

## Ecrire en FLE à l'ère du numérique : entre le scolaire et l'extrascolaire : quelles pratiques, quels supports et quelles difficultés ? Cas des collégiens de 4<sup>ème</sup> année moyenne

### Writing in FLE in the Digital Age: Between School and Extracurricular: What Practices, What Supports and What Difficulties? Case of 4th year middle school students

Leila Makhoulf (MCA)  
Université d'El Affroun, Blida 2 - Algérie -  
[makhoulfblida09@gmail.com](mailto:makhoulfblida09@gmail.com)

---

**Received 25/04/2021**

**Accepted 16/05/2021**

**Published 10/07/2021**

---

#### Résumé

Le présent article se penche sur les pratiques scripturales des collégiens algériens entre l'écriture normée conventionnelle et l'écriture affranchie transgressive. Notre objectif est de savoir, à l'ère où le numérique prévaut, les pratiques scripturales scolaires et extrascolaires des élèves, les langues employées et les supports utilisés en écriture en classe et en dehors de la classe ainsi que les difficultés que rencontrent ces apprenants dans le cadre de l'écriture scolaire en FLE. Les données de la présente recherche dénotent un intérêt grandissant des apprenants pour l'écriture extrascolaire numérique ; un intérêt en déphasage avec les pratiques de classes qui demeurent obsolètes et traditionalistes. Ainsi, pour accroître l'intérêt pour l'écrit scolaire chez ces *digital natives* (Prensky : 2001), il faut varier les situations d'écriture numérique et former les enseignants à adopter de nouvelles approches de l'enseignement de la production écrite qui soient en phase avec les développements actuels. En effet, il est indispensable d'intégrer les TICE en classe de FLE car elles permettent de transformer cette activité anxiogène normative en une activité collaborative plus accessible aux apprenants.

**Mots clés** : écriture extrascolaire, écriture numérique, écriture scolaire, littéracie, pratiques scripturales en FLE

#### Abstract

This article examines the scriptural practices of Algerian college students between conventional standardized writing and transgressive freed writing. Our objective is to know, in the digital era, the school and extra-curricular writing practices of pupils, the languages and the aids used in writing in and outside the classroom as well as the difficulties encountered by these learners in the framework of school writing in FFL. The data from this research indicates a growing interest of learners in digital out-of-school writing; an interest out of phase with class practices which remain obsolete and traditionalist. Thus, to increase interest in school writing among these *digital natives* (Prensky: 2001), it is necessary to vary the digital writing situations and train teachers to adopt new approaches to the teaching of written production that are in line with current developments. Indeed, it is essential to integrate ICT in FFL class because they make it possible to transform this normative anxiety-inducing activity into a collaborative activity more accessible to learners.

**Keywords:** scriptural practices in FFL, school writing, extracurricular writing, digital writing, literacy.

## Introduction

A une époque où *l'homo sapiens* s'est transformé en *homo communicans* (Thibert, 2009) ou *homo zappiens* (Veen, 2003), l'écriture numérique se trouve généralisée, ce qui a transformé les pratiques scripturales de façon considérable, selon les mots de Barréde Miniac (2003) « *loin de détronner l'écrit (...), les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages.* ». Donc, l'écriture numérique vient consolider les pratiques scripturales qui se trouvent dorénavant et déjà valorisées dans nos sociétés. Toutefois, le changement de support exige une reconsidération du code écrit et de ce fait une adaptation des pratiques enseignantes aux nouvelles technologies de l'écriture. Les enseignants se trouvent face à une génération Google qui utilise les supports numériques pour écrire en permanence. Pour certains, ce support constitue le premier et le seul utilisé dans l'activité scripturale.

Dans le présent travail, nous nous intéressons aux pratiques scripturales scolaires et extrascolaires des collégiens algériens, les langues et les supports qu'ils utilisent ainsi que les obstacles qui les empêchent d'acquérir la compétence scripturale en FLE.

## I. Cadre théorique

### I.1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Produire des textes écrits est une opération cognitive complexe qui exige la mobilisation d'une panoplie de compétences « *It is commonly accepted that writing texts involves a wide range of transcription skills (e.g., hand writing and spelling), linguistic skills (e.g., grammar, vocabulary), and cognitive skills (e.g., executive functions).* » (Drijbooms, 2016 : 11). Ainsi, la compétence scripturale requiert des compétences praxiques, langagières, cognitives et métacognitives. Toutefois, « *L'ère numérique invite à enrichir la définition de la compétence à écrire et de ses composantes (...) Ainsi, écrire avec les outils numériques (ordinateurs et tablettes) n'est pas seulement un exercice fondé sur un changement de support : c'est la reconfiguration d'un système de production de sens.* » Lacelle & Lebrun (2016 : 06).

De ce fait, l'écriture numérique requiert « *une connaissance et une compréhension des spécificités du numérique.* » Cailleau et al. (2010 : 34), cette connaissance métascripturale constitue une composante essentielle de la compétence scripturale contemporaine. (Cailleau et al, 2010).

En somme, l'écriture est passée d'un mode traditionnel (le papier) à un mode moderne exponentiel (les surfaces numériques). A cet effet « *Le terme « e-écriture », construit sur le modèle anglais du « e-writing » et de l'expression de « eSMS » de R. Panckhurst (2009 : 35), pourrait également convenir.* » Joannidès (2014 : 29-30).

## I.2. L'écriture numérique

Les apprenants de nos jours sont tous « *des alphabétisés du numérique* » Bouchardon (2014 : en ligne). Ils manipulent des téléphones, des tablettes et des ordinateurs tout au long de la journée. Ils twittent, bloguent, écrivent des sms, des mails, des commentaires, etc. Ainsi, ces apprenants arrivent à l'école avec une culture numérique de l'écrit qui représente des ruptures et des continuités par rapport à l'écrit scolaire traditionnel, ils ont également l'habitude des supports multimodaux et interactifs qui sont en rupture avec le mode traditionnel (papier/crayon). Avant d'aller plus loin, nous allons définir l'écriture numérique en faisant appel aux propos de Paveau (2016 :15), pour qui toute « *production scripturale sur appareil informatique en environnement connecté ou non, impliquant des traits graphiques, langagiers et discursifs spécifiques dus à la conversion numérique, et plus généralement une conception modifiée de la culture de l'écrit et plus généralement de la discursivité.* »

Donc, est numérique toute écriture non manuscrite réalisée loin « *des supports matériels manuels traditionnels par le biais des codages numériques. Il s'agit de l'écriture et des écrits produits par des outils informatiques ou télématiques.* » Joannidès (2014 : 29-30).

Bouchardon (2014 : en ligne) souligne trois modalités d'écriture numérique : écriture multimédia, écriture interactive et écriture collaborative :

- écrire avec plusieurs formes sémiotiques différentes (texte linguistique, image, son, vidéo) : écriture multimédia ;
- écrire/lire en interagissant avec un programme : écriture interactive (l'écriture hypertextuelle est un exemple d'écriture interactive) ;
- écrire un même texte à plusieurs (éventuellement en même temps en différents lieux) : écriture collaborative (synchrone).

Pour leur part, Alamargot & Morin (2019 : 709) font de la maîtrise de l'écriture numérique un gage de la réussite scolaire et sociale :

La maîtrise de la production écrite et de ses différentes composantes (graphomotrice, orthographique et textuelle) s'avère déterminante pour la réussite scolaire. De surcroît, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, cette maîtrise s'impose aujourd'hui non seulement comme l'un des critères d'efficacité académique et professionnelle, mais également comme l'une des conditions d'intégration sociale. ».

Ainsi, les apprenants désireux de réussir doivent développer des compétences plurielles pour y parvenir. Ces apprenants du nouveau millénaire doivent avant tout développer leurs compétences littéraires.

### I.3. La littéracie

La littéracie a évolué « *d'une conception historiquement liée au savoir lire-écrire-compter vers un continuum de connaissances, de compétences et de stratégies permettant d'utiliser les technologies numériques et les outils de communication* ». (INRP, 2006 : 1-2).

Et depuis, la notion n'a cessé d'évoluer et d'acquiescer de l'importance dans le champ de la didactique. Granger & Moreau (2018 :62), dans leur synthèse des travaux de Moreau, Hébert, Lépine et Ruel(2013 : en ligne) définissent la littéracie comme « *la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, sur différents supports afin de se développer et de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel.* ».

Elle constitue un ensemble évolutif de compétences qui s'acquiert et se développe grâce à une multitude de supports papier ou technologiques. Ces compétences sont mises en œuvre tout au long de la vie et dans différents contextes scolaires et extrascolaires afin de comprendre et de réutiliser l'information écrite.

Grégoire &Karsenti (2013 : 125) soutiennent qu'un « *faible niveau de littéracie conduit fréquemment à l'exclusion sociale.* ». Toutefois, l'acquisition de compétences en littéracie requiert un processus long et complexe. Shanahan&Shanahan (2008 : 43-45) attribuent trois niveaux de compétences à ce processus acquisitionnel. Les deux premiers niveaux sont relatifs à la littéracie générale tandis que le troisième est lié à la littéracie disciplinaire :

- a) le premier niveau appelé « *le niveau de base de compétences en littéracie* » : il s'agit de savoir lire et écrire.
- b) *le niveau intermédiaire de littéracie* qui implique des habiletés de lecture/compréhension qui permettent de traiter et d'analyser des informations en se basant sur les connaissances antérieures et en déployant des stratégies d'apprentissage adéquates en vue d'effectuer les tâches de lecture/écriture ;
- c) le troisième niveau (*le niveau supérieur*) est corrélatif à la littéracie disciplinaire : il s'agit des compétences spécifiques à une discipline dans des situations complexes, inédites et en contexte authentique. Autrement dit, savoir mobiliser des connaissances spécialisées pour résoudre des problèmes, discuter et étayer sa pensée. (Granger & Moreau, 2018 : 62-63).

### I.4. La littéracie numérique

Les TICE ont transformé notre mode de vie depuis des décennies. Elles ont changé notre rapport au savoir qui exige actuellement une maîtrise de ces outils pour y accéder. En effet, chaque individu doit posséder la capacité d'utiliser à propos les nouvelles technologies dans le cadre de ses apprentissages formels et informels. Par conséquent, la maîtrise des outils

numériques est indispensable dans tous les domaines de la vie sociale. Il s'agit de la compétence littéracique numérique:

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. (Martin, 2006 : 19)

Ainsi, la compétence littéracique permet d'avoir des connaissances techniques pour pouvoir utiliser les TICE à bon escient afin d'évoluer en société. Cette capacité est évolutive car avec chaque nouveau contexte numérique, de nouvelles compétences techniques et cognitives sont à développer (Gerbault, 2012).

Il est certain que de nos jours, un déficit en littératie numérique pourrait inclure une exclusion sociale et une diminution de chance d'avancement professionnel. C'est pourquoi tout système éducatif doit inclure dans les curricula un référentiel de compétences littéraciques à développer chez les apprenants. La littératie numérique scolaire constitue « *les compétences à construire des connaissances et à raisonner, dans le contexte des activités proposées par l'école, avec ou à partir des documents numériques.* » (Ferone et al., 2016 : 366). Elle doit représenter une priorité dans le processus acquisitionnel de l'écrit surtout en langues étrangères. Il s'agit de s'intéresser « *aux compétences particulières que les élèves développent dans la fréquentation des documents numériques à l'école et dans l'usage qu'ils en font.* » (Ferone et al., 2016 : 367). Aussi, faut-il tenir compte du fait que ces élèves commencent à se familiariser avec l'écrit bien avant la scolarisation développant ainsi des pratiques scripturales scolaires et extrascolaires qu'il faudrait prendre en charge dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

### **I.5. Ecriture scolaire vs écriture extrascolaire**

L'écriture scolaire englobe les tâches de rédaction que l'élève réalise à des fins scolaires et qui sont soumises à l'évaluation de l'enseignant tandis que l'écriture extrascolaire renvoie aux « *pratiques d'écriture personnelles, c'est à dire ce qu'un individu fait de l'écriture en dehors de toute contrainte institutionnelle (...)* » (Penloup, 2018 :34).

Dans son analyse des recherches portant sur le rapport à l'écriture, Barré-de Miniac (2001 : 101) souligne l'existence de deux catégories d'écriture chez les apprenants « *Il y a d'une part l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux et exigences scolaires, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école.* ». L'écriture

pour soi (l'écriture extrascolaire) est hautement pratiquée par les apprenants et se distingue par son caractère libre de toutes les exigences scolaires formelles ; tandis que l'écriture pour l'école (l'écriture scolaire) est conçue comme coercitive de par son caractère contrôlé et normé.

Ainsi, l'écriture extrascolaire est personnelle et gratuite, alors que l'écriture scolaire est régie par des objectifs pédagogiques précis et représente une garantie de la réussite scolaire. Joannidès (2014 : 22-24) soutient que les deux types d'écriture représentent deux espace-temps différents : (la maison et l'école) impliquant des objectifs, des outils et des supports différents. En effet, dans les deux situations, les conditions de l'activité scripturale sont différentes, l'écriture scolaire est soumise aux exigences institutionnelles et représente plusieurs contraintes : (le lieu, le temps, les outils, les objectifs, etc.) tandis que l'écriture extrascolaire est plus libre, informelle et transgressive. De ce fait, les deux écritures représentent deux systèmes de valeurs différents : écrire à l'école consiste à apprendre la norme alors qu'écrire en dehors de l'école est libérateur et revêt un caractère gratuit. Nous résumons dans le tableau ci-après les différences entre les deux types d'écriture :

**Tableau 1** : différences entre écriture scolaire et écriture extrascolaire

<b>Ecriture scolaire</b>	<b>Ecriture extrascolaire</b>
Tâches de rédaction scolaire à des fins pédagogiques	Personnelle et gratuite
Soumise à l'évaluation de l'enseignant	Absence d'évaluation
Ecriture pour l'école / pour l'enseignant	Ecriture pour soi
Formelle, contrôlée et normative	Libre, transgressive et informelle
Gage de réussite scolaire	Exercice libre sans finalité scolaire
Espace-temps : école / Temps précis	Maison / libre
Soumise aux exigences institutionnelles	Absence de contraintes

Ce qui est à noter est qu'en général, les pratiques scripturales numériques extrascolaires absentes des classes de cours ne sont pas conçues comme des activités d'écriture pour les apprenants. Les travaux de Perret & Massart-Laluc (2013 :106) ont démontré que les pratiques numériques d'écriture extrascolaire constituent « *des pratiques d'écriture non assumées, car non reconnues comme telles et qui s'exercent sur des objets écrits non – encore – conventionnels* ».

En somme, tout ce qui s'écrit en dehors de l'école n'est pas considéré comme « écriture », envoyer un sms, un mail, poster un commentaire, twitter, bloguer, chatter, etc. ne sont pas des actes d'écriture car ce sont des pratiques extrascolaires inconventionnelles.

## **II. Méthodologie**

Notre travail tente de répondre aux questions suivantes : à l'ère où le numérique prévaut, quelles sont les pratiques scripturales des collégiens algériens (scolaires et extrascolaires) ? Comment trouvent-ils l'écriture en FLE ? Quelles sont leurs difficultés ? Quels supports utilisent-ils pour écrire en classe et en dehors de la classe ? Quelles langues emploient-ils ? Quels types d'écrits produisent-ils ? Et surtout quelle est la place de l'écriture numérique dans la vie des élèves du cycle moyen ?

Les participants à la présente étude sont des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne (la dernière année du cycle moyen en Algérie) ayant entre 15-17 ans. L'enquête a été réalisée dans un collège de Blida centre (45 km au sud de la capitale Alger). Trois classes ont participé à l'enquête, ce qui nous donne un échantillon de 97 élèves.

Pour recueillir les discours des élèves, nous leur avons soumis un questionnaire écrit composé de 10 questions articulées autour de leurs pratiques scripturales en général et en FLE en particulier (scolaire et extrascolaire). Nos questions se sont intéressées aux obstacles qui se heurtent à l'acquisition de la compétence scripturale dans le cadre institutionnel, aux supports d'écriture de prédilection, aux types d'échanges écrits et aux langues employées en écriture. Le questionnaire a été rédigé dans les deux langues : arabe et français. Tous les élèves interrogés ont répondu en arabe.

### **II.1. Analyse des résultats**

#### **II.1.1. L'écriture scolaire en L2 : la norme : une véritable contrainte**

Dans le cadre scolaire, les élèves déclarent qu'ils écrivent en français uniquement sur la demande de l'enseignant, ils ne soumettent jamais d'autres textes à l'enseignant en dehors de ceux commandités par ce dernier en séance de production écrite.

Le problème central mentionné par les apprenants est la norme (94%), elle est à l'origine de leurs difficultés d'écriture en FLE. Les élèves insistent sur la norme orthographique qu'ils jugent difficile en FLE. Il est clair que les élèves sont majoritairement soucieux de respecter la norme, conscients de l'enjeu qui lui est associé : avoir une bonne note. Donc, les difficultés linguistiques modèrent l'enthousiasme des élèves en production écrite en FLE.

Ainsi, les apprenants intériorisant les injonctions venant des discours des enseignants développent une grande vigilance orthographique qui les enferme dans une représentation coercitive de la production écrite. Pourtant, dans le cadre d'une écriture extrascolaire non évaluée, les élèves ne prennent pas du tout en compte les normes linguistiques (100%). La contrainte est donc explicite. Les réponses des élèves en disent long sur les pratiques évaluatives de l'écriture des enseignants.

Néanmoins, l'activité scripturale ne devrait pas se réduire au respect des règles métalinguistiques comme semblent l'entendre les enseignants :

L'apprentissage de l'écriture ne saurait se réduire à l'application de règles d'orthographe ou de conjugaison. Outre sa composante strictement linguistique – la connaissance des outils de la langue –, la compétence à écrire fait appel à des aspects d'ordre communicationnel (s'adapter aux destinataires, marquer les relations sociales, etc.) et discursif (choisir des stratégies langagières en fonction des genres de discours à produire et des types de textes à rédiger, etc.).(Karsenti, 2015 :03)

Cette représentation réductionniste de l'activité scripturale affecte directement les pratiques évaluatives des enseignants qui constituent un frein à son acquisition par les apprenants. Ces derniers sont conscients que les enseignants privilégient, dans leurs corrections, l'aspect linguistique au détriment du reste. C'est pourquoi bien écrire signifie pour ces élèves le respect des règles de la langue en général.

### **II.1.2. L'écriture extrascolaire : quels supports et quelle (s) langue (s) ?**

Les réponses des élèves sont révélatrices du peu d'intérêt de l'écrit scolaire chez cette population. L'investissement dans l'écrit extrascolaire est massif, il s'agit évidemment de l'écriture numérique via les réseaux sociaux et les téléphones portables. Pourtant, ils n'utilisent pas ces outils pour les devoirs scolaires qui restent manuels. Deux raisons sont exprimées par les élèves : être en contact avec les amis et écrire sans se soucier de la norme. Donc, l'écrit extrascolaire a une visée communicative et cathartique.

Concernant les pratiques extrascolaires de l'écrit, deux supports sont mentionnés : le cahier (pour le journal intime) 06% et le support médiatique pour les réseaux sociaux (100%), les téléphones portables (56%) et les tablettes (12%). Ainsi, les apprenants choisissent communément la voie technologique qui leur permet d'écrire par plaisir en dehors de l'école, sur leurs ordinateurs, tablettes et Smartphones. Aussi, la majorité des élèves interrogés mentionne que l'ordinateur et le téléphone portable (surtout) sont un mode d'écriture divertissant.

De plus, les élèves affirment que lors des activités de production écrite en classe, ils rédigent à la main et cela les décourage. Néanmoins, même si

ces élèves évitent l'écriture scolaire à cause de la norme, ils utilisent certaines règles acquises en classe sur leurs écrans. Par exemple, ils sont conscients des registres de langue à employer pour chaque situation de communication écrite « *je n'écris pas de la même façon à mon enseignant qu'à mon ami sur Facebook* ». Par ailleurs, ils expliquent qu'ils n'utilisent pas le même style pour le scolaire et l'extrascolaire. Les scripteurs distinguent les différences de statuts des interlocuteurs en adaptant des registres de langue différents. Ils jonglent entre l'écriture normée contrôlée et l'écriture relâchée transgressive.

Pour les langues d'écriture employées, nous avons l'arabe (98%), le français (13%) et l'anglais (62%), le berbère (9%) et un mélange de toutes ces langues (97%). Toutefois, 43% des élèves affirment utiliser l'alphabet latin même pour écrire en arabe et en berbère. Les élèves admettent écrire dans un français proche de l'oral et mélangé aux langues locales et à l'anglais (ex : *inchoufable* « mot arabe signifiant regarder auquel est ajoutée une affixation française qui donne l'adjectif *irregardable* », *dégoutage* « un néologisme = le dégoût », etc.).

Donc, à côté du français standard scolaire, se développe chez cette population un français spécifique qui répond à des besoins de communication : sms, mail, Facebook, etc. (certains élèves déclarent correspondre avec des proches en France). Les apprenants pensent que ce nouveau français employé dans les écrits extrascolaires est à l'origine de la baisse de leur niveau en orthographe mais la question est la suivante : quel statut donner, en classe de FLE, à cette variété de l'écrit ? A ce titre, nous rejoignons Penloup (2012 : 137) sur le fait qu'il est indispensable de se servir de ce français transgressif pour développer chez les apprenants « *ces connaissances ignorées* » et les amener à prendre conscience des questions de norme et de variation, et ce loin des jugements des usagers de ce type d'écriture. En effet, ces pratiques scripturales numériques informelles génèrent des compétences exploitables en classe de FLE qui pourraient dynamiser la motivation des apprenants si elles sont prises en charge par l'école.

### **II.1.3. L'écriture numérique : un mode hégémonique notable**

Les réponses des apprenants interrogés indiquent une préférence pour l'écriture électronique. Tous les élèves déclarent posséder des téléphone portables, 100% ont des comptes Facebook qu'ils utilisent quotidiennement. Les pratiques scripturales extrascolaires de ces collégiens sont diversifiées et l'écriture numérique l'emporte. Les élèves justifient cette préférence par la rapidité et la fluidité de la communication mais surtout par l'absence des contraintes institutionnelles. Ecrire sur écran signifie être loin des sanctions de l'écriture scolaire.

Les apprenants mentionnent également un autre canal d'écriture : l'écriture téléphonique : les sms (Viber, Imo, WhatsApp, etc.) qu'ils jugent pratiques et qui permettent une simplification orthographique qui facilite l'expressivité en peu de mots et en peu de temps. Les sms sont personnels et jamais scolaires. Par conséquent, ils échappent à toutes les normes d'écritures. De plus, leur écriture est plus proche de l'oral « *j'écris comme je parle et c'est toptop* ».

En outre, les élèves préfèrent les interactions écrites médiatisées car elles leur permettent de se concentrer davantage sur le contenu du message : « *L'ordinateur, par ses fonctionnalités techniques, « prend en charge » une part des activités d'écriture qui deviennent en quelque sorte « assistées ». On peut dire que l'écriture numérique sous-jacente ou l'intelligence logicielle embarquée (qui déplace, corrige, substitue automatiquement des éléments) facilite les activités d'écriture des usagers : ils ne sont plus seuls à écrire, mais aidés par les fonctionnalités techniques de l'ordinateur dans cette tâche.* » (Bros, 2009 : en ligne). Ainsi, l'écriture numérique contribue au développement de la structuration des écrits chez ces apprentis-scripteurs car elle leur offre des aides à la rédaction.

Somme toute, les apprenants apprécient l'écriture extrascolaire et détestent écrire à l'école. Ce fossé entre les pratiques scolaires et extrascolaires de l'écriture donne une indication sur les conceptions de ces deux types d'activité ; les apprenants développent un blocage vis-à-vis de l'écriture en tant que pratique scolaire car elle est contraignante et limitative. En outre, ce décalage indique une orientation pédagogique à adopter. Ainsi, il est indispensable de concevoir des activités qui répondent aux intérêts des apprenants.

Rappelons que l'objectif de cette étude concernait les pratiques scripturales des collégiens (scolaires et extrascolaires). Les résultats des questionnaires ne constituent pas une surprise, à vrai dire, nous nous y attendions. Inévitablement, avec la généralisation des technologies de communication, ces collégiens privilégient l'écriture extrascolaire.

Pour conclure, nous dirons que le présent travail a mis en relief des pratiques scripturales différentes et des rapports à l'écriture (scolaire et extrascolaire) différents. Les apprenants s'inscrivent dans l'optique de communication, un enjeu que l'activité scolaire ne semble pas prendre en charge. De ce fait, les tâches scripturales extrascolaires ne déclenchent pas chez les apprenants les mêmes égards aux normes et les libèrent des pressions scolaires.

En conséquence, nous pensons que les TICE représentent un précieux atout pour le développement de l'écriture. Elles permettent de transformer cette activité anxieuse normative en une activité collaborative plus accessible aux apprenants.

### III. Quelques pistes de remédiation

A l'issue de cette lecture analytique des discours des apprenants, nous nous permettons de proposer quelques solutions afin d'accroître l'intérêt pour l'écrit scolaire chez ces *digital natives*<sup>1</sup> :

- Travailler les écrits extrascolaires des apprenants en classe permettra aux enseignants d'encourager les apprenants à développer des attitudes réflexives sur l'écriture, ce qui les aidera à gérer cette dualité scripturale (scolaire/extrascolaire).
- Intégrer les outils numériques dans l'apprentissage de l'écriture car l'utilisation des nouvelles technologies en production écrite permettent de diminuer la charge cognitive en cours de génération textuelle « *les technologies s'offrent comme un support à grand potentiel pour le processus scriptural, dans la mesure où elles intègrent des fonctions de planification, de rédaction, de révision et de correction plus variées, plus flexibles, plus interactives et moins cloisonnées qui facilitent la réécriture et l'amélioration des textes sur le plan non seulement de la correction linguistique, mais également de la planification des idées, de leur organisation, de leur développement, etc.* » (Karsenti, 2015 : 5).
- Varier les situations d'écriture numérique en insistant toujours sur la visée communicative autrement dit donner du sens aux textes à rédiger pour intéresser l'apprenant et le motiver.
- Il est certain que « *simply having internet technologies in our classrooms will not prepare children adequately for the new literacies they require [...] leadership in preparing teachers to use these technologies for instruction is often lacking in nations around the world.* » (Leu, 2000 :426). Ainsi, il est impératif de former les enseignants à la littératie numérique et les aider à développer leur capacité à mobiliser « *en classe des pratiques numériques hors école.* » (Penloup, 2018 :135).
- Désacraliser et dédramatiser l'activité scripturale en incitant les enseignants à modifier leurs pratiques évaluatives des productions écrites : « *Ainsi, la qualité des textes écrits par les apprenants est uniquement abordée sous l'angle du nombre de fautes à l'écrit, ce qui peut représenter une approche réductrice de leur compétence scripturale réelle.* » (Karsenti, 2015 :03).

Certes, l'enjeu est grand et l'entreprise est colossale mais il est impératif de s'adapter à l'ère numérique dans laquelle nous vivons, le numérique « *implique un changement de paradigme : passer de l'expertise*

---

<sup>1</sup>Prensky (2001).

*professionnelle de l'enseignant à l'efficience du travail collaboratif. Il ne s'agit pas là de la maîtrise des outils mais bel et bien d'une approche collective et collaborative de l'apprenance* » (Caine et al., 2013).

### **Conclusion**

Les données de la présente recherche dénotent un intérêt grandissant des apprenants pour l'écriture extrascolaire numérique. Un intérêt qui s'inscrit aux antipodes des pratiques de classe qui demeurent obsolètes et traditionalistes. En conséquence, il devient urgent d'intégrer les TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en classe de FLE en Algérie. Nous rejoignons à cet effet Penloup (2018 : 141) qui affirme que « *L'ignorance dans laquelle s'est longtemps tenue l'école des investissements extrascolaires de l'écriture par les élèves semble difficile à maintenir à l'heure d'une explosion de l'écriture numérique. On pourrait le risque, à la laisser perdurer, d'un agrandissement du fossé entre cultures scolaire et non scolaire préjudiciable à l'apprentissage.* ».

En effet, il est indispensable d'équiper les salles de classes du matériel requis et surtout de former les enseignants à adopter de nouvelles approches de l'enseignement de la production écrite qui soient en phase avec les développements actuels. Il va sans dire que les innovations didactiques doivent aller de pair avec les innovations technologiques, l'école doit s'accommoder des avancées technologiques et changer de paradigmes pédagogiques.

### **Bibliographie**

Alamargot, D. & Morin, M.-F. (2019), « Avant-propos - Apprentissage et enseignement de la production écrite à l'école : apports de la recherche en sciences cognitives. » In *Apprentissage de la production écrite à l'école primaire : modèles et interventions, Apports des sciences cognitives pour l'éducation*, A.N.A.E., 163, 709-712.

Barré-de Miniac C., (2003), « Savoir lire et écrire dans une société donnée », In *Revue française de linguistique appliquée*, Pub. Linguistiques, 2003/1 Vol. VIII | pages 107 à 120.

Barré-de-Miniac C., (2001), « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? », dans *Reuter Y., Penloup M.-C. (coord.)*, p. 93-110.

Bouchardon, S. (2014). « L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement » In *Les Cahiers de la SFSIC*. Disponible sur :

[file:///C:/Users/User/Downloads/Bouchardon-Cahiers-SFSIC-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Bouchardon-Cahiers-SFSIC-2014%20(1).pdf)

Bros F. (2009), « Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formation d'adultes « médiatisés ». Thèse de doctorat. Université de Lille. Soutenue le 26 mars 2009. Disponible sur :

[http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/02/14/PDF/these\\_bros-f\\_janvier-09.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/02/14/PDF/these_bros-f_janvier-09.pdf)/ Consulté le 30/11/2019

Cailleau - S. Bouchardon - S. Crozat - h. Bourdeloie (2010), « Compétences et écritures numériques ordinaires. » In *Recherches en communication*, n° 34 (2010).

Caine M., Mathie U R. & Vigel C. (2013), *Manager un EPLE à l'heure du numérique*, Dijon : SCEREN-CNDP-CRDP.

Drijbooms E., (2016), « Cognitive and Linguistic Factors in Writing Development », Thèse de doctorat, Behavioural Science Institute, Université Radboud de Nimègue, Pays-Bas.

Ferone G., Richard-Principalli P. & Crinon J. (2016), « Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes » In *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015, Canada, Les Éditions de l'université de Sherbrooke*

Gerbault J., (2012), « Littératie numérique : Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21<sup>ème</sup> siècle » In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2, 2012, 109-128

Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, New York, Wiley Computer Publishing.

Granger N. & Moreau A. C, (2018), « Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire ? » In *Language and Literacy*, Volume 20, Issue 1.

Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), (2006), « Éducation à l'information : définitions et enjeux », In *La lettre d'information de la VST*, no 7, Rouen

Joannidès R., (2015), « L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ? », Thèse de doctorat en Science du langage soutenue le 21 octobre 2014 à l'université de Rouen.

Karsenti Th. (2015), « Faire écrire à l'ordinateur au collégial : progrès ou dérive ? », In *Correspondance*, volume 20, N° 3 - avril 2015, 03-08.

Lacelle N. & Lebrun M. (2016), *Recherche documentaire sur la compétence à écrire au XXIe siècle*, Québec, Education, Enseignement supérieur et Recherche.

Leu, D.J. Jr. (2000), « Our children's future: changing the focus of literacy and literacy instruction », In *The Reading Teacher*, N° 53, pp. 424-431, USA  
Martin A. (2006), « A European framework for digital literacy » In *Nordic Journal of Digital Literacy* N02 / 2006 (Volume 1)

Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J., (2013), « Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? » In *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale* (CNRIS), 4(2), 14-18. Disponible sur : <http://cdeacf.ca/actualite/2013/06/19/concept-litteratie-francophonie-disent-definitions>

Paveau M.A., (2016), « L'écriture numérique. Standardisation, delinéarisation, augmentation », In *Fragmentum*, n. 48, Jul./Dez. 2016/15

Penloup M.C., (2018), « Peut-on mobiliser les pratiques hors école l'écriture numérique ? » In Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Notes des experts, Lyon, France

Penloup M-C., (2012), « Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault », In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, N° 2, 2012, 129-140

Perret C., Massart-Laluc V., (2013), « Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel » In *Le français aujourd'hui* n°183 | pages 105 à 118

Shanahan T. & Shanahan C., (2008), « Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy » In *Harvard Educational Review* Vol. 78 No. 1

Thibert R. (2009), « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? » In *Dossier d'actualité*, N°43 – mars 2009. Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/43-mars-2009.php>

Veen, W. (2003)., « A New Force for Change: Homo Zappiens», In *The Learning Citizen* N°7, 5-7