s) :

8- Qu'est-ce qui vous a plu dans l'utilisation de Facebook pour apprendre le français ?

Annexe 8

Questionnaire sur l'acceptabilité de FB pour
l'enseignement du FLE

Lettre d'accompagnement

Nous vous prions de bien remplir ce questionnaire de recherche en répondant avec soin aux questions posées. Nous tenons à vous préciser que le but de cette recherche est de connaître vos avis sur le projet Facebook "TICE FLE"

Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

Précisez votre identité, s'il vous plaît :

Age :

Sexe :

Domaine d'enseignement :

1- C'est intéressant d'utiliser FB pour achever et renforcer ce qui a été fait en classe.

- Vrai
- Faux

2- Je vais continuer à utiliser FB pour des fins pédagogiques.

- Vrai
- Faux

3- Facebook est vraiment contribuable à la résolution des problèmes :

- D'enseignement et d'apprentissage
- De motivation
- Sans avis

4- Facebook améliore la relation enseignant/ étudiants.

- Vrai
- Faux

Explique-s'il vous plaît

5- Facebook permet de donner un important soutien aux étudiants.

- Vrai
- Faux

6- Répondre aux besoins des étudiants via Facebook me prends beaucoup de temps.

- Vrai
- Faux

- Explique-s'il vous plaît

7- Être en contact avec les étudiants même en dehors de la classe n'est pas évident.

- Vrai
- Faux

-Expliquer s'il vous plaît

8- L'utilisation de Facebook me permet d'accomplir :

- Parfaitement mes activités d'enseignement
- Mieux mes activités d'enseignement
- N'apporte rien à mes activités d'enseignement

9- Quels sont les avantages et les risques de l'enseignement via Facebook ?

10- Comment maximiser le potentiel de l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux dans les universités ?

Table des matières

Table des matières

Introduction	7
1. Etat des lieux, revue de la littérature et hypothèses	12
1.1.État des lieux sur le niveau d’orthographe FLE et sa place dans l’enseignement	13
1.1.1. Le niveau d’orthographe du français, un sujet d’inquiétude ?	13
1.1.2. L’enseignement de l’orthographe et sa place dans les programmes FLE.....	24
1.2. Enseignement de l’orthographe, quel socle assure la progression ?	32
1.2.1. Comment doit-on enseigner l’orthographe aujourd’hui ?.....	32
1.2.2. Analyse des procédés didactiques dans une méthode pertinente et séduisante (projet voltaire).....	41
1.2.3. Récapitulatif et propositions	52
1.3.Facebook, sa place dans la vie des étudiants et dans l’enseignement des langues	55
1.3.1. Le fameux Facebook, c’est quoi ?	55
1.3.2. Pourquoi choisir Facebook comme outil pour remédier aux carences orthographiques des étudiants algériens ?	56
1.3.3. Intégration de Facebook pour l’enseignement/apprentissage des langues... ..	68
1.3.4. Des questions de recherche, réflexions et hypothèses.....	74
2. Cadre général de l’étude et méthodologie de travail	79
2.1.Déterminations théoriques sur le cadre général de l’étude	80
2.1.1. Situation de l’apprentissage non formel par rapport à l’apprentissage formel et informel	81
2.1.2. Déterminations théoriques sur le mode d’évaluation du potentiel de Facebook pour l’enseignement / apprentissage de l’orthographe	84
2.2. Préliminaires et déroulement de l’expérience	97
2.2.1. Participants.....	97
2.2.2. Objet d’étude et matériel expérimental.....	98
2.2.3. Pré test (test initial)	100
2.2.4. Déroulement de l’expérience	101
2.3.Procédés d’évaluation de l’utilité, l’utilisabilité et de l’acceptabilité..	108
2.3.1. Procédés de l’évaluation de l’utilité pédagogique de FB.....	108
2.3.2. Outils d’évaluation de l’utilisabilité de FB	110
2.3.3. Outils d’évaluation de l’acceptabilité de FB pour l’enseignement/ apprentissage du FLE	114

3. Résultats de l'utilité, l'utilisabilité et de l'acceptabilité.....	119
3.1.Résultats de l'utilité et l'impact du projet Facebook	120
3.2.Résultats du SUS, échelle de l'utilisabilité pédagogique de Facebook	187
3.3.Résultats du questionnaire montrant l'acceptabilité de FB pour l'enseignement/apprentissage du FLE.....	195
4. Analyse, discussion et perspectives	200
4.1. Analyse des carences orthographiques et leurs origines.....	200
4.1.1. Etude quantitative rappelant le niveau des étudiants selon le CECR	200
4.1.2. Etude qualitative expliquant ces erreurs.....	202
4.1.3. Récapitulatif et constats.....	218
4.2.Etude comparative des résultats de l'expérience Facebook pour montrer l'utilité pédagogique du projet Facebook	220
4.2.1. Analyse des résultats globaux	220
4.2.2. Analyse de chaque copie	222
4.2.3. Comparaison des résultats détaillés en tenant compte des paramètres de suivi sur le groupe FB	225
4.2.4. Récapitulatif	235
4.3. Discussion des procédés et des stratégies qui ont favorisé l'apprentissage sur Facebook.....	239
4.3.1. Interventions proactive	239
4.3.2. Intervention réactives.....	254
4.4. Analyse de l'utilisabilité et de l'acceptabilité de Facebook pour l'apprentissage du FLE.....	258
4.4.1. Analyse de l'utilisabilité : Interprétation du score SUS.....	258
4.4.2. Analyse des attitudes des étudiants et des professeurs pour l'implémentation de FB pour l'enseignement/apprentissage (l'acceptabilité)	260
4.5. Limites apports et perspectives	265
4.5.1. Points d'échec	265
4.5.2. Facebook bientôt sur le marché du e-learning	265
4.5.3. Apports et perspectives	266
Conclusion.....	268
Bibliographie	274

ANNEXES	285
Annexe 1 : copies du test initial.....	286
Annexe 2 : copies du test final.....	296
Annexe 3 : publications sur le mur Facebook.....	207
Annexe 4 : exemples de commentaires sur le mur	221
Annexe 5 : échantillon des conversations sur la messagerie FB	333
Annexe 6 : questionnaire sur les utilisations de FB par les étudiants algériens..	346
Annexe 7 : questionnaire sur l'acceptabilité de FB par les étudiants	351
Annexe 8 : questionnaire sur l'acceptabilité de FB par les enseignants.....	353

Résumé

Le niveau des compétences en orthographe française des étudiants algériens est un sujet d'inquiétude. Malgré les sanctions qui en découlent sur leur statut et leur avenir, cette question semble être banalisée dans les programmes de FLE.

Parce que le public universitaire et les pratiques sociales de l'écriture ont profondément changé, l'apprentissage de l'orthographe apparaît plus que jamais comme un enjeu social. Dans un univers connecté où les réseaux sociaux prennent toute leur importance ; nous avons exploité Facebook, réseau préféré des étudiants algériens, de manière innovante et non formelle pour les remettre à niveau à l'orthographe de la langue française. Nous proposons une méthode qui s'adapte aux besoins spécifiques de ces étudiants (basée sur la pédagogie de l'erreur et les règles mnémotechniques) qui se déroule harmonieusement selon les modalités d'échange sur ce réseau à travers les différentes interventions tutorales (réactives et proactives) sans nuire à l'ambiance ludique de FB. Nous analysons son impact par une comparaison entre les erreurs du test initial et le test final. Pour compléter notre travail, il ne suffit pas de prouver son utilité pédagogique mais aussi son utilisabilité et son acceptabilité, trois éléments nécessaires et complémentaires (selon tricot et al, 2003) pour une bonne mise en place de notre projet Facebook.

Notre étude relève de l'expérimentation pédagogique. Les résultats ont montré un bon potentiel de Facebook pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Mais les constats effectués, limités dans le temps et le public, nous incitent à poursuivre l'expérience sur une durée plus longue et un public plus large.

Mots clés : Facebook, orthographe française, enseignement/apprentissage, utilité pédagogique, utilisabilité, acceptabilité.

Summary

The level of French spelling skills of Algerian students is a concern. Despite the resulting sanctions on their status and future, this issue seems to be trivialized in FLE's programs.

Because the academic public and the social practices of writing have profoundly changed, the learning of spelling appears more than ever as a social issue. In a connected world where social networks take on their full importance, we have exploited Facebook, the preferred network of Algerian students, in an innovative and non-formal way to upgrade them to the spelling of the French language. We propose a method that adapts to the specific needs of these students (based on the pedagogy of error and the mnemonic rules) which takes place harmoniously according to the exchange modalities on this network through the various tutorial interventions (reactive and proactive) without harming the playful atmosphere of FB. We analyze its impact by comparing the errors of the initial test and the final test. To complete our work, it is not enough to prove its pedagogical usefulness but also its usability and acceptability, three necessary and complementary elements (according to tricot et al, 2003) for a good implementation of our Facebook project.

Our study is a pedagogical experiment. The results showed a good potential for Facebook for teaching/learning spelling. But the observations made, limited in time and the public, encourage us to continue the experiment over a longer period and a wider audience.

Keywords: Facebook, French spelling, teaching/learning, pedagogical utility, usability, acceptability.

موجز

ان مستوى الطلبة الجزائريين في هجاء اللغة الفرنسية يدعو للقلق. وعلى الرغم من العقوبات المترتبة عن ذلك من مرتبة الطالب ومستقبله الا ان المسؤولين التربويين قد تغاضوا عن اهمية هذا الموضوع

بما ان المجتمع الجامعي وممارسات الكتابة في هذا العصر تغيرت بشكل عميق فإن تعليم هجاء اللغة أصبح كما لم يكن من قبل مقر الحوار الاجتماعي. في هذا العالم الحديث وفي جو مواقع التواصل الاجتماعي، قررنا استخدام الفيس بوك، شبكة التواصل الاجتماعي المفضلة لدى الطلاب الجزائريين، بطريقة مبتكرة، خارج الجدار الرسمي لتعليمهم هجاء اللغة الفرنسية. نقترح عليكم طريقة تتناسب مع نواصيرهم في هذا المجال (مستوحات من الطرق الهادفة التي تعتمد على أخطاء الطلاب وتحليلها، وطرق الاستذكار) التي تتناسب وتتأسق مع أشكال التواصل على هذه الشبكة من خلال التدخلات التعليمية المختلفة (التفاعلية والاستباقية) بدون ان تكسر جو المرح فيها. نحلل أثرها بمقارنة بين الأخطاء المرتكبة في الاختبار الأولي والاختبار النهائي. لشمولية الموضوع، لن نتوقف عند إثبات أهميته بل نتطرق أيضا الى إثبات سهولة استعماله وتقبله في المجال البيداغوجي. ثلاث عناصر أساسية ومتكاملة (حسب تريكو، 2003). حتى تتمكن من استغلاله بشكل صحيح

هذه الدراسة تنتمي إلى المجال التجريبي، النتائج التجريبية توضح قابلية استغلال فيس بوك في المجال التربوي لتعليم اللغات الأجنبية والهجاء بالتحديد ولكن هذا الاستنتاج غير لا يسمح لنا ان معظم الموضوع بشكل رسمي لأن هذه التجربة. محددة في المدة التجريبية والعدد الضئيل للطلبة ولكنها تستحق ان نؤكد بتجارب أطول على طلاب أكثر

الكلمات المفتاحية: الفيس بوك، هجاء الفرنسية، التدريس/التعلم، الفائدة، سهولة الاستخدام، تقبله هذا المشروع