

NOUVELLES TECHNOLOGIES, NOUVELLES PRATIQUES D'ÉCRITURE ?

Le point de vue d'étudiants universitaires en FLE(S)

Olivier DEZUTTER, Françoise BLEYS, Rodine EID, Vicky POIRIER, Université de Sherbrooke, Canada

Haydée SILVA, Université Nationale Autonome du Mexique, Mexique

Yvonne CANSIGNO, Université Autonome Métropolitaine, Unité Azcapotzalco, Mexique

Cynthia EID, Université Antonine, Liban

Audrey MATTIOLI-THONARD, Université de Liège, Belgique

Abstract

The digital revolution and the development of new technologies of communication are dramatically changing language learning practices but also writing practices, whether in one's mother tongue, in a second language or in a foreign language. In the framework of international research based on the development of writing ability among students of a second language or a foreign language in the university context, we have sought to better understand the way in which the relationship to writing (Barré de Miniac, 1997; Blaser and Chartrand, 2010) is constructed by these students in this new era. This article is intended to share the results of a survey conducted among some 200 students of French as a second language or a foreign language in four contrasting geographical and linguistic contexts. After a description of the ways in which students claim to use these new technologies at the university, we will analyze their use of ICTS when writing longer texts in an academic setting. Next, we will look into the functions served by the Internet at every step of the writing process, i.e. the different stages of planning, drafting and revising (Hayes et Flower, 1980). Finally, we will consider the kinds of tools used for the drafting of these various pieces of writing.

Introduction

Le développement exponentiel des nouvelles technologies offrent désormais une source inépuisable d'informations et de nouveaux modes de communication en perpétuel renouvellement. Cette révolution numérique entraîne une révolution des pratiques d'expression écrite tant en langue maternelle qu'en langue seconde ou étrangère que les institutions de formation ne peuvent plus ignorer. C'est cette nouvelle réalité que quatre équipes d'enseignants-chercheurs provenant de Belgique, du Liban, du Mexique et du Québec tentent d'explorer dans le cadre d'une recherche internationale soutenue par l'Agence Universitaire de la Francophonie. Le présent article est le fruit de la première phase de cette recherche qui s'étend sur quatre ans, de 2011 à 2015, et qui a pour objectif de mieux cerner les leviers et les obstacles liés à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou

étrangère, en contexte universitaireⁱ. À terme, cette recherche devrait permettre, d'une part, de concevoir et de mettre en œuvre des activités visant au développement de l'écriture des étudiants et, d'autre part, d'élaborer un module de formation en didactique de l'écriture médiée par ordinateur.

La première étape de cette recherche a consisté à recueillir, via une enquête en ligne, des données sur les façons dont les étudiants universitaires utilisent les TICⁱⁱ dans le cadre de leurs études et plus particulièrement dans leurs processus d'écriture, que ce soit dans leur langue maternelle ou en français langue seconde ou étrangère selon le contexte d'études de ces étudiants.

Un peu plus de deux cents étudiants inscrits à des cours de français dans des universités du Mexique, de Belgique et du Québecⁱⁱⁱ ont répondu à l'enquête. Ils sont majoritairement de niveau intermédiaire (B1 à B2) et de sexe féminin (plus ou moins 70% des répondants). Quatre étudiants sur cinq ont moins de 27 ans (69%) et sont inscrits en premier cycle (64%). La moitié des répondants est en contexte d'immersion (55,4%) ; les autres apprennent dans un contexte allophone^{iv}.

Globalement, les étudiants interrogés affirment se sentir à l'aise avec les nouvelles technologies et les exploiter davantage dans leur langue maternelle qu'en français. Ils se connectent à Internet essentiellement pour envoyer des courriels, pour rechercher des informations et pour échanger à travers les réseaux sociaux (les femmes : environ 4 sur 5, – davantage que les hommes : environ 3 sur 5). Les répondants liégeois et sherbrookoïses participants indiquent avoir peu recours aux blogs et aux forums par rapport aux répondants mexicains. Seul un étudiant sur trois déclare prendre des notes sur son ordinateur pendant les cours ; l'écriture médiée par ordinateur semble s'effectuer plutôt en dehors de la classe. Environ 60 % des étudiants utilisent les TIC pour écrire en français à leurs enseignants ou à leurs condisciples (les échanges en français avec des experts s'effectuent, quant à eux, plutôt sans l'usage des nouvelles technologies).

Penchons-nous à présent sur les rôles joués par les nouvelles technologies dans la rédaction de textes longs, qui ont été définis dans le cadre de cette recherche comme des textes de plus d'une page. Nous envisagerons dans un second temps quelles fonctions d'Internet les étudiants exploitent dans les différentes phases du processus d'écriture, envisagé selon ses trois phases de planification, de mise en texte et de révision (Hayes et Flower, 1980). Enfin, nous nous pencherons plus en détails sur le type d'outils que les étudiants déclarent utiliser lorsqu'ils écrivent en français langue étrangère ou seconde.

1. Les TIC comme aide à la rédaction de textes longs en français

La première partie du questionnaire portait sur l'utilisation que les étudiants font des TIC dans la rédaction de textes longs en français et visait à déterminer les pratiques et les situations d'écriture en contexte universitaire. Les étudiants indiquent que, dans leur spécialité universitaire, ils sont amenés à écrire en français essentiellement des résumés (77,6%) mais aussi des fiches de lecture, des essais, des dissertations, un mémoire ou d'autres travaux de fin d'études (environ 46%). Certains d'entre eux doivent également préparer des rapports de stage (29,4%). Les étudiants du 3^e cycle (qui ne représentent que 4,3% des répondants) sont, quant à eux, confrontés à la rédaction d'une thèse de doctorat en français (20,7%).

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des étudiants (79,9%) déclarent utiliser les nouvelles technologies pour écrire leurs travaux en dehors de la classe. Ils y ont davantage recours pour la rédaction des

textes les plus longs, comme un mémoire ou rapport de fin d'étude ou de stage, qui constituent des textes à coefficients forts en termes d'évaluation et dont le résultat a un impact important sur la réussite de leur année ou de leur programme universitaire. Pour la réalisation de ces productions écrites longues, ces étudiants indiquent effectuer des recherches d'informations en ligne presque aussi souvent dans leur langue maternelle (73%) qu'en français (84%). Notons enfin que l'enquête ne permet pas de connaître comment les étudiants exploitent les fonctions « sociales » des TIC (réseaux sociaux, messages-textes sur téléphones portables, discussions par vidéoconférences) dans le cadre de leurs études universitaires et s'ils les intègrent dans leurs processus de recherche d'informations. Il ressort cependant des résultats que la langue employée dans ce type d'échanges est principalement la langue maternelle de l'étudiant.

2. Les TIC comme sources de références

La seconde partie du questionnaire portait spécifiquement sur les fonctions attribuées à l'usage d'Internet comme source de références lors de chaque étape de l'écriture, à savoir la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). Trois fonctions d'Internet ont été explorées : Internet comme source de contenus scientifiques, source d'exemples de bonne formulation en français et enfin source de conseils concernant la correction de la langue (cf. Piolat, 1999)^v.

Les répondants déclarent consulter Internet en tant que source de contenus durant toutes les étapes du processus d'écriture, avec néanmoins une nette prédominance dans l'étape de la planification et dans celle de la mise en texte. En effet, alors que quatre répondants sur cinq utilisent Internet pendant les deux premières étapes, seul un étudiant sur trois l'utilise pour la révision. Ce constat met en lumière la faible importance souvent accordée par les scripteurs à la phase de révision. Toutefois, il est tout à fait logique que la recherche de contenus soit moins importante une fois réalisée la version préliminaire du texte que dans la phase de mise en texte qui reste un processus dynamique, au cours duquel de nouveaux contenus sont régulièrement intégrés.

La recherche d'exemples de bonne formulation sur Internet est nettement plus présente pendant la phase de mise en texte (76,6%), mais elle apparaît aussi avec force lors de la révision (53,1%) et de la planification (50,6 %). Puisque, selon les étapes considérées, 3 répondants sur 4 – ou au moins 1 sur 2 – déclarent utiliser ce type de recherche, on peut considérer que cette fonction d'Internet est capitale. En effet, il y a quelques décennies, il était beaucoup plus difficile d'accéder rapidement à des exemples spécifiques de bonne formulation.

Dans leur processus d'écriture, les étudiants soucieux de l'adaptation de leur niveau de langue à leurs destinataires ainsi que de la correction de la langue (environ 40% des personnes interrogées) ont plus volontiers recours à Internet qu'à leurs pairs ou à leurs enseignants pour accéder à un corpus d'exemples librement et aisément accessibles en ligne. Précisons ici que trois étudiants sur cinq estiment que le rôle de l'enseignant ne change pas fondamentalement dans une classe d'écriture qui intègre les TICs. Cependant, à la lecture des données récoltées, il apparaît que l'enseignant n'est plus à leurs yeux la référence principale pour les règles du français mais bien un guide dans le choix des outils numériques qui leur permettront de mieux écrire en français (65,8%).

Enfin, les réponses relatives à la fonction d'Internet comme source de conseils sur la correction de la langue mettent en évidence que les répondants associent moins cet outil à cette fonction, même si son usage n'est pas négligeable. Si près d'un étudiant sur deux utilise Internet à cette fin pendant la mise en texte (49,5%), un sur

trois seulement y a recours au cours des deux autres phases (30,9% pour la planification et 35,9% pour la révision). Il faut néanmoins garder à l'esprit la formulation de l'item : il y était en effet question de recherche de conseils « sur des forums ou des sites pour les apprenants de français ». On pourrait alors se demander si ce ne sont pas la nature même du forum (outil rarement utilisé par les répondants à 61,9%) et la spécificité des sites évoqués (« pour des apprenants de français ») qui justifient les faibles pourcentages obtenus. Les résultats auraient pu être différents si nous avions intégré parmi les réponses possibles les moteurs de recherche, dictionnaires en ligne ou autres sites généralistes, autant d'outils qui ont fait l'objet d'une section spécifique de l'enquête que nous présentons dans la troisième partie de cet article.

La variabilité d'exploitations des TIC dans les différentes phases de l'écriture est peut-être également liée aux différentes cultures académiques des répondants et aux orientations des formations dans lesquelles ils sont engagés. Les étudiants de certaines institutions impliquées dans cette recherche semblent peu initiés à la rédaction de textes longs et souvent confrontés à des consignes universitaires d'écriture assez floues, surtout en ce qui concerne les activités d'écriture qui sont imposées en dehors des cours de français eux-mêmes, comme c'est le cas pour la rédaction de rapport de stage, d'essai ou de mémoire. Ils sont peu formés spécifiquement à la « norme » du discours scientifique ou académique aux genres pratiqués à l'université. Les entretiens avec les enseignants, qui auront lieu dans la seconde phase de cette recherche, vont nous permettre de cerner les pratiques d'enseignement de l'écrit dans les différents contextes et, ultérieurement, de calibrer adéquatement les activités visant à l'amélioration des compétences scripturales des étudiants.

3. Typologies des outils dans la rédaction de textes longs en FLE(S)

La dernière partie de notre enquête était composée de questions ouvertes visant à recueillir des informations sur les aides en ligne et en version papier utilisées par les étudiants pour écrire en français.

3.1. L'usage des outils informatisés

Les outils informatisés d'aides à l'écriture sont multiples et peuvent provenir de plusieurs sources (forums de discussion, correcteurs, dictionnaires, etc.). Afin de classifier les outils en ligne nommés par les étudiants dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes inspirés de la typologie de Gerbault (2010) qui a regroupé les outils et les dispositifs informatisés d'aide à l'écriture en neuf catégories qui nous ont semblé particulièrement pertinentes dans le cadre de notre propre recherche : les « logiciels de bureautique et correcteurs de traitements de texte (intégrés ou non aux précédents), les traducteurs, les logiciels d'apprentissage de langue et leurs « aides », les ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), les concordanciers et corpus, les logiciels spécifiques d'aide à l'écriture, les dispositifs ludiques ou collaboratifs, les outils de communication, les réseaux sociaux du Web 2.0.» (Gerbault, 2010 : 44.). Au-delà de cette typologie, il faut prendre en compte le fait que plusieurs sites ou plateformes intègrent plusieurs de ces catégories d'outils. C'est le cas par exemple du site *Word Reference*.

Les outils en ligne les plus plébiscités par les étudiants interrogés sont les ouvrages de référence tels que les dictionnaires bilingues (64%) et unilingues (30%), les outils de traduction (34%), les logiciels de bureautique et les correcteurs de traitements de texte (28%).

Les apprenants déclarent utiliser principalement des dictionnaires bilingues (64%) et dans une moindre mesure les dictionnaires unilingues (30%) comme ressources électroniques. Parmi les outils cités, nous retrouvons les

sites suivants : <http://www.wordreference.com/fr/>, <http://www.le-dictionnaire.com/>, <http://dictionnaire.tv5.org/>, <http://dictionnaire.reverso.net/>, <http://www.leo.org/>, <http://www.lexilogos.com/>, <http://www.pons.eu/>. Si tous ces sites comprennent des dictionnaires (multilingues et unilingues), ils se caractérisent aussi par le fait que plusieurs autres ressources y cohabitent. À titre d'exemple, le site de *Word Reference*, de loin le plus populaire auprès des apprenants (21%), comprend des dictionnaires mais aussi des outils pour la conjugaison de verbes et pour la recherche de synonymes. Les internautes y trouvent par ailleurs des forums de discussion où ils peuvent échanger sur des tournures de phrases, des règles de grammaire, des expressions, etc. Il en va de même pour les espaces numériques nommés plus haut où plusieurs fonctionnalités sont souvent regroupées dans un même site afin d'offrir un maximum d'outils aux apprenants.

Parmi les autres ouvrages de référence en ligne cités, nous retrouvons également le site de conjugaison *Le Conjugueur* (<http://www.leconjugueur.com/>) qui comprend lui aussi plusieurs autres fonctionnalités ; l'outil « Dictionnaire des expressions », sans qu'aucun site ne soit toutefois spécifiquement mentionné, ainsi que le « Dictionnaire des synonymes et des antonymes en français », *Synonymes.com* (<http://synonymes.com/>). Il est intéressant de noter que le moteur de recherche *Google* est cité par quelques étudiants parmi les aides en ligne à l'écriture (7%), dans la mesure où celui-ci donne accès à plusieurs ouvrages de référence et permet d'avoir accès rapidement à de l'information (par exemple, la graphie d'un mot) sans avoir à consulter de sites spécifiques.

Un étudiant sur trois déclare aussi utiliser des outils de traduction sur la Toile. Et parmi les outils les plus appréciés, nous retrouvons le traducteur de *Google* (<http://translate.google.fr/>) et le site de traduction *Reverso* (http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=FR). Ces deux sites offrent la possibilité de traduire aussi bien des chaînes de mots que de petites unités de texte. Si ces outils peuvent certes donner une idée générale du contenu d'un texte écrit en langue étrangère, ils demeurent toutefois perfectibles sous de nombreux aspects, la barrière de la sémantique étant difficile à franchir (Doll et Coulombe, 2004).

Les logiciels de bureautique et correcteurs de traitements de texte (intégrés ou non aux précédents), toujours selon la classification de Gerbault (2010), sont aussi déclarés comme aides à l'écriture par les apprenants dans une proportion de 28%. Le logiciel *Word* (<http://office.microsoft.com/fr-fr/word/>) est le plus utilisé, suivi de près par le correcteur commercial *Antidote* (<http://www.druide.com/antidote.html>) et le site *Bon Patron* (<http://bonpatron.com/>). *Antidote* est clairement majoritaire au regard d'autres correcteurs orthographiques et grammaticaux ; cela est très certainement lié au fait que l'Université de Sherbrooke - d'où proviennent un quart des répondants - a acheté une licence d'exploitation de ce logiciel et l'a installé sur tous les postes mis à la disposition des étudiants.

Très peu d'apprenants semblent s'intéresser à l'aide apportée par la dimension communicative des TIC lors de la production d'écrits longs. Le forum de discussion apparaît comme étant l'outil de communication le plus utilisé mais par une très petite minorité d'apprenants soit 3%. *Wikipédia*, dans la catégorie des dispositifs collaboratifs, est cité par une seule personne (0,6%). Les réseaux sociaux, quant à eux, ne sont déclarés par personne comme source d'aide potentielle en ligne pour écrire en français, pas plus que les logiciels d'apprentissage de langue et leurs « aides », les concordanciers et les corpus ainsi que les logiciels spécifiques d'aide à l'écriture. On peut faire l'hypothèse selon laquelle les apprenants ne citent pas ces outils parmi les aides potentielles soit par méconnaissance, soit du fait que leurs enseignants ne les intègrent pas ou guère dans leurs cours et/ou ne les encouragent pas à y avoir recours^{vi}. On peut penser aussi que l'usage de ces outils se fait à d'autres occasions que l'écriture de textes longs. Mais il faut aussi et surtout prendre en compte les conditions d'accès aux trois types d'outils suivants : logiciels d'apprentissage, logiciels d'aide à l'écriture et concordanciers, qui nécessitent

le recours à des licences commerciales payantes. Les outils en ligne en accès libre ou dont une licence a été acquise par l'institution (comme c'est le cas pour Antidote) sont naturellement privilégiés par les étudiants.

3.2. L'usage des outils « papier »^{vii}

L'enquête comportait également une question sur les aides en version papier utilisées par les apprenants. À l'instar des aides en ligne, les dictionnaires bilingues et unilingues sont les ouvrages de référence les plus consultés par les étudiants. Les dictionnaires bilingues (66%) les plus utilisés varient selon la langue maternelle, bien entendu, et ce sont les maisons d'édition les plus présentes dans le secteur qui se retrouvent dans les réponses : *Larousse*, *Harrap's*, *Collins*, *Oxford*, etc. Les dictionnaires unilingues sont aussi consultés en assez grande proportion par les étudiants (43%), les plus populaires étant *Le Robert*, *Le Petit Robert*, *Le Micro Robert* et *Le Larousse*.

Les manuels de conjugaison – comme le *Bescherelle* et l'ouvrage *365 French Verbs* – sont majoritairement utilisés en version papier (39% versus 8% pour la version en ligne). Les manuels de grammaire sont aussi fréquemment consultés (34%), dont le *Grévisse*^{viii}, la *Grammaire française*^{ix} ainsi que la *Grammaire progressive du français*^x. Il faut noter que certains de ces outils font partie du matériel didactique que les enseignants des institutions représentées recommandent ou imposent aux étudiants. Il est difficile de connaître le pourcentage d'étudiants consultant une grammaire en ligne, ces derniers n'ayant pas clairement nommé un outil informatisé à cet effet. Par contre, sachant que plusieurs ressources cohabitent dans certains sites, nous pouvons émettre l'hypothèse que les répondants consultent aussi certains outils informatisés de la section précédente pour des notions de grammaire.

Enfin, outre les ouvrages en version papier cités plus haut, un faible nombre des apprenants déclarent aussi utiliser des dictionnaires d'expressions (6%), de synonymes (2%), de prépositions (2%) et de collocations (1%). Par ailleurs, 5% des répondants déclarent ne pas utiliser d'outil papier quand ils ont accès à Internet.

Il est intéressant de noter que les aides en ligne et sur papier nommées dans cette étude sont sensiblement les mêmes que celles qui ont été identifiées dans une enquête antérieure auprès d'étudiants au Mexique et au Québec (Cansigno *et al.*, 2010)^{xi}.

Conclusion

L'intégration des nouvelles technologies dans le processus d'écriture est une réalité tangible pour nombre des étudiants de français langue étrangère ou seconde qui ont participé à notre enquête, quel que soit leur pays d'origine et quel que soit le contexte immersif ou non dans lequel ils poursuivent leurs études. Ils considèrent ces outils comme un réel atout pour la réussite de leurs études et les utilisent dans leur langue maternelle et en français pour (s')informer et pour communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants. Grâce aux nouvelles technologies, la plupart d'entre eux se plongent dans le monde francophone en parcourant des sites en français ou en utilisant des outils en français. Les technologies sont utilisées pour la rédaction de travaux longs en langue seconde ou étrangère mais beaucoup d'étudiants interrogés se disent parfois démunis lorsqu'ils doivent construire et structurer des travaux universitaires longs, aux exigences parfois méconnues et/ou peu explicitées par les enseignants. Les outils en ligne qu'ils choisissent d'utiliser ne les aident pas réellement à pallier ces

difficultés de structuration et sont le plus souvent le pendant numérique des ouvrages en version papier traditionnellement consultés dans les tâches d'expression écrite.

Les résultats obtenus à partir de notre enquête ont permis d'avancer dans la réflexion. Ils ont confirmé certaines intuitions émises précédemment lors de nos recherches. Diverses tendances se sont dessinées qui demanderaient des travaux à plus grande échelle centrés sur les nouvelles pratiques d'écriture des étudiants universitaires à l'aide des technologies.

Références bibliographiques :

- Cansigno, Y., Dezutter, O., Silva, H., Bleys, F. (dir.). (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico : UAM, Université de Sherbrooke, CONACYT.
- Doll, F. et Coulombe, C. (2004). L'avenir des correcteurs grammaticaux : Un point de vue industriel. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, (29), 33-50.
- Eid, C., Useille, Ph. (2007). *L'évolution des métiers du Génie logiciels : Usages des TIC et projet collaboratif de formation médiatisée : quelle dynamique pour écrire ensemble à distance ?*, EUPA, Baabda, Liban.
- Gerbault, J. (2010). « TIC : Panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère » dans *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2), pp. 37-52.
- Piolat, A. (2006). *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*. Marseille : Solal Editions.

ⁱ Ce projet de recherche fait suite à deux autres projets, soutenus par l'AUF et menés par les partenaires québécois et mexicains déjà cités, intitulés « Les facteurs d'engagement des étudiants universitaires dans les activités d'écriture en FLE » (2007-2009) et « Développer les compétences d'écriture en FLE/S en contexte universitaire à l'aide des TIC » (2009-2011).

ⁱⁱ Les principales technologies de l'information et de la communication considérées dans cette recherche sont les courriels, les forums, les blogues, les réseaux sociaux, les messageries instantanées, les textos et les vidéoconférences.

ⁱⁱⁱ L'Université Autonome Métropolitaine de Mexico, campus Azcapotzalco, l'Université Nationale Autonome du Mexique, l'Université de Liège et l'Université de Sherbrooke. Une collecte de données a également été réalisée à l'Université Antonine de Beyrouth mais des problèmes techniques ont empêché le traitement de ces données pour le présent article.

^{iv} Pour des raisons d'ordre technique, les réponses récoltées au Liban n'ont pu être compilées et traitées en temps voulu. L'analyse de ces données ne figure donc pas dans cet article mais fera l'objet d'une autre publication, dans la suite de cette recherche.

^v À ce stade de la recherche, nous n'avons pas évoqué l'étape de la diffusion de ces écrits assistés par ordinateur, dans le cadre de laquelle les étudiants pourraient mettre leurs textes académiques en ligne.

^{vi} Dans la seconde étape de ce projet de recherche, les formateurs répondront à leur tour à un questionnaire qui nous permettra alors de confronter les réponses des apprenants avec les pratiques déclarées par les enseignants.

^{vii} Afin de ne pas alourdir les notes de bas de page, nous ne reprendrons ici que les références complètes des outils les moins connus cités par les répondants de l'enquête.

^{viii} Cf. Grévisse, M., Goosse, A. (1994), *Le Bon Usage* (13e édition), Bruxelles : DeBoeck-Duculot.

^{ix} Cf. Bayol, M.-C., Vavencoffe, M.-J. (2010), *La grammaire française*, Paris : Nathan.

^x Cf. Grégoire M., Thièvenaz, O. (2003), *Grammaire progressive du français*, Paris : Clé International

^{xi} L'ouvrage de Cansigno et al. (2010) présente les résultats d'un des deux projets de recherche ayant précédé celui que nous menons actuellement.